

ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE

Pedro Luis Barcia y Jorge A. Ratto
(Coordinadores)

**María Celia Agudo de Córsico • Pedro Luis Barcia
Viviana Calegari • Ana Lucía Frega
Alfredo Manuel van Gelderen • Roberto Igarza
Julio César Labaké • Miguel Petty S. J.
Jorge A. Ratto • Marta Royo**



ARGENTINA

ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE

**Pedro Luis Barcia y Jorge A. Ratto
Coordinadores**

Anejo al BOLETÍN N.^{os} 96-97

BUENOS AIRES
2015

Reflexiones sobre la formación docente.
María Celia Agudo de Córscico ... [et.al.]
Coordinado por Pedro Luis Barcia y Jorge A. Ratto.
1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Academia Nacional
de Educación, 2015.
216 p. 23x16 cm.

ISBN 978-987-9145-53-1

1. Formación Docente. 2. Educación. 3. Reflexiones.
I. Agudo de Córscico, María Celia II. Barcia, Pedro Luis, coord.
III. Ratto, Jorge A., coord.
CDD 371.1

Contenido y corrección a cargo de los autores.

Impreso por Editorial Dunken
Ayacucho 357 (C1025AAG) - Capital Federal
Tel/fax: 4954-7700 / 4954-7300
E-mail: info@dunken.com.ar
Página web: www.dunken.com.ar

Hecho el depósito que prevé la ley 11.723
Impreso en la Argentina
© 2015 Academia Nacional de Educación
e-mail: ane@acaedu.edu.ar
ISBN 978-987-9145-53-1

ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

COMISIÓN DIRECTIVA

Presidente: Dr. Pedro Luis BARCIA

Vicepresidente 1.º: Dr. Adalberto RODRÍGUEZ GIAVARINI

Vicepresidente 2.º: Prof. María Celia AGUDO DE CÓRSICO

Secretario: Dr. Jorge Adolfo RATTO

Prosecretaria: Dr. Roberto Manuel IGARZA

Tesorero: Dr. Alieto Aldo GUADAGNI

Protesorero: Lic. María SAENZ QUESADA

Vocal: Prof. Antonio Francisco SALONIA

Vocal: Dr. Luis Ricardo SILVA

Vocal: Dr. Alberto C. TAQUINI (H)

Revisor de Cuentas: Dr. Jorge Reinaldo VANOSSI

Revisor de Cuentas suplente: Dr. Pedro SIMONCINI

PRESIDENTE DE HONOR

Dr. Avelino J. PORTO

MIEMBROS DE NÚMERO

Prof. Alfredo M. VAN GELDEREN	1984 ¹¹
Dr. Avelino J. PORTO	1984 ²⁷
Prof. Antonio F. SALONIA	1984 ²⁸
Dr. Luis R. SILVA	1984 ³
Prof. María C. AGUDO DE CÓRSICO	1985 ¹⁷
Dr. Alberto C. TAQUINI (h)	1986 ³⁵
Dr. José L. CANTINI	1992 ²⁴
Dr. Miguel PETTY (S.J.)	1998 ²⁵
Dr. Jorge R. VANOSSI	1998 ⁵
Dr. Antonio BATTRO	1999 ⁹
Dra. Ana Lucía FREGA	1999 ¹⁸

Dr. Guillermo JAIM ETCHEVERRY	1999 ³⁰
Ing. Horacio REGGINI	1999 ¹³
Dr. Horacio J. SANGUINETTI	1999 ²⁰
Dra. María Antonia Ruth SAUTU	1999 ²⁶
Dr. Pedro SIMONCINI	1999 ²
Dr. Marcelo J. VERNENGO	1999 ⁷
Dr. Pedro Luis BARCIA	2003 ²²
Dra. María Antonia GALLART	2003 ¹⁵
Lic. Juan José LLACH	2003 ²⁹
Dr. Ramón Carlos LEIGUARDA	2006 ⁶
Dr. Julio César LABAKÉ	2006 ³²
Prof. María SAENZ QUESADA	2006 ¹⁰
Dra. Beatriz BALIAN de TAGTACHIAN	2009 ²⁹
Dr. Alieto Aldo GUADAGNI	2009 ³⁶
Dr. Roberto Manuel IGARZA	2009 ³¹
Dr. Horacio Alcides O'DONNELL	2009 ³⁷
Dr. Adalberto RODRÍGUEZ GIAVARINI	2009 ¹²
Prof. Marta Beatriz ROYO	2009 ¹
Dra. Luisa Margarita SCHWEIZER	2009 ¹⁹
Dr. Abel ALBINO	2011 ⁴
Dr. Hugo Oscar JURI	2011 ⁴⁰
Prof. Dr. Jorge A. RATTO	2011 ²¹
Dra. Marita CARBALLO	2013 ³⁴
Dr. Héctor MASOERO	2013 ³³
Dr. Abel POSSE	2013 ²³
Lic. María Clara RAMPAZZI	2013 ¹⁶
Dra. María Paola SCARINCI de DELBOSCO	2013 ¹⁴
Lic. Juan a. TORRELLA	2013 ⁸

El año es el de la sesión en que fue electo académico y establece la antigüedad. El número en el extremo derecho indica el sitial que le corresponde en la sucesión académica.

SITIALES

Domingo F. Sarmiento

1. Onésimo Leguizamón
2. Francisco Berra

3. José Manuel Estrada
4. Rodolfo Rivarola
5. Ricardo Rojas
6. Juan María Gutiérrez
7. Carlos Octavio Bunge
8. Ernesto Nelson
9. Juan B. Terán
10. Osvaldo Magnasco
11. Adolfo van Gelderen
12. Bernardino Rivadavia
13. Víctor Mercante
14. Vicente Fatone
15. Carlos Saavedra Lamas
16. Saúl Taborda
17. Joaquín V. González
18. Sara Chamberlain de Eccleston
19. Juan Mantovani
20. Rodolfo Senet
21. Luis Jorge Zanotti
22. Nicolás Avellaneda
23. Bartolomé Mitre
24. Jorge Eduardo Coll
25. Rosario Vera Peñaloza
26. José D. Zubiaur
27. Manuel Belgrano
28. Esteban Echeverría
29. Luz Vieira Méndez
30. Pedro Scalabrini
31. Juan Cassani
32. José María Torres
33. Juana Manso
34. Enrique Romero Brest
35. Bernardo Houssay
36. Antonio Sáenz
37. Pablo A. Pizzurno
38. Carlos N. Vergara
39. Alfredo Ferreira
40. Alfredo D. Calcagno

ACADÉMICOS EMÉRITOS

Dr. Alejandro Jorge ARVÍA
Dr. Alberto Pascual MAIZTEGUI

ACADÉMICOS CORRESPONDIENTES

Soledad M. ARDILES GRAY de STEIN (en Tucumán – Argentina)
John BRADEMAS (en Estados Unidos)
Miguel BRECHNER FREY (en Uruguay)
Ricardo DIEZ HOCHLEITNER (en España)
Pierre LÉNA (en Francia)
Ernesto Joaquín MAEDER (en Chaco – Argentina)
Catalina MÉNDEZ de MEDINA LAREU (en Corrientes – Argentina)
César PELLI (en Estados Unidos)
Miguel Ángel YADAROLA (en Córdoba – Argentina)

ACADÉMICOS FALLECIDOS

Dr. Ricardo NASSIF
Prof. Américo GHIOLDI
Dr. Jaime BERNSTEIN
Dr. Mario Justo LÓPEZ
Dr. Antonio PIRES
Prof. Plácido HORAS
Prof. Luis Jorge ZANOTTI
Ing. Alberto COSTANTINI
Dr. Adelmo MONTENEGRO
Dr. Oscar OÑATIVIA
Prof. Regina Elena GIBAJA
Dr. Emilio Fermín MIGNONE
Prof. Jorge Cristian HANSEN
Dr. Luis Antonio SANTALO
Dr. Gabriel BETANCOURT MEJÍA
Dr. Héctor Félix BRAVO

Dr. Ing. Hilario FERNÁNDEZ LONG
Dr. Juan Carlos AGULLA
Prof. Gilda LAMARQUE de ROMERO BREST
Dr. Horacio RODRÍGUEZ CASTELLS
Prof. Élida LEIBOVICH de GUEVENTTER
Dr. Horacio J. A. RIMOLDI
Dr. Gregorio WEINBERG
Dr. Fernando MARTÍNEZ PAZ
Prof. Ana María EICHELBAUM de BABINI
Dr. Fernando STORNI S. J.
Prof. Berta PERELSTEIN de BRASLAVSKY
Prof. Mabel MANACORDA de ROSETTI
Dr. Jorge BOSCH
Dr. Pedro J. FRÍAS
Dr. Humberto A. PETREI
Prof. Alberto Raúl DALLO
Mons. Guillermo BLANCO
Ing. Marcelo SOBREVILA
Prof. Rosa MOURE de VICIEN
Prof. Cristina Elvira FRITZSCHE

COMISIÓN DE PUBLICACIONES Y BIBLIOTECA

Coordinador: Ac. Antonio F. SALONIA
Integrantes: Ac. Pedro Luis BARCIA
Ac. María SÁENZ QUESADA
Ac. Roberto Manuel IGARZA
Ac. Horacio REGGINI

Boletín de la Academia Nacional de Educación (BANE)

Director: Ac. PEDRO LUIS BARCIA

Consejo Asesor de Referato: Ac. Antonio F. Salonia
Ac. Roberto Manuel Igarza
Ac. Horacio Reggini
Ac. María Sáenz Quesada

*La Academia Nacional de
Educación agradece al Banco
Santander Río su generosa con-
tribución que ha posibilitado la
edición de la obra.*

SUMARIO

<i>Presentación</i>	15
Pedro Luis Barcia y Jorge A. Ratto	
<i>Algunas consideraciones sobre la cuestión de la formación docente</i>	17
María Celia Agudo de Córscico	
<i>La formación docente en el pensar y repensar de la Academia</i> ..	35
Pedro Luis Barcia	
<i>Niveles de la formación docente. Secundaria: Institutos Superiores de Profesorado</i>	55
Marta Royo	
<i>La representación del docente en el imaginario colectivo y su influencia en el ingreso a los institutos de formación</i>	71
Roberto Igarza	
<i>El examen de ingreso en la carrera docente</i>	97
Pedro Luis Barcia	
<i>Formación de personas. Definición</i>	111
Miguel Petty S. J.	
<i>Escuela y formación docente. Reflexiones y proposiciones</i>	119
Alfredo Manuel van Gelderen	
<i>Formación docente y evaluación: Claves para mejorar la enseñanza</i>	125
Jorge A. Ratto	
<i>Formación en alfabetismo emocional</i>	141
Julio César Labaké	
<i>La alfabetización en creatividad</i>	155
Ana Lucía Frega	
<i>De la alfabetización a la alfabetización transmediática en la formación docente</i>	177
Roberto Igarza	

<i>Bibliografía sobre formación docente</i>	195
Viviana Calegari	

PRESENTACIÓN

AC. PEDRO LUIS BARCIA Y AC. JORGE A. RATTO

El pleno de la ANE, en 2013, consideró que el punto central de atención para iniciar la recuperación del deterioro que padece la educación argentina era la formación docente. A propósito, se sugirieron varias líneas que atravesaban ese campo y se confec-
cionó un temario de puntos básicos.

En mayo de 2014, el presidente y el secretario de la Casa estimaron conveniente constituir una Comisión de Estudio de la Formación Docente, iniciativa que el pleno aprobó, e invitaron a los colegas académicos a sumarse a ella. Así lo hicieron generosa y espontáneamente María C. Agudo de Córscico, Ana Lucía Frega, Alfredo van Gelderen, Roberto Igarza, Julio César Labaké, Miguel A. Petty, y Marta Beatriz Royo y Margarita Schewizer, coordina-
dos por Pedro Luis Barcia y Jorge A. Ratto. Los coordinadores trazaron un cronograma de encuentros y elaboraron un plan temático para proponer a los colegas. Reunidos, cada uno eligió aquel o aquellos temas de su interés, y comenzamos a trabajar. La mecánica fue presentar, inicialmente, en un par de páginas, los lineamientos o esquemas básicos de desarrollo del tema o cues-
tión asumidos. Así se hizo, y distribuimos estas guías sintéticas entre los miembros de la Comisión. Nos propusimos que el 15 de octubre deberíamos tener la totalidad de los trabajos entregados para organizar su edición. Fuimos distribuyendo en el seno de la CFD los capítulos que se iban concluyendo. Este es el material que constituye el conjunto que se propone a la ANE y a los lectores.

A lo largo de nuestros encuentros accordamos ciertos criterios de base. El producto de los aportes no constituiría un volumen homogéneo y exhaustivo. Cada integrante mantendría su punto de vista y estimativa personal —tal como se practica en el seno de

nuestras reuniones— y, por tanto, asumiría la responsabilidad de lo escrito por él en el capítulo correspondiente.

Además, no se intentaría cubrir la totalidad del plan original del cual partimos. Quedaron en él, después de la elección de los integrantes de la Comisión, temas abiertos para tratamientos futuros por parte de los partícipes de la CFD.

Tampoco se trató de organizar un manual, sino de contribuir, desde la ANE, con un conjunto de reflexiones, sugerencias y propuestas, sobre temas elegidos libremente de la temática axial, y ofrecerlo a la consideración de las autoridades educativas que están trabajando intensamente en este terreno, de particular manera, a partir de la creación del Instituto de Formación Docente, feliz decisión de la Ley de Educación Nacional (Cap. II, art. 76).

Con este sencillo aporte queremos cumplir, aunque sea parcialmente, con una de las funciones propias de la Academia Nacional de Educación, según nuestros Estatutos.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA CUESTIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE

AC. MARÍA CELIA AGUDO DE CÓRSICO

*La ciencia sin conciencia es
la ruina del alma.*

PASCAL

En las necesarias y gratas comunicaciones previas a la elaboración del presente volumen, coincidimos con su promotor y director, el académico presidente Dr. Pedro L. Barcia, y con los colegas miembros de la Comisión de Formación Docente que tomaron a su cargo los distintos capítulos, en torno de una serie de cuestiones que sería oportuno presentar a modo introductorio, dado que ellas representan preocupaciones ampliamente compartidas por el grupo.

En los siguientes párrafos, sin la menor intención de una exhaustividad que, además de pedante, sería toda una impostura, haremos referencia a dichos temas y problemas. Debido a su respectable amplitud y profundidad, solo habremos de considerar luego, con cierto detalle, algunos de los múltiples aspectos involucrados.

La formación de un profesional suele tener como punto de partida en sus proyectos, un análisis detallado de las reconocidas misiones y funciones que ese profesional deberá tener a su cargo, acerca de las cuales le será imprescindible dominar fundamentos teórico-científicos y competencias prácticas, por el ejercicio de los cuales deberá también asumir su responsabilidad.

Cuando se trata de la formación docente, surge la misión de educar, cuyo significado ha sido objeto de análisis y definiciones por parte de la mayoría de las mentes más encumbradas y respetadas de la humanidad. De manera modesta y provisoria, sin apelar al auxilio de los que saben, es posible afirmar que la misión de quien educa consiste en contribuir, con la mayor nobleza, a con-

figurar espiritualmente la personalidad de otros seres humanos ayudando a estos al desarrollo pleno de sus mejores potencialidades, proveyéndoles recursos cognoscitivos, morales y prácticos, que les permitan insertarse en su sociedad de manera armónica, eficiente y exitosa.

Esa compleja misión, íntimamente identificada con la moral y la ética, demanda del futuro las competencias requeridas por la profesión y que se agrupan bajo la denominación de enseñanza. Mediante sus enseñanzas, el docente, desarrolla su suprema misión educativa y su labor insoslayable de instructor.

Dada su complejidad, desde hace varias décadas se reconoce en el mundo académico científico que la FD (como proceso distinto de la llamada Formación Docente Continua o Capacitación en Servicio), es un campo de indagación multidisciplinario y no el simple reducto de ningún grupo de educadores profesionales o científicos sociales. Aunque muchas de las contribuciones han provenido de la psicología, cada vez más, la llamada “educación de los docentes” refleja investigaciones y estudios disciplinares que provienen de la sociología, la antropología, las neurociencias, la historia, la filosofía y las ciencias políticas. Otra parte de la visión dilatada del campo de la FD proviene de la gran amplitud y hasta diversidad conceptual de la propia definición de la FD.

No debe sorprender, entonces, que se hayan desarrollado áreas de especialización en la vasta temática de la FD como la identificación de paradigmas de programas de investigación en el estudio de la FD, filosofía de la investigación sobre FD, métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación sobre FD, la investigación específica acerca de los formadores y sus educandos en el proceso de FD, entre los principales temas, habiendo crecido también campos nuevos, o relativos a subtemas dentro de los mencionados. Por ejemplo, el estatus académico de los formadores de formadores, dentro de la educación superior, es un campo de estudio que convoca a muchos investigadores.

Por supuesto que en las decenas de miles de publicaciones sobre educación y sus varias disciplinas “auxiliares”, por ejemplo y desde hace casi un siglo, en la prestigiosa *Teachers College Records*, de la Universidad de Columbia, en los Estados Unidos, se han venido considerando temas vinculados a la FD.

Una muestra, entre las casi innumerables, del interés de los investigadores por la educación de los docentes es la aparición, en 2011, de la revista *Research in Teachers Education*, que cuenta, entre sus directivos, a algunos de los más prestigiosos especialistas de la Universidad de Londres y del Kings College.

Es reconocido el aislamiento cultural de la Argentina, la marcada tendencia de algunos de sus gobernantes a prescindir de una visión amplia y no sesgada, de los más avanzados y promisorios desarrollos científico-culturales en el mundo. Tal vez sea esa visión estrecha la que indujo a adoptar modelos ya fracasados en su propio lugar de origen, con el fin de introducir reformas educativas que, en su nuevo fracaso local, llevaron a la educación pública argentina a un deterioro y desorientación tan profundos, cuyos efectos negativos han proyectado por más de una década.

A diferencia de tal aislamiento, quienes se preocupan seriamente por la educación, como los miembros de esta corporación, consideran obvia la importancia y necesidad de estar al tanto de sus avances y de la educación comparada.

Hasta aquí, algunas de las numerosas ideas y preocupaciones compartidas por el equipo redactor de la presente obra. En los diversos capítulos, el lector encontrará opiniones explícitas o implícitas de los autores relacionadas con este repertorio de ideas generales. He derivado de ese reservorio algunos aspectos específicos que me propongo desarrollar en las siguientes secciones: 1) la importancia de la formación docente; 2) la cuestión de la formación docente en la Argentina de nuestros días; 3) la “vocación” docente; 4) teoría y práctica en la formación docente; 5) conocimientos que debe reunir el futuro docente; y 6) la empatía como una aptitud fundamental del docente.

1. La importancia de la formación docente

En nuestra historia como nación independiente, el tema de la formación docente cobra un relieve extraordinario con la decisión de Sarmiento de incorporar a las maestras norteamericanas, llamadas a desempeñar el doble papel de docentes y de formadoras de docentes. Fue su manera genial de encarar un problema y su coraje para asumir los grandes riesgos.

El tema de la formación docente es de tal envergadura que la Academia Nacional de Educación, desde sus orígenes, ha dado muestras de una muy comprometida preocupación, reflejada en artículos, encuentros académicos y volúmenes íntegros dedicados a su tratamiento. El lector interesado podrá comprobar la veracidad de nuestro aserto, realizando la consulta personal en el CIANE o por Internet y encarando la lectura de los textos correspondientes, ya que buena parte de ellos se encuentran digitalizados.

Como bien de ha observado, el problema de la enseñanza, tan estrechamente vinculado con el de la FD, parece ser un problema que se reinventa a sí mismo con cada generación. Cuando se prepara a alguien para la enseñanza, se lo prepara para conocer, para comprender qué debe llevar a la práctica y cómo hacerlo. Pero eso no es todo. Hay mucho más. El educador para la profesión docente está enseñando a alguien a comprender con el fin de actuar, a actuar con el fin de inducir cambios en las mentes y en las vidas de los demás y que todo ello debe hacerlo con responsabilidad e integridad moral.

Si se admite que la educación es factor fundamental para que los seres humanos sepan liberarse de cualquier opresión injusta, accedan a un trabajo capaz de colmar sus expectativas y permitirles desarrollar una vida digna, que asimismo los vuelve capaces de transformar su entorno social en sentido deseable, de enriquecer su propia vida interior y de convertirlos en responsables de su propio destino, estamos hablando de un factor cuya importancia y valor no pueden ser cuestionados.

Los docentes son los mediadores de que disponen los sistemas de educación formal para distribuir los beneficios educativos entre todos los individuos bajo su cobertura, garantizando así el inalienable derecho a la educación.

Se desprende de lo anterior que solo una buena educación permitirá culminar con la formación de buenos docentes, bien equipados para el cumplimiento de su delicada labor en cuanto a los saberes más aptos para orientar su práctica en el aula y su actuación institucional y comunitaria y también en cuanto a la autonomía personal y profesional que posibiliten su adecuada respuesta a cada uno de los infinitos desafíos a los que se halla expuesto su responsable trabajo.

Es un escenario familiar que políticos, representantes de la comunidad, medios de información y comunicación, y público en general debatan si los docentes están adecuadamente preparados para sus demandas profesionales y todos ellos pretendan haber reunido evidencia empírica que sustenta sus opiniones. El problema es que las preguntas no suelen concordar con las respuestas y que las propias preguntas son insuficientes dadas las múltiples aristas de la cuestión. En general, en las circunstancias apuntadas suelen menudear las críticas. Si ellas están bien fundadas y además son atendidas, pueden aportar positivamente a los esfuerzos tendientes a perfeccionar los procesos de formación docente. A su vez, estos, cuando alcanzan un buen nivel en su calidad, puede decirse que ayudan a prevenir fracasos en los docentes novatos, ayudan a evitar el estrés profesional que lamentablemente afecta a una proporción no menor de docentes en ejercicio, ofrece comprensión de las mejores prácticas de enseñanza capaces de proporcionar a los alumnos las más efectivas experiencias de aprendizaje, previniendo así que el docente novato “experimente” a expensas del aprendizaje de sus alumnos.

Hay otras respuestas a la pregunta de por qué es importante la formación docente. Una sería: porque los alumnos merecen lo mejor. Otra respuesta también válida: porque ninguna escuela

que no tenga los mejores docentes puede ofrecer una educación de calidad.

Numerosas investigaciones han permitido afirmar que los docentes bien capacitados son una de las principales influencias sobre el éxito escolar que alcancen sus alumnos; que el tamaño de la clase u otras variables correlacionadas con el nivel de aprendizaje en el aula, son de importancia menor que la calidad del docente; y que la influencia recibida del buen docente tiene un impacto amplio y sostenido sobre la actuación de los alumnos.

2. La cuestión de la formación docente en la Argentina de nuestros días

Todo ciudadano consciente sabe que hay una amplia y profunda brecha entre lo que prometíamos como nación, como proyecto colectivo, en los años del Centenario y nuestro incumplimiento al cabo del Segundo Centenario. Si se comparan en la actualidad, en forma correspondiente, aspectos como el ingreso per cápita, el respeto por la ley, el equilibrio institucional y la calidad educativa, con naciones que a la altura del Primer Centenario eran tan promisorias como nuestra Argentina, sean ellos los casos de Canadá y Australia, los resultados son tremadamente desalentadores.

La sabiduría de Dante nos hizo comprender que nada hay más triste que recordar los tiempos felices, cuando nos encontramos en la miseria. La enseñanza viene a cuenta en nuestros días cuando todo argentino maduro o en edad provecta evoca sus años de escolar primario o de alumno secundario, transcurridos en el ámbito respetado de las escuelas públicas. Escuelas gratuitas mantenidas por el Estado, consciente de su rol de garantizar educación para todos, a fin de asegurar la formación de los futuros ciudadanos, capaces de promover, a su turno, el bienestar y el progreso de la nación.

Las experiencias subjetivas, los propios datos provistos por las autoridades educativas y la rotunda evidencia de los pobres

desempeños de nuestros escolares en evaluaciones internacionales, golpean nuestro orgullo ciudadano y encienden luces de alarma en torno del decepcionante nivel de calidad educacional que se está ofreciendo hoy, a nuestra niñez y adolescencia, o sea a la mayoría de quienes en poco más de una década deberán incorporarse a la población social, económica y políticamente activa de la Argentina. Horizonte desolador que resulta imperativo modificar íntegramente debiéndose contar para ello con políticas apropiadas. Los factores esenciales de tan necesarios cambios son los docentes y, por ello, debe procurarse que quienes se incorporen sucesivamente se encuentren mejor preparados para tan compleja misión. De ahí la importancia crucial de la formación docente en la Argentina actual.

No constituye nuestra finalidad en esta breve introducción incursionar en análisis causales de la crisis educacional, ni tampoco desconocer la labor de los organismos oficiales encargados de la formación docente. En efecto, la Ley 26.206 establece la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, inaugurado en abril de 2007, que viene desarrollando una amplísima labor, dado que articula las 24 jurisdicciones de la Nación, “trabajando de manera colectiva en pos de la mejora de la formación docente en el país”. En consecuencia, los señalamientos que en esta introducción y en los sucesivos capítulos de esta obra se presenten solo deben entenderse como aportes que procuran beneficiar los esfuerzos orientados a iluminar la siempre compleja tarea de la formación docente.

Sin embargo, no se puede ni debe ocultar que suelen aparecer decisiones alarmantes, fuertemente contradictorias respecto de la búsqueda de perfeccionamiento enunciada en cuanto a la formación docente. Por ejemplo, el 10 de septiembre último, la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires aprobó la llamada “Ley de Educación Comunitaria” que reconoce como docentes a “militantes” carentes del título que los habilite para tales funciones. La ley de referencia habilita a que haya docentes sin título al frente de “instituciones educativas comunitarias” de nivel inicial a las que

asisten niños de 45 días a 5 años, si estos docentes se encuentran actualmente trabajando en jardines comunitarios y por el tiempo que demoren en obtener un título correspondiente. Pero debe aclararse que la norma sí exige la titulación docente a los nuevos maestros contratados. Los jardines comunitarios actualmente en número de 1500 imparten educación a 70.000 chicos bonaerenses.

La situación es particularmente crítica en la Argentina actual. Los aspirantes a recibir formación docente para su posterior ejercicio en los niveles inicial, primario o secundario, no vienen del limbo. Proceden de una sociedad en serias dificultades económicas, con pérdida de empleo, moneda sumamente devaluada y una proporción cercana al 25 % de su población total que se debate bajo la línea de pobreza. Provienen de una sociedad que siempre parece dispuesta a generar personalidades mundialmente admiradas, pero donde cobra realidad un alarmante desgranamiento (que remata en deserción) en sus escuelas secundarias, donde completar el ciclo es obligatorio por ley.

Las situaciones críticas, para ser superadas, demandan enormes esfuerzos orientados por políticas sinceras e inteligentes. Sinceras, porque deben partir del reconocimiento del problema, de admitir que la situación no se corresponde con el mejor de los escenarios posibles. Inteligentes, en cuanto deben resultar aptas para la real solución de los problemas. Descontando que en educación son imposibles las mejoras inmediatas, ambos tipos de recursos no se hallan fuera del alcance de la sociedad argentina, solo falta la decisión para su aplicación efectiva.

3. La vocación docente

¿Se puede hablar de una vocación docente?

Se ha dicho que la de enseñar es más que una noble profesión, es una “vocación”, un llamado.

Hoy, esa afirmación puede sonar a ridícula antigua y completamente ajena a la naturaleza de una profesión.

Sin embargo resulta innegable que, obligados por circunstancias vitales, la mayoría de los jóvenes que deben optar por un oficio o profesión que luego significará una forma de vida, procuran que su decisión tenga en cuenta sus preferencias acerca de materias, herramientas, instrumentos y labores que pudieran estar involucrados en las ofertas a su disposición, como así también sus propias habilidades y competencias para el desarrollo de las actividades formativas y de los propios oficios o profesiones en que deberán desenvolverse más tarde.

La orientación vocacional es un área psicopedagógica muy desarrollada que procura maximizar las posibilidades de una decisión acertada, cuyas virtudes y beneficios sociales y personales huelga aclarar.

Son múltiples las razones por las cuales una persona puede decidir llegar a ser docente: porque estima que es lo que se espera que haga; porque es lo que siempre quiso ser desde pequeña; por las ventajas laborales en cuanto a horario de trabajo restringido y vacaciones prolongadas; porque, en el caso de una mujer, se aviene con su plan de casarse y tener varios hijos; porque ama a los niños y ama enseñarles; porque desea una profesión socialmente útil... A veces suelen confluir dos o más razones.

Más allá de las legítimas motivaciones personales, dada la importancia del rol docente en la sociedad —no dejemos de insistir en que ninguna escuela puede proveer educación de calidad si no cuenta con docentes de calidad personal y profesional— es de suma importancia el desarrollo de una política de reclutamiento de aspirantes a la docencia que convoque e incentive a candidatos que, además de hallarse vocacionalmente orientados, también reúnan aptitudes intelectuales y competencias sociales, a partir de las cuales se construyan los conocimientos y destrezas que demanda la labor docente. Sabemos que esa política de convocatoria a los mejores aspirantes es de difícil realización en la Argentina actual si se compara el marco con que cuenta idéntica empresa en

un país como Finlandia, donde se advierte a los aspirantes a recibir educación como futuros maestros: “Finlandia lidera el mundo”.

Sería deseable que la situación desventajosa se convirtiera en acicate y así estimulara las acciones conducentes a intensificar el perfeccionamiento de la formación de docentes en nuestro país.

4. Teoría y práctica en la formación docente

Es amplísima la literatura con variadas definiciones y opiniones sobre el significado del concepto de teoría. Las raíces se remontan a los griegos y en especial a Aristóteles.

Particularmente son citadas las opiniones de Aristóteles quien distingue “conocimiento filosófico contemplativo” (el *nous*), “conocimiento que se relaciona con el mundo circundante” (*episteme*), “conocimiento de la acción práctico-ética” (*phrónesis*) y “conocimiento práctico y destrezas” (*techne*).

Aristóteles considera que las dos primeras formas de conocimiento son superiores a las dos últimas

Es también Aristóteles quien distingue tres actividades básicas del ser humano: teoría, poesis y praxis. Y tres tipos de conocimiento: teórico (cuyo objetivo es la búsqueda de la verdad), poiético (que tiene por objeto la creación) y práctico (cuya finalidad es la acción).

En esta breve sección nos ocuparemos de teoría y práctica en el sentido genérico, de conocimiento que exhibe credenciales de verdadero y que, en consecuencia, debiera tomarse como guía para la acción. También haremos breves alusiones al conocimiento práctico, es decir, el que deriva de la propia acción.

Por tratarse de una cuestión muy específica, no hemos de considerar aquí las relaciones y múltiples diferencias apuntadas entre teoría y praxis dentro del pensamiento marxista, a pesar de la innegable gravitación de este en los ámbitos universitarios de FD, como puede apreciarse siguiendo los programas de las facultades o escuelas de educación de la Argentina, en los últimos treinta años.

En terminología actual, en cuanto a *nous* y *episteme* aristotélicos, podríamos hablar de conocimiento que se origina en la consideración de fenómenos. Esto implica reflexión sobre la realidad tomando distancia de ella. Esa actitud reflexiva, según algunos especialistas en el tema, se daría en tres niveles, a saber:

- la actitud reflexiva que uno puede adoptar en contacto con la realidad circundante como una expresión de la habilidad humana para conocer;
- conocimiento que se apoya en experiencias generalizadas; y
- conocimiento como un sistema de juicios verificables conforme a reglas epistemológicas (teoría científica, como se explicará más adelante).

Es un lugar común, pero también raíz de una preocupación legítima de los llamados formadores de formadores en educación, el señalamiento perenne de una brecha, a menudo insalvable, entre teoría y práctica.

Se trata de una cuestión que afecta la formación de toda clase de profesionales, donde al mismo tiempo se admite que ambos (teoría y práctica) son ingredientes necesarios e insustituibles para la educación y el desarrollo profesionales. En efecto, si alguien merece ser llamado “profesional” es porque conoce rigurosamente los fundamentos teóricos de esa su actuación profesional.

Cuando se habla de teoría, en el sentido más riguroso de las teorías científicas fácticas, se alude a una explicación de un vasto campo de fenómenos reales, cuyos conceptos derivados por abstracción del plano empírico están también rigurosamente definidos e integran hipótesis o intentos explicativos sujetos a verificación empírica. Las teorías reúnen conjuntos de hipótesis validadas de manera empírica y formal. Las teorías son explicaciones causales, pero su excepcional utilidad proviene de su valor predictivo. Mediante la posesión de una sólida teoría, la persona comprende, explica y anticipa mentalmente acontecimientos de la realidad, dentro de un cierto grado de probabilidad y siempre con la posibilidad de

un margen de error. Acontece con las llamadas buenas teorías, que conocen con mayor precisión sus márgenes de error, es decir que saben dentro de qué límites resultan apropiadamente aplicables.

Las ventajas reunidas por las buenas teorías, tanto en el plano del puro conocimiento como así también en el de nuestro desempeño en la vida real, indujo desde tiempos muy lejanos a la afirmación: “No hay nada más práctico que una buena teoría”. Se atribuye a Kurt Lewin su feliz divulgación. Nunca está de más subrayar que la comprensión apropiada del enunciado lleva también implícita la noción epistemológica acerca de la vigencia temporal de las teorías que se sostienen mientras no se elabore otra más rigurosa o que, siendo del mismo rigor, resulte más inclusiva y precisa en sus explicaciones.

Ha crecido en las últimas décadas el interés por el tema. Dewey ya lo había puesto de resalto tempranamente. Había distinguido entre “acción reflexiva” y “acción de rutina”, y había señalado sagazmente: “No aprendemos de la experiencia. Aprendemos de la reflexión sobre la experiencia”.

La obra de Donald Schön hizo renacer el interés por el tema. Sus ideas y preocupaciones —no conectadas primordialmente con los docentes— se encuentran entre las que más han contribuido a la toma de conciencia por parte de investigadores y formadores docentes: que los docentes rara vez “aplican” simplemente la teoría a la práctica. El conocimiento teórico y la intelección juegan una parte, pero no determinan sin ambigüedad la conducta de los docentes (Schön, Donald. *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith, 1983; y Schön, Donald. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossay-Bass, 1987).

Schön menciona al “práctico reflexivo” como alguien capaz de considerar su práctica reflexivamente, no solo antes y después, sino durante la práctica o sea la reflexión en acción. Hay una extensa literatura acerca de las ideas de Schön, también seguidas por respuestas críticas.

Otros cambios de acento han influido sobre la discusión. El foco sobre los procesos de pensamiento y creencias de los docentes caracteriza el cambio de las investigaciones en enseñanza. Este foco se origina en la idea de que la conducta del docente solo puede ser bien entendida si las cogniciones y concepciones que orientan esa conducta son también tomadas en cuenta.

Junto al conocimiento de contenidos, el conocimiento de la pedagogía de los contenidos, el conocimiento pedagógico general, el conocimiento práctico es visto como una parte importante de la base de conocimientos que sustentan todas las acciones de los docentes.

Las diversas instituciones de formación docente han comprendido que la transferencia prescriptiva de una teoría no es suficiente. Al mismo tiempo se ha hecho claro que el contenido por sí mismo no satisface las expectativas, la teoría es insuficiente para abarcar la realidad y para la complejidad de la acción en la práctica. Más aún, los alumnos que se preparan para docentes deben enfrentar diferentes tipos de teorías cuando están llevando a cabo sus prácticas en las escuelas (dependiendo de sus supervisores). El resultado de que el alumno practicante alcance sus objetivos dependerá en parte del nivel y tipo de cooperación entre el instituto formador y la práctica escolar.

Es claro que el entrenamiento práctico de quienes se preparan para educadores es un factor en la tensión entre la teoría y la práctica. Los formadores de docentes y los alumnos que se preparan para serlo consideran que la capacitación práctica es una forma efectiva de adquirir conocimiento práctico, pero se sostiene que la comprensión de los objetivos de la educación del docente, puede ser impedida, a veces, por la influencia conformista y conservadora que el entrenamiento práctico pueda tener sobre los estudiantes en formación.

La cuestión fundamental es: cómo los estudiantes que se preparan para llegar a docentes pueden integrar la teoría con la

práctica y en qué sentido el diseño del ambiente de aprendizaje puede contribuir a ese proceso.

En relación específica con la FD, se han distinguido diversos tipos de teorías, por ejemplo: subjetiva-objetiva, pública-personal, académica-reflexiva, o académica-práctica.

En un extremo se hallan, por una parte, las teorías científicas y en el otro extremo la percepción personal y situacional de los fenómenos educativos.

Algunos autores sostienen que cada acción de un docente expresa una teoría en el sentido de una explicación que el docente tiene para cada caso específico y que puede provenir de cualquiera de las fuentes señaladas, como lectura de su propia experiencia, conocimiento académico u observación de prácticas exitosas.

Se ha dicho que es deber del docente controlar su trabajo a través del refinamiento de su oficio y ello requiere especialmente de la reflexión crítica que ejercite sobre su propio saber teórico y las relaciones de este con su propia actividad práctica.

El concepto de práctica se podría expresar mejor como “situación profesional”. Es un ambiente de aprendizaje —con materiales, herramientas y actores— en que reopractica una profesión.

Thiessen (2000) distingue tres orientaciones en la FD en los últimos 40 años:

1. Conductas impactantes que conducen al futuro docente hacia conductas que parecen ser efectivas en la investigación proceso-producto.

2. Prácticas reflexivas.

3. Desarrollo del conocimiento profesional.

No son mutuamente excluyentes y son reconocidas en los programas de FD.

La tercera orientación —el desarrollo del conocimiento profesional— parece la más promisoria para Thiessen (2000) porque considera la imagen de la enseñanza como “trabajo u obra de conocimiento”, en él concurren el conocimiento práctico y el proposicional.

Otros cambios de acento han influido sobre la discusión. El foco sobre los procesos de pensamiento y creencias de los docentes caracterizan el cambio sobre las investigaciones en enseñanza. Este foco se origina en la idea de que la conducta del docente solo puede ser bien entendida si las cogniciones y concepciones que orientan esa conducta son también tomadas en cuenta.

Aquí la pregunta y la preocupación central es: ¿qué método podría impedir que surgiera la brecha entre teoría y práctica?

Otra pregunta centrada en el futuro docente es: ¿cómo debe entenderse la integración de los diversos elementos de la base de conocimiento? y ¿cómo puede estimularse esta integración?

Todavía es poco lo que se sabe de la manera en que los futuros docentes construyen el conocimiento y del modo en que relacionan el conocimiento teórico con las situaciones prácticas, pero en lugar de dolernos y proclamar nuestra aflicción por las dificultades ciertas de integrar teoría y práctica, recordemos aquello de “nada hay más práctico que una buena teoría”. Claro está que la teoría debe ser buena, según una rigurosa inspección epistemológica, debe ser pertinente para una gama de cuestiones educativas claramente identificadas, a fin de no forzar sus límites de aplicación, con lo cual quedaría invalidada. Necesario es también que la teoría sea bien enseñada y bien aprendida a fin de aumentar la probabilidad de que también sea efectivamente aplicada.

5. Conocimientos que debe reunir el futuro docente

Desde hace cerca de tres décadas, Shulman (1987) produjo una lista de las clases de conocimientos que debe poseer un docente. Su ya clásico inventario incluía las siguientes clases:

- Conocimiento de contenidos.
- Conocimiento pedagógico general, con especial referencia a los principios y estrategias del manejo y de la organización del aula, que parecen trascender las materias de estudio.

- Conocimiento del currículum con comprensión particular de los materiales y programas que sirven como herramienta de intercambio para los docentes.
- Conocimiento pedagógico del contenido, el amalgama especial de contenido y pedagogía que es único del dominio de los docentes, su propia y especial manera de comprensión profesional.
- Conocimiento de los aprendices y de sus características.
- Conocimiento del contexto educacional, desde el grupo de trabajo al del aula, el gobierno y el financiamiento de la escuela distrital, hasta el carácter de las comunidades y culturas.
- Conocimiento de los fines, propósitos y valores educacionales y de sus fundamentos históricos y filosóficos.

La enumeración de Shulman, inclusiva, sin lugar a dudas, además de orientadora, es por sí sola desafiante para cualquier grupo responsable de la educación de futuros docentes. Por nuestra parte, siempre pensamos que habría, por lo menos, otra clase de conocimiento para añadir a la lista: el conocimiento de sí, en la medida en que este puede contribuir a esclarecer los aspectos fuertes y débiles del perfil de cada uno, imprescindible para la necesaria labor autónoma de perfeccionamiento personal y profesional.

Conviene recordar aquí, y en especial a propósito de nuestro tema central, que el poder inteligente no proviene solo del conocimiento ya que las verdades cambian con el tiempo, ni de la imaginación, ya que sin conocimiento la imaginación es pobre. El conocimiento nos hace razonables y la irrazonable imaginación nos abre nuevas perspectivas. El progreso humano depende de su armoniosa combinación y en el caso particular que nos ocupa, el docente, en el ejercicio de su profesión, necesita a cada instante el auxilio del conocimiento y de la imaginación.

6. La empatía, una aptitud fundamental del docente

El concepto de empatía es notoriamente ambiguo. Lo que se entiende por empatía parece variar no solo a través de distintas disciplinas, sino también dentro de cada una de ellas. Una razón del interés de los filósofos y psicólogos por la noción de empatía reside tal vez en su relevancia para la teoría moral: la idea consiste en que la empatía conduce a alguien a responder con sensibilidad y cuidado al sufrimiento de otros. Al mismo tiempo, sin embargo, la investigación en cognición social ha acentuado repetidamente que la empatía puede guardar la clave de cuestiones importantes y fundacionales en materia de comprensión interpersonal.

La empatía, tal como la entendemos aquí, es la capacidad natural para compartir, comprender y responder, cuidosamente, a los estados afectivos de los demás, y desempeña un papel fundamental en la mayor parte de la interacción social humana, desde el nacimiento hasta el fin de la vida. En la actualidad, se reconoce que el proceso de empatía es contingente a factores cognitivos y afectivos, la influencia particular varía con la edad y otros atributos del individuo y con el contexto situacional.

Se piensa que la empatía tiene un papel clave en la motivación de la conducta prosocial, inhibiendo la agresión y brindando las bases afectivas y motivacionales para el desarrollo moral. La empatía es un ingrediente necesario de las interacciones entre docente y alumno. Por lo tanto, la aptitud empática debería ser uno de los componentes de la personalidad y la actuación del docente, quien luego, a su vez, tendría la misión de estimular esa aptitud en cada uno de sus alumnos.

Del intrincado y comprometido campo de la formación docente, hemos querido, sobre el final de esta modesta introducción a los sin duda mucho más sustanciosos aportes que integran el volumen, destacar la disposición empática como una de las herramientas más nobles a fin de procurar desterrar la violencia de los ámbitos educativos y darles a estos su imprescindible atmósfera de dignidad y respeto.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL PENSAR Y REPENSAR DE LA ACADEMIA

AC. PEDRO LUIS BARCIA

Sin reforma de la educación docente no habrá reforma educativa.

ROSA MARÍA TORRES¹

He procurado trazar, en otro sitio, con ingenuo intento, la compleja urdimbre de causas que nos han traído al deteriorado presente educativo argentino y, a la vez, he sugerido, con no menor ingenuidad, algunas posibles vías de salida de esta lamentable situación². Una primera pregunta que se nos impone y que el periodismo, los padres, el ciudadano de a pie nos plantea es: ¿Por dónde empieza la recuperación?

La insatisfacción respecto del nivel de la formación de nuestros docentes es generalizada. A una pobre formación inicial, salvo excepciones, se le suman esfuerzos improvisados, incompletos o insuficientes a lo largo de los años para reforzar la formación continua o en servicio mediante conferencias, cursos, jornadas que llamamos de capacitación, actualización y perfeccionamiento.

Se suele presentar una opción dura: si hemos de comenzar por mejorar el estado social para que repunte la educación o hemos de comenzar por mejorar la educación para lograr la restauración de lo social en plenitud.

Es una opción falsa. Ambas acciones deben ir de la mano y en armonía. El ejemplo lo dio la madre Teresa de Calcuta: a los niños

¹ Torres, Rosa María. “Sin reforma de la educación docente no habrá reforma educativa”. En *Perspectivas*, Unesco, n.º 26, 6 de septiembre de 1996. El título del trabajo de la educadora ecuatoriana en su apretada síntesis programática es apto para epígrafe de un aporte de la naturaleza del nuestro.

² Barcia, Pedro Luis. “Causas del deterioro educativo y posibles vías de superación”. En *BANE*, n.ºs 94-95, Buenos Aires, ANE, junio de 2014, pp. 199-224.

que recogía de la calle les daba un plato de arroz y los curaba en tanto los educaba y cristianizaba.

El pacto educativo exige el pacto social. La reforma educativa es una acción que se debe dar acordadamente entre gobernantes, directivos, docentes, padres, alumnos y gremialistas. Ese acuerdo consensuado hoy es inexistente. La cuestión se replantea: ¿Por dónde hemos de comenzar?

Es coincidencia de los miembros de la Academia Nacional de Educación que el aspecto al que primero y de manera preferente ha de atenderse es al de la formación docente. Así lo definió el Pleno en 2013, estableciendo en torno a esta cuestión un temario con señalamiento de puntos esenciales para el abordaje de esa realidad educativa. La formación docente constituye la ciudadela o corazón del edificio que debe tomarse por estudioso asalto y en el cual debemos hacer pie firme en resguardo de todo el sistema.

La intención de este capítulo es mostrar cómo la cuestión de la formación docente ha sido una constante en nuestras preocupadas consideraciones y cordiales discusiones a lo largo de estos treinta primeros años de vida de la ANE. Solo me ocuparé de los trabajos de nuestros académicos publicados en ediciones de la Academia, libros y boletines. Y de ellos, solo atenderé a los destinados a miradas globales sobre la formación docente y no a los dedicados a disciplinas o campos especiales, tales como ciencias, artes, ingeniería, tecnología, valores, etc.

El primer trabajo, cronológicamente hablando, de un académico de nuestra Casa sobre el tema que nos ocupa, fue el discurso de incorporación de la Ac. Élida Leibovich de Geventter, en 1986: “La profesión docente”, que fuera editado tardíamente en 1991³. Esta destacada docente, a la vez, es la integrante de nuestro cuerpo que con mayor énfasis y producción ha abordado el tema, antes de

³ Leibovich de Gueventter, Élida. “La profesión docente”. En *Pensar y repensar la educación*. Buenos Aires: ANE, 1991, pp. 255-272. Como dije, el discurso data de 1986.

su incorporación y luego de ella, pues a lo largo de los años hizo de él una preocupación firme⁴. Por esta razón es que la Academia la designará coordinadora de las Jornadas sobre Formación Docente, en 1997.

En su discurso de incorporación, la académica plantea que, a partir de la década de 1960, y agudizada la situación por la revuelta estudiantil de fines del período con el 68 francés, se instalan serios planteos cuestionadores de la esencia de la educación, de la validez de la escuela, de los sistemas educativos y de la profesión docente. Todo ello conlleva un deterioro de la imagen social del educador o enseñante.

Dos tensiones se enfrentan y generan vasta bibliografía: la docencia como *vocación* y la docencia como *formación científica*; una fundada en una filosofía de sesgo idealista y la otra, positivista.

Señalado lo anterior, se pregunta si cabe referirse a la docencia como una profesión. Define esta, con palabras de Carr Saunders: “Una tarea basada en el estudio intelectual especializado y en el entrenamiento consecuente, cuyo fin es proporcionar servicio o asesoramiento experimentado a los demás, en virtud de un honorario definido o un salario”. A esta conceptualización va sumando otros aportes sobre el tema, como que el desempeño profesional se haya regulado por un código y una ética profesional interna. Ahora bien, un rasgo profesional es la *autonomía* en el ejercicio de lo suyo, y de la que el docente común no goza, pues su trabajo está condicionado por un espacio —la escuela institucionalizada— y además, por dos presencias fuertes: la familia y el Estado en sus funciones. Por ello, algunos autores la consideran solo una “semiprofesión”. El docente cumpliría una función de “intermediario”.

⁴ Me ocuparé aquí de sus trabajos académicos. Los anteriores son: *La formación de profesores de enseñanza media en Institutos y Universidades*. Buenos Aires, INSP, 1959; “La formación del educador futuro”. En *La Nación*, Buenos Aires, domingo 30 de noviembre de 1969, suplemento cultural; y “Formación de maestros y profesores en la encrucijada”. En *Cátedra y Vida*. Buenos Aires: 1970.

Se plantea, acorde con la dinámica de los tiempos, la exigencia al docente de una flexibilidad que acompañe los cambios cada vez más acelerados que se dan en lo contemporáneo. Y frente a esta condición ordena ocho opciones definidas como actitudes para facilitar o tratar el dicho acompañamiento y la adaptación o la inadaptación frente a las diversas situaciones que la realidad cotidiana le presenta: la emotividad o la frialdad espiritual, la capacidad de acción o de pasividad, la rigidez o la flexibilidad en el manejo de las ideas, la actitud metódica o improvisada frente al tratamiento de los problemas, la tendencia a lo teórico o a lo pragmático, la asistencia protectora o la dominante, la calidez o la frialdad en la comunicación y el conformismo o la insatisfacción consigo mismo.

Luego plantea si debe o no seleccionarse a los aspirantes a la docencia. Si basta con la manifestación de la propia vocación del aspirante o deben evaluarse otros aspectos, como motivos, capacidad intelectual, creatividad, trato con las personas, formas de enfocar los problemas cotidianos del aula, la tendencia a lo interdisciplinario y al trabajo en equipo, etc.

Estima que los ejercicios de práctica real y continua deben lograr superar el llamado “shock de la realidad”, que suele afectar seriamente al aspirante a docente por falta previa de contacto con contextos varios.

Registro, por la problemática que contiene, un apuntamiento final, con que cierra su ponencia, contenido en una escueta frase: “La especialísima atención debida a qué es la carrera docente en la Universidad” (p. 271).

En oportunidad en que la ANE, en 1989, publica un volumen colectivo titulado *Ideas y propuestas para la educación argentina*, la Ac. Leibovich de Gueventter aporta un nuevo trabajo titulado: “Los que enseñan”⁵. A partir del marco de la idea de que

⁵ “Los que enseñan”. En *Ideas y propuestas para la educación argentina*. Buenos Aires: ANE, 1989, pp. 347-367.

la sociedad y la cultura viven un cambio trascendente, se impone la atención a la educación que, lejos de ser solo una variable del cambio, es uno de los factores que lo generan. La autora define así:

El objetivo del presente trabajo es el de analizar la función del que enseña, partiendo de la siguiente tesis: la tarea docente es imprescindible, hoy más que nunca para la integración de los aprendices en una sociedad democrática que exige aprender a participar; para una cultura dinámica que obliga aprender a recrearla; y para una renovación “tecnológica” que agudiza la “humanización” del hombre.

Para todo ello el docente es el pivote del cambio. Es la imprescindible bisagra que favorece la apertura de las instituciones educativas en todos los niveles. Para ello requiere una formación diferente para una profesión que es quizás la que exige más dinámica dentro de la cultura de hoy (p. 349).

Todo confluye en “el protagonismo de ser un intermediario entre la sociedad organizada y el aspirante a integrarse en ella” (p. 349). Los momentos de protesta gremial socavan los fundamentos de la tradición escolar, el docente se siente cuestionado como estático frente a lo dinámico del cambio.

La académica retoma conceptos del trabajo anteriormente comentado sobre la oposición vocación/formación profesional, el concepto de profesión aplicado a la docencia, y explica ahora el concepto de la profesión docente como una *intermediación*, que pareciera no constituir una profesión plena de por sí, lo que afecta a su rol social y el conflicto entre lo que se esperaba ayer y se espera hoy de un docente.

Se centra ahora en los cambios del rol docente en el que debe mantenerse la calidad científica, el equilibrio emocional y la actitud disponible. “La base para una mejora de la calidad educativa, con la consecuente revitalización de quien enseña, depende casi exclusivamente de la formación de los docentes” (p. 359).

De esa formación depende, en gran medida, la continuidad y renovación de la cultura, la previsión primera en salud física y mental y la generación de ciudadanos democráticos. En la estimación de los esfuerzos de adecuación, apunta: “El pasaje de la formación del magisterio de la enseñanza media al nivel terciario, en 1974, no significó más que un cambio formal y no cualitativo” (p. 361). En cuanto a los centros de promoción para la enseñanza media, estima: “Son posiblemente los centros más rígidos para los cambios por la misma estructura en la que desarrollan sus actividades” (p. 362)⁶.

A su vez, señala que:

Para los graduados universitarios en Ciencias de la Educación o en Psicopedagogía, la problemática de la tarea docente les es ajena. Solo han trabajado a nivel teórico o como observadores, pero carecen de *la vivencia de enseñar* para la cual sus pocas prácticas obligatorias no significan nada.

Como consecuencia, la actividad pedagógica en la que habitualmente se integran los especialistas en educación, como asesores de docencia o “formadores de formadores” suele generar crisis marcadas por la falta de relación entre teoría y práctica. [...]

Tal valdría hablar de formadores de médicos que no hubiesen tenido la oportunidad de trabajar con profesionales médicos en centros de salud (pp. 362-363).

Igualmente, considera la figura de los inspectores, en la que advierte el mismo desajuste, pues “actuando de manera crítica sin aportes concretos a la tarea, generaron la imagen tradicional de la acción inspeccionadora más que enriquecedora de la labor docente” (p. 363).

Estima que los centros de formación de maestros deben ser centros de aplicación y de investigación a la vez, seriamente orga-

⁶ Leibovich de Gueventter, E. *La formación de profesores de enseñanza media en Institutos y Universidades*. Buenos Aires: INSP, 1959.

nizados. Estos centros deben ser escuelas para enseñar y aprender, y para aprender a enseñar y enseñar a aprender. Llama a estos centros “Escuelas Normales Superiores”, que distingue de las tradicionales. “La apertura de estas Escuelas Normales Superiores debe ser tal que permita que, en las formaciones más especializadas elegidas por los alumnos, se transite con naturalidad a cátedras universitarias” (p. 365).

En dichas escuelas se practicará el planeamiento compartido, la interdisciplinariedad, el trabajo en equipo. “Un objetivo al que se deberá apuntar en estos centros será la interdisciplinariedad, en el doble sentido del trabajo: en *problemas* y con *equipos docentes*, y con el agregado del trabajo compartido entre alumnos y profesores” (p. 365).

Será un ámbito dinámico, abierto, en relación continua, cara a cara, de observación y crítica, de discusión e intercambio para una mejor formación de personas para la democracia.

En 1996, la Academia llama a concurso para la segunda edición de su premio Academia Nacional de Educación, sobre el tema: “La formación docente: fundamentos teóricos y empíricos”⁷. El jurado, integrado por los académicos María Celia Agudo de Córsmico, Regina Gibaja, Luis R. Silva, Alfredo van Gelderen y Rosa Moure de Vicien, entregará el segundo premio (el primero fue declarado desierto) al trabajo de Gabriela Leticia Diker y Flavia Zulema Terigi⁸.

*La formación docente en debate*⁹ fue el título que se dio al volumen colector de las ponencias expuestas en las primeras Jornadas Especiales de Reflexión Académica sobre Educación (JERAE), desarrolladas los días 20 y 21 de octubre de 1997, en

⁷ Véase *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, Buenos Aires, ANE, n.º 22, marzo de 1996, p. 3.

⁸ Véase *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, Buenos Aires, ANE, n.º 30, octubre de 1997, p. 3. Dicho trabajo no fue publicado por la ANE, pues en nuestros concursos solo se edita el primer premio.

⁹ AA. VV. *La formación docente en debate*. Buenos Aires: ANE, 1998, 342 p.

nuestra sede. Era decisión de las autoridades de la ANE realizar anualmente estos encuentros temáticos en los que se diera espacio para discutir, analizar y dialogar sobre temas fundamentales de nuestra educación nacional. Participarían de ellas los académicos y estudiosos ajenos a la Casa, especializados en distintos aspectos pedagógicos, autoridades del campo educativo, etc. Estas primeras jornadas se convocaron con el lema: “La formación de los profesionales de la educación”. La coordinadora designada fue, como dije, la Ac. Leibovich de Geventter, secundada por la Ac. Rosa Moure de Vicien¹⁰.

La convocatoria fue exitosa con el aporte de más de un cuarto de centenar de ponencias. El citado volumen colector, presentado por el Ac. Antonio Salonia, agavilla los trabajos de especialistas en distintos niveles y aspectos de la educación, provenientes de la educación de gestión estatal y privada, que abordan rica diversidad del espectro de la formación docente.

En 1997, debemos situarnos en el marco de la Ley Federal de Educación (Ley N.º 24.195), que acababa de aprobarse y que supondría una enorme modificación en nuestra realidad pedagógica y una varia reacción de adhesiones y rechazos, de exaltaciones y críticas, por su versión del nuevo papel del profesional docente (art.19) y los deberes y derechos de la formación docente (arts. 46 y 47)¹¹.

El conjunto de ponencias ofrece una diversidad de abordajes y enfoques de la cuestión propuesta. La formación teórica necesaria para jerarquizar la profesión, los estudios formales, la carrera profesional, la distinción entre formación inicial de grado y la

¹⁰ La ANE proyectó para 1998 un segundo encuentro sobre “Financiamiento de la educación argentina. Situación actual. Perspectivas. Propuestas”, y designó a los académicos Héctor Félix Bravo y José Luis Cantini para su organización. Y, para el mismo año, otro sobre “El acceso a la universidad. Situación actual de la Argentina y causas del fracaso estudiantil”, a cargo de la Ac. Gilda Lamarque de Romero Brest, secundada por la Ac. María Celia Agudo de Córscico.

¹¹ Por entonces, comienza a utilizarse la expresión “reconversión docente” y los horribles vocablos “reciclado” y “reciclaje”, con su dejo industrial y tayloriano.

formación continua en servicio, los contenidos del currículo de la formación, la acreditación, la formación de los directivos docentes (R. Albergucci), de los administradores de la educación (A. Porto, L. Silva), los rasgos de la profesión y de la profesionalidad del docente (J. Ratto, C. Galli, M. Iantorno, E. T. de Suñer, C. Ríos), la evolución del perfil del maestro en el tiempo (G. Carbone), la función docente y las políticas educativas, los criterios de acreditación de los institutos de formación, la organización de las carreras (A. van Gelderen); la formación ética y ciudadana del docente (N. J. Ribet), el sistema tutorial en la formación docente (G. L. de Romero Brest), la formación de los evaluadores educacionales desde el nivel del posgrado (M. C. A. de Córsico), la práctica pedagógica y la residencia (A. L. de Rendo), la formación del docente para la reflexión y la crítica (C. V. Brabslasky), la formación docente y el desarrollo de las competencias (J. M. La Greca), la formación docente a distancia (L. de Menegazzo), la formación docente en lenguas extranjeras (A. M. de Armendáriz) y un lato etcétera.

En el seno de las reflexiones de las ponencias, los autores desarrollan algunas cuestiones vinculadas de manera indirecta con la formación docente, como la figura del coordinador del tercer ciclo de la EGB (que tanta confusión y desajustes generó), la conflictiva articulación entre EGB y Polimodal, los planteos de trabajo interdisciplinario, como horizonte de expectativa nunca alcanzado; el desdibujamiento de las especialidades por las áreas (Historia y Geografía, en Sociales; las diferentes disciplinas, en Ciencias de la Naturaleza, etc.), la elaboración del PEI, el trabajo en equipo, tantas veces pregonado e incumplido, y un posible largo enunciado de cuestiones conexas que enriquecen y complican la renovación.

Podríamos rescatar frases que, apenas apuntadas, ofrecen materia de explicitación y consideración crítica: “La falta de preparación profesional y actualización permanente del docente hace fracasar las reformas educativas propuestas” (G. Azar, p. 21); “Los docentes universitarios que cumplen función sin haber recibido formación pedagógica” (M. Bontá, p. 35), ampliado por la ponencia de G. Jaim

Etcheverry: “¿Es universitaria la formación del docente universitario?” (pp. 163-168); el necesario robustecimiento de la ligazón entre teoría y acción educativa, la indistinción confusa entre la evaluación de proceso y de producto; “Es imprescindible deconstruir la jerga compleja en la que nos hemos sumergido” (Braslavsky, 49), que sigue siendo una natural tendencia de los documentos oficiales sobre educación y de muchos de los especialistas nacionales; “Poseer sentido de la articulación entre la macropolítica, la micropolítica y la realidad del aula” (Braslavsky, 50); la actualísima ponencia de J. Ratto: “La cultura profesional en la función docente”; el dominio de los conocimientos disciplinarios, la concepción ética, la empatía comunicacional, la autoestima, el análisis crítico de la propia acción, la creatividad, el saber sobre las funciones de la enseñanza y del aprendizaje. Espigo entre muchos rescates posibles de opiniones.

O bien, temas graves, soslayados en los encuadres de la formación, tales como la triple responsabilidad patrimonial, civil y penal de los directivos (L. Silva); o denuncias, del mismo autor, de “el falso supuesto de que todos los docentes son potencialmente directivos” (p. 245) o “la industria del curso de perfeccionamiento para los docentes” (p. 247).

El volumen se cierra, *dulcis in fundo*, con una ponencia de la coordinadora del encuentro, Ac. Leibovich de Geventter sobre “El maestro del siglo xxi, profesional imprescindible e irreemplazable: reflexiones puntuales sobre su formación” (pp. 327-338). Trascribo alguna de sus medulares afirmaciones.

La formación de maestros en el nivel terciario, con las características que conocemos, no significó ningún cambio cualitativo y, más bien, acentuó el desprestigio de esta carrera menor en el llamado nivel superior (p. 331).

Me preocupa, por sobre todo, el reclutamiento de jóvenes que aspiren a ser profesionales en educación. La falta de atractivo de una carrera menor, de débil significación social, con problemática

inserción laboral y retribución económica, desalienta eventuales vocaciones (p. 332).

Subraya tres rasgos necesarios en el docente: la iniciativa (con mayor autonomía en su desempeño), la seguridad (económica y social) y la eficiencia (profesionalidad en el quehacer del educador).

Estima que, en el marco de la Ley Federal de Educación, cabe “la creación de una nueva carrera (desde ya de nivel superior) de formación de maestros para esta fundante Educación General Básica de nueve años de duración” (p. 333). Alude a su propuesta de una Escuela Superior de Formación de Maestros como centro de experiencias de innovación, con lo que articula con su trabajo anterior.

La autora, en medio de las siempre fáciles críticas a la escuela institucional y a las no menos ligeras propuestas de educación digital como panacea absoluta, advierte: “La escuela es el lugar privilegiado para la educación. La educación presencial es, psicológicamente, la experiencia más rica que puede vivir un ser humano [...]. La cada vez mayor convivencia cotidiana con objetos mediáticos distanciará a las personas de vínculos directos para la mejor captación espontánea de los gestos, de la expresión fresca, nacida de la vivencia de un momento de comunicación cara a cara. Insisto mucho en este aspecto de lo humano, que ya hoy se va volviendo problemático: la comprensión de la mirada del otro, fundante muchas veces de la gestación de vínculos entre las personas. Me preocupa cada vez más la *desvinculación*. La escuela deberá ser el centro del aprendizaje de vínculos” (pp. 334-335)¹².

Al año siguiente de las jornadas dichas, en su discurso de incorporación, en 1998, el Ac. Miguel A. Petty S. J., abordó el tema “La vocación docente hoy: cambios paradigmáticos”¹³. En el mun-

¹² Véase una reseña sintética de las dos jornadas especiales, que bajo el título de “El debate sobre formación docente”, se publicó en el *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, Buenos Aires, ANE, octubre de 1997, n.º 30, pp. 11-12.

¹³ En *La educación en debate. Crisis y cambios. 1997-2004*. Buenos Aires: ANE, 2004, pp. 57-69. La incorporación fue el 3 de agosto de 1998.

do posmoderno, sostiene el nuevo académico, con sus profundas mutaciones, se ha modificado el sentido de la vocación docente. Por eso, la pregunta de encuadre para el abordaje del tema es: ¿dentro de qué paradigma nos estamos moviendo?

El cambio de paradigma supone un nuevo modo de mirar la realidad y en lo educativo implica un nuevo contexto, una ideología, una metodología, estilos, etc. La Ley Federal de Educación pretende un cambio paradigmático. No toda reforma educativa significa un cambio de paradigma. Pero lo más claro es que no tenemos claro cuáles son, en rigor, nuestros paradigmas educativos y, por ello, no se los discute. Es necesario, pues, atender a un paradigma educativo definido porque la sociedad responde a ello.

El paradigma que el autor propone “tiene dos vertientes principales que, a primera vista, pueden resultar triviales, pero llevadas a todas sus consecuencias implican cambios profundos” (p. 61). En primer lugar el paradigma atiende más al aprendizaje que a la docencia, y destaca el aprender a aprender, y en ello el cómo se aprende, cuánto y con qué métodos. En segundo lugar, implica una orientación a la acción, más que una orientación al saber, donde “acción” no debe necesariamente asociarse a una actividad física. Puede ser un cambio de actitud, un estilo de eficiencia, un espíritu de tenacidad en el trabajo, un respeto por la naturaleza.

El autor, jesuita, estima que la propuesta de la pedagogía ignaciana tiene valores y proyección universales y no se limita solo al ámbito de la Compañía ni a lo religioso. Cita al caso un documento de 1993 donde se dice que “se dará prioridad a la interacción entre Experiencia, Reflexión y Acción”, lo cual no es una propuesta exclusivamente jesuita, aunque así la haya desarrollado la Compañía.

El Paradigma Pedagógico Ignaciano propone cinco momentos o pasos íntimamente relacionados entre sí: contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación. El autor explica el alcance de cada uno de los pasos y los ejemplifica, y sugiere que este paradigma es aplicable a la formación del docente, en todos los niveles del sistema.

ma, y en todas las orientaciones. No supone la inclusión de materias especiales —aunque se las puede asociar—, sino que implica un nuevo enfoque del proceso enseñanza-aprendizaje.

Al no estar afiliado a contenidos de determinada materia, su universalización gana en dimensión temporal hacia el futuro. “El empleo de este paradigma mejora notablemente la actuación de los docentes, les ayuda a encontrar maneras de motivar a los alumnos y a reflexionar fundamentalmente y a integrar su vida escolar con el resto de sus actividades” (p. 67)¹⁴.

Esta propuesta paradigmática podría aplicarse a cualquier ideología por su potencia y vigor para formar a la persona para un mundo pluralista. Su base es la formación de la persona:

Estamos preparando hombres y mujeres para el tercer milenio cuando, si bien serán necesarias las habilidades técnicas, será mucho más importante la capacitación para la toma de decisiones personales con profundo sentido ético y social. En otras palabras: necesitamos personas que sean capaces de reflexionar críticamente ante la publicidad, la música, la propaganda política, el consumismo (p. 67).

Y cierra su aporte:

Con todo, no debemos confundir la vocación con el paradigma pedagógico. Pienso que este paradigma constituye una manera excelente de poder realizar una vocación. El problema que tienen muchos docentes que quisieran trabajar con vocación es que no saben cómo actuar. Creo que para un docente que quiere vivir su actividad profesional con vocación, este paradigma, estos cinco pasos paradigmáticos, le muestran un camino que es fundamentalmente experiencial y, por lo tanto, hasta que no se ande por él,

¹⁴ Con posterioridad, el Ac. Miguel Petty S. J. retomará y ampliará su propuesta en un libro: *El desafío de educar hoy. Hacia un paradigma pedagógico personalista*. Buenos Aires: Bonum, 2010. El texto breve se constituye en un verdadero manual aplicable a todos los niveles educativos.

será difícil valorarlo en su plenitud. Y esta experiencia solo será posible para quien quiera vivir su vocación docente (p. 68).

Otro ingresante en la Academia, en el mismo año 1998, abordó un tema de enunciado promisorio: “Problemas de la formación docente”; se trataba del Dr. Alberto Pascual Maiztegui¹⁵. Pero, aunque el título anuncia un amplio espectro, se perfila y encauza hacia la enseñanza de las ciencias y tecnologías. Solo al final, asienta algunas propuestas generales muy atendibles, a partir de esta reflexión: “Así como en las ciencias hemos tenido un político transformador como Houssay, necesitaríamos un nuevo Sarmiento que provoque una análoga decisión política en educación”.

1. El primer paso es hacer a un lado el sistema de designación por horas de cátedra en las instituciones formadoras de docentes y reemplazarlo por el sistema de designación por cargo con dedicación exclusiva.
2. Para cubrir un cargo, llamar a concurso.
3. Cada concursante presentará un plan de docencia y de investigación de entre 3 y 5 años de duración.
4. El desarrollo del plan presentado será evaluado al cabo de dos años de su iniciación por una comisión *ad hoc* externa al establecimiento donde se aplica.
5. El establecimiento donde se aplique el sistema de designación por cargos con dedicación exclusiva será apoyado por las autoridades gubernamentales actualizando o creando una biblioteca y una hemeroteca complementada con una videoteca, para las imprescindibles creaciones didácticas y el mantenimiento de los equipos de enseñanza.
6. La distribución de espacios en tales establecimientos debe ajustarse a las nuevas funciones. Por ejemplo, debe desaparecer la Sala de Profesores, con su función casi única

¹⁵ En *La educación en debate*. Buenos Aires: ANE, 2004, pp. 120-127. Es su discurso de incorporación, del 7 de diciembre de 1998.

de firmar el libro de temas, y ser reemplazada por oficinas individuales donde cada docente-investigador tenga su es-criitorio con sus pertenencias para vivir su profesión en su institución (p. 126).

Son propuestas harto interesantes en la dirección de asociar la docencia y la investigación en los profesores.

En nuestros días, se dan nuevos aportes sobre formación docente en trabajos de nuestros académicos. Uno es el de Jorge A. Ratto: “Hacia una identidad de la profesión docente”, de 2012¹⁶. El artículo se ocupa de los actuales desafíos de la formación docente, inicial y continua. Establece algunos puntos claves: a) Sostener un proceso de evaluación permanente de las prácticas pedagógicas y de la gestión institucional de las escuelas. b) Expandir la profesionalización de los docentes. Saber que “El nivel educativo de un país depende de la formación, motivación y aprendizaje permanente de sus profesores”, como dice la principal conclusión del Informe Mc Kinsey (2010), que estudia a los diez mejores países del mundo calificados en su educación.

Las actividades de capacitación, actualización y perfeccionamiento se limitan a contenidos y criterios de planificación, desconociendo la formación antropológica, la concepción ética, el análisis crítico reflexivo sobre la propia práctica docente. A todo esto, que no se practica, debería sumársele el acompañamiento institucional en la capacitación, el aprovechamiento de “las ideas previas” en la formación docente inicial y en servicio, y el diálogo, debate y análisis crítico de dichas ideas.

Finalmente, enumera las competencias para “el ser profesional docente”:

Dominio del saber específico: planificación, prácticas de enseñanza y de evaluación; 2) concepción ética, que distinga entre el

¹⁶ *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, Buenos Aires, ANE, n.ºs 88-89, diciembre de 2012, pp. 263-272.

ser, el bien y el hacer; 3) empatía comunicacional; y 4) autoestima, confianza y valoración de lo que está haciendo cada docente.

El autor estima que, si se estimulan dichas capacidades, se disminuirán las posibilidades de fracaso y se alzará la esperanza para que se haga realidad el compromiso compartido por el gobierno, las instituciones de formación de nivel superior y los profesores que enseñan en ellas, para mejorar nuestra calidad educativa (p. 272).

La Ac. María C. Agudo de Córscico se ha referido al tema de nuestra atención en más de una oportunidad. En ocasión en que la ANE concitó a la Jornada Anual de Reflexión Académica, el 3 de noviembre de 2013, coordinada por el Ac. Antonio F. Salonia, para debatir sobre cuestiones cruciales de nuestra educación y la necesaria generación de políticas acordes en el campo nacional, la citada académica trató en su ponencia el tema: “La formación docente”. La propuesta fue editada, junto a las demás, en un volumen colectivo en 2005¹⁷.

Parte su trabajo de la consideración de “la crisis por la que transita la educación mundial y, de manera más acentuada, la argentina. Y abordará en él reflexiones en torno a la formación docente, dentro del ámbito de la educación pública, como parte y factor de la crisis” (p. 37). Su posición se distancia tanto del neoliberalismo como del populismo, en pugna, de momento, entre nosotros. Respecto de las tesis de ambas posturas, afirma: “La crisis de calidad no se soluciona transfiriendo la educación desde la política hacia el mercado. La educación no es exclusivamente una oportunidad sino un derecho, y la exclusión y la marginalidad educativas no son producto solo de la ineeficacia intrínseca del sistema, sino también de la problemática sociopolítica y socioeconómica, sin que ello exima al sector educación de su responsabilidad en lo que respeta a la elevación de su propia calidad” (p. 37).

¹⁷ Agudo de Córscico, María Celia. “La formación docente”. En *Política educativa para nuestro tiempo*. Buenos Aires: Santillana-ANE, 2005, pp. 35-45.

Señala que han adelantado propuestas que consideran a los docentes “como investigadores”, “como profesionales reflexivos”, “como intelectuales transformadores”, con sus respectivas implicancias y planteos discutibles.

La Ley Federal de Educación y su reforma contenían los gérmenes de una buena parte de la crisis actual agudizada, a no dudarlo, por “la feroz crisis económicosocial” (p. 39). “Con la Reforma se generalizó la figura del docente primario reciclado” (p. 39). Y denuncia la pérdida de la visión disciplinar promovida por la estructura de “áreas” del Polimodal, “como si la especialización en las disciplinas no hubiera representado un avance en la ciencia y la cultura. Como si el conocimiento de los contenidos disciplinares no fuese parte sustancial de los saberes del docente y bastara con el didactismo para ofrecer una enseñanza de calidad” (p. 39).

Los protagonistas del gobierno han reconocido que el mayor fracaso de sus gestiones radicó en la formación docente. Transcribo con generosidad algunos pasajes que cifran la médula de sus certeras observaciones:

- Los docentes, por su parte, que han tenido tantos motivos de malestar, suelen mencionar disconformidad con la experiencia en cuanto a la llamada formación continua. Las quejas son muchas y diversas, y, como suele acontecer con las protestas de cualquier sector, algunas de ellas son pertinentes y contienen en sí mismas elementos para la búsqueda de soluciones acertadas. Algunas de las insatisfacciones más frecuentes son:
- Cursos de capacitación demasiado teóricos, dictados por profesores que pueden tener conocimiento de sus campos de especialización, pero no adecuan sus enseñanzas a las realidades que enfrenta la práctica educativa escolar.
- Las carencias y falencias de la formación inicial de grado no pueden compensarse mediante una colección de cursos. La capacitación debe ser el producto de un plan orgánico, con clara orientación estratégica.

- No existe libertad para la elección de cursos porque el docente, presionado por demandas de puntaje para acceder a puestos de trabajo o mantenerse en ellos, debe tomar los que tiene a su alcance.
- Las jornadas de perfeccionamiento desarrolladas dentro de las escuelas a menudo son más de lo mismo, carecen de rigor conceptual, son pobres en materia informativa y en muchos casos constituyen una especie de ritual o cumplimiento de un requisito burocrático y no configuran una verdadera experiencia de aprendizaje enriquecedor (pp. 40-41).

Hay muchas razones que respaldan la preocupación por la formación docente. Dos de las más importantes se encierran en los siguientes enunciados: a) En sentido positivo, los docentes hacen diferencia, pues la investigación ha mostrado que los docentes de buen nivel generan una enseñanza de mayor calidad y promueven aprendizajes más valiosos. b) En sentido negativo, la docencia es la responsable fundamental de que se dilapide el potencial de aprendizaje de nuevos niños y jóvenes (p. 42).

Enumera un conjunto de rasgos y exigencias necesarios para un perfil del docente de calidad: “Buena preparación docente, requisitos para ingresar en el ejercicio de la profesión, evaluación del desempeño, desarrollo profesional continuo y actualizado, y salarios dignos [...]. Desde el punto de vista de la personalidad se espera, en general, que el buen docente muestre equilibrio, madurez y actitud amistosa; se quiere que sea entusiasta y que actúe siempre con equidad. En cuanto a las habilidades, se acentúa la importancia del conocimiento de los contenidos y el conocimiento pedagógico, y se espera que el docente, como experto, resuelva con celeridad y en forma apropiada todas las cuestiones y problemas que se presenten en clase” (pp. 43 y 44).

Y concluye: “La Argentina tiene una deuda en materia de formación docente cuyo pago no resiste más postergaciones”.

En 2013, en ocasión del desarrollo de un fundado artículo de Agudo de Córscico sobre uno de los campos de su especialidad, “Evaluación educativa en la Argentina. Algunos comentarios”¹⁸, aporta consideraciones válidas respecto de la índole del docente. “Como en toda profesión, y tal vez de manera más estricta, el docente como evaluador y el profesional de la evaluación, tienen diversas obligaciones éticas con los grupos y la sociedad toda a la que sirven. Esas obligaciones incluyen competencia profesional, integridad, honestidad, confidencialidad, salvaguardia de la seguridad pública, objetividad y equidad, entre las principales” (p. 154). Estima que todo docente debe ser instruido en las diversas formas de la evaluación y en el manejo diestro y aplicado de los instrumentos evaluativos para hacer más eficiente su práctica docente. Y asienta una verdad probada, respecto de la ausencia de estos saberes en la formación de nuestros docentes: “El dominio de la evaluación formal por parte de los educadores no constituye parte de su proceso de formación y se encuentra muy escasamente representada en las ofertas de capacitación y actualización en servicio” (p. 153).

Y agrega, con optimismo a futuro: “Considero que el país cuenta con especialistas para asesorar a las autoridades educacionales, y aproximar a los docentes en ejercicio y a los aspirantes a serlo, los conocimientos teóricos y las demás experiencias de aprendizaje requeridos para la práctica de la evaluación educativa, en sus versiones más prestigiosas y actualizadas” (p. 155).

En una de las sesiones del Pleno, la del 2 de septiembre de 2013, destinada a la sección “La educación, hoy”, la Ac. Agudo de Córscico asumió, a pedido de la CD, la coordinación y síntesis del debate propuesto sobre el tema: “Opiniones acera de la naturaleza e importancia de la evaluación educacional en la formación docente”¹⁹. Se debatió ampliamente en torno al tema propuesto.

¹⁸ Agudo de Córscico, M. C. “Evaluación educativa en la Argentina. Algunos comentarios”. En *BANE*, Buenos Aires, ANE, n.ºs 90-91, junio de 2013, pp. 137-158.

¹⁹ Desgrabado en *BANE*, Buenos Aires, ANE, n.ºs 92-93, diciembre de 2013, pp. 49-68.

Entraron en el ruedo de la discusión aspectos de evaluación universitaria (CONEAU), de evaluación de los alumnos, de los docentes, las evaluaciones oficiales, etc. Los pasajes más atenidos a la formación docente y la evaluación se dieron, en las intervenciones de los académicos: Alfredo van Gelderen, Jorge Ratto, Pedro Luis Barcia y M. C. Agudo de Córsmico, la coordinadora (pp. 51 a 61)²⁰.

He ido en busca del rescate de lo que, a través de treinta años de vida de la ANE, han escrito nuestros académicos en las publicaciones de la Casa en torno al arduo problema de la formación docente. Valga este ordenamiento cronológico, empobrecedor en su obligada síntesis, para que quede constancia de que el tema ha sido una de las preocupaciones axiales de nuestra reflexión sostenida a lo largo de los años, en esta suerte de vigilia intelectual que la Corporación ha mantenido, velando los derechos constitucionales de la educación. Conste que la ANE ha hablado por boca de sus miembros, oportuna e importunamente, como distingue el Apóstol, dando testimonio siempre en este tema crucial de toda reforma educativa. Pero, en la medida en que fechaba los trabajos con sus calibradas estimaciones, me ganaba el ánimo cierta desazón espiritual al advertir el valor actual y denunciante que mantienen esos trabajos a lo largo de tres décadas. Poco hemos logrado cambiar los argentinos en este terreno a través del tiempo. Y dejo correr una furtiva lágrima pedagógica...

²⁰ El lector interesado puede acceder a todos los materiales comentados en este capítulo en nuestro sitio electrónico: www.acadeu.edu.ar/. En la sección Biblioteca Digital y, en ella, en *BANE* (*Boletín de la Academia Nacional de Educación*) y *La formación docente en debate*.

NIVELES DE LA FORMACIÓN DOCENTE. SECUNDARIA: INSTITUTOS SUPERIORES DEL PROFESORADO

AC. MARTA ROYO

Un sistema complejo

El sistema de formación docente en la Argentina está articulado en dos subsistemas: el no universitario o terciario y el universitario; cada uno de ellos, a su vez, caracterizado por la diferencia de las instituciones que lo integran y de las regiones de nuestro extenso territorio en las que están establecidas. Ambos subsistemas abarcan tanto instituciones de gestión estatal como privada.

Subsistema no universitario o terciario

Este sistema, asentado en la tradición y jerarquía de los institutos superiores del profesorado de la Ciudad de Buenos Aires, fue y sigue siendo el sector mayoritariamente responsable de la formación de maestros y profesores en la Argentina.

En las últimas décadas se multiplicaron los institutos del profesorado a lo largo de nuestro país. Había necesidades reales: que los estudiantes tuvieran acceso a centros educativos más cercanos, dentro de una geografía tan amplia y diversa como la nuestra, que hubiera docentes para cubrir las necesidades de una escuela secundaria a la que llegaban cada vez más alumnos y que ahora es obligatoria. Pero esa multiplicación de institutos del profesorado se fue haciendo de una manera desarticulada, heterogénea, sin una visión de conjunto, integradora. Sin embargo, los títulos tenían validez nacional, más allá de las diferencias. Se ha procurado, desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), dar unidad a la diversidad que caracteriza al sistema, como se puede observar a través de las últimas resoluciones del Consejo Federal

de Educación (CFE). Todos los institutos deben tener un Reglamento Orgánico Marco (ROM) semejante, un currículo similar, pero dependen de municipalidades o gobiernos provinciales con presupuestos muy diferentes, lo que generará desigualdades. Volveré más adelante sobre este tema.

Ayer y hoy en la formación docente para la escuela secundaria: El Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”

Dos personalidades destacadas de la educación argentina, Juan Ramón Fernández y Joaquín V. González, están ligadas, al comienzo del siglo xx, al origen de la formación pedagógica y específica para la escuela secundaria. Era una época de institucionalización, de creación de instituciones del Estado.

Juan Ramón Fernández, ministro de Justicia e Instrucción Pública del presidente Julio A. Roca, estudió con detenimiento el tema en nuestro país y en el exterior y, entre los sistemas de formación alemán y francés, optó por el alemán o prusiano. Lo preocupaba la falta de una adecuada formación práctica y pedagógica de los egresados universitarios. Esa preocupación motivó la creación del Seminario Pedagógico el 17 de enero de 1903, que establecía la exigencia de una formación específica para ejercer la docencia en las escuelas secundarias. Esta organización, para la que se contrató a seis profesores alemanes, fue la base sobre la que se crearía muy poco después, el 16 de diciembre de 1904, el Instituto Nacional del Profesorado Secundario. El presidente de la República era Manuel Quintana y el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín V. González. Tras diversas alternativas en su estructuración, a partir de 1909, se inicia la etapa de consolidación y organización. Ya a mediados de la década del 20, el Instituto ofrecía la mayor parte de las disciplinas que formaban parte de los planes de estudio del nivel medio.

Por otra parte, por decreto del 28 de enero de 1903, se había reorganizado la enseñanza en las escuelas normales de maestros y profesores a través de la creación de la especialidad del profesorado en Ciencias y en Letras que formaría a los docentes de la enseñanza normal, el profesorado en Jardín de Infantes y poco más tarde la especialidad en Lenguas Vivas. Desde 1953 los profesorados en Ciencias y en Letras se transformaron en profesorados anexos a las escuelas normales, con los mismos planes de estudio del Instituto Nacional Superior del Profesorado.

En el año 2002, cuando se acercaba la celebración del centenario del ISP “JVG”, sus autoridades encargaron a Marta Souto la realización de un trabajo institucional que recuperara la identidad en la historia del Instituto para contribuir a mantener activa su memoria, sobre todo en las últimas y las siguientes generaciones de estudiantes y profesores.

Se trata de un trabajo muy valioso que rescata la esencia del Instituto a través del tiempo: “Formar, esa es la esencia del Joaquín hoy, ayer y mañana”¹. Se señalan las tensiones que se generaron en los comienzos del Instituto². Frente a la tensión entre un perfil de profesor secundario de fuerte profesión científica o literaria y un perfil de profesor secundario con fuerte formación pedagógica y práctica, el Instituto se ubica desde el primer momento en la defensa de la formación pedagógica y práctica de los profesores secundarios, que fue el motivo de su creación. Es, en gran parte, lo que da identidad al Instituto y lo diferencia de la Universidad. Frente a la tensión entre el modelo alemán o prusiano de formación del profesorado secundario centrado en la preparación pedagógica de los graduados universitarios, elegido por Juan Ramón Fernández y puesto de manifiesto en la organización del Seminario Pedagógico, y la necesidad de articular armónicamente la formación disciplinar con la pedagógica, el Instituto se

¹ Souto, Marta, *La identidad...*, p. 231.

² Souto, Marta, *La identidad...*, pp. 55-64.

inclina por una preparación disciplinar adaptada a los fines de la enseñanza secundaria unida a la formación pedagógica. Frente a la tensión entre el nivel universitario y la identidad curricular, que originó conflictos durante la breve anexión del Instituto a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (1907-1908), los profesores y las autoridades del Instituto parecen haberse inclinado por mantener la autonomía, la independencia y un modelo de formación docente integrado, al margen de ser universitarios.

En sus comienzos es una organización singular, en tanto única en su especie, diferente de las organizaciones existentes. Queda así ubicado en un lugar de singularidad, que es, en cierto sentido, una especie de *no lugar*, un lugar aún inexistente, a ser creado³.

La existencia de **una identidad institucional** se afirma a través de su historia:

Hay un reconocimiento de la institución en sus rasgos propios como algo que perdura, como unidad que se piensa y siente más allá de los cambios, de las personas, del pasaje del tiempo. Esa identidad no es percibida estáticamente sino desde la continuidad-cambio⁴.

Son rasgos de esa identidad, ayer y hoy, según el análisis realizado por Marta Souto y su equipo⁵:

La formación de profesores. El mandato fundacional de esta institución de gestión estatal, gratuita, accesible a todos, se ha sostenido a través del tiempo: lo ponen en evidencia el éxito de sus egresados en el trabajo, el reconocimiento de otras instituciones por sus egresados, ser fuente para la búsqueda de profesores recién egresados.

³ Souto, Marta, *La identidad...*, p. 64.

⁴ Souto, Marta, *La identidad...*, p. 67.

⁵ Souto, Marta, *La identidad...*, pp. 65-88.

La búsqueda de la excelencia académica y el sostenimiento de la modalidad de formación. Se destacan el nivel y el compromiso con el conocimiento, la actualización, la seriedad en la enseñanza, la exigencia, el interés por la calidad. En cuanto a la formación pedagógica, la investigación realizada muestra que algunos alumnos no la sienten tan integrada al resto. Me parece interesante esta observación, porque contradice la opinión bastante generalizada de que en las instituciones formadoras de docentes se da menos importancia a lo disciplinar. Hay un estilo de formación que se reconoce como propio: el aprendizaje que se hace, en las materias disciplinares, de cómo bajar la información a los alumnos de la escuela secundaria; el compromiso con la enseñanza y con la enseñanza pública; la relación docente-alumno que se caracteriza por un trato personalizado, un clima de calidez y de respeto mutuo; la integración grupal. En la búsqueda de la excelencia académica, otra muestra significativa es la existencia, desde los años 30, del “curso de especialización para profesores o adscripción”, pensado como una forma de preparación de profesores de nivel terciario, un nivel que no está considerado actualmente en el sistema educativo de formación docente. Muchos somos los graduados que hemos accedido y los que siguen accediendo actualmente a esta formación de posgrado que brinda el Joaquín.

La larga búsqueda de un edificio propio. Hasta hace muy pocos años el Joaquín ha sido una institución itinerante, que en cien años recorrió cuatro sedes, de las que conocí tres, una como alumna y dos como profesora. Conviene recordar que unas cuantas instituciones de nivel terciario o universitario en el país han compartido o comparten ese destino itinerante. En cuanto al Joaquín, hubo numerosas gestiones y protestas, materializadas en la colocación de piedras fundamentales en varios barrios de la ciudad. Estos desplazamientos, en que se fueron ocupando espacios ajenos cedidos por los gobiernos, provocaron sentimientos de injusticia, de inseguridad, pérdidas de material bibliográfico valioso, de

material didáctico. También es cierto que, paradójicamente, se rechazaron ofertas que parecían realizables:

El *edificio ideal* está presente a lo largo de toda la historia del Joaquín y se identifica con un lugar perfecto, que contenga todas las comodidades, los mejores recursos para la educación, la mejor ubicación geográfica para que los alumnos puedan asistir sin inconvenientes [...]. El costo de mantener ese ideal es no aceptar lo real o sea rechazar las posibilidades concretas que se presentan⁶.

El cuidado del orden administrativo como soporte de la organización y de la vida académica. Con la Secretaría como centro, el trato cordial, el conocimiento y la eficiencia han sido una constante en la vida administrativa del Joaquín. Contribuyó a esta característica, que no es común en las instituciones, el hecho de que hubiera miembros del personal que permanecieron muchos años en el cargo. Los Reglamentos Orgánicos, a partir de 1906, año en que el Instituto se dio el primero, permiten seguir el curso, desarrollo y transformación de su organización.

La lucha por la autonomía. La vida política institucional forma parte del Instituto desde siempre:

Un rasgo central que atraviesa la actividad política institucional, tanto en sus relaciones con el exterior, como hacia dentro de la institución, es la defensa de la *autonomía* y de los espacios relativos de poder, en sus múltiples sentidos⁷.

La participación de los alumnos en la vida institucional, a través del Centro de Estudiantes y del pedido de incorporación al Consejo de Profesores, data de 1918. El Joaquín ha tenido

⁶ Souto, Marta, *La identidad...*, p. 113. Cuando se escribió este libro acababa de concretarse la compra del edificio de Ayacucho 632 para el Joaquín. El edificio fue reformado y el Instituto, cien años después, tiene edificio propio. Como era previsible, no conforma a todos.

⁷ Souto, Marta, *La identidad...*, p. 87.

largos períodos de autonomía en épocas democráticas. Es una institución autónoma por su forma de gobierno: elige por voto a sus representantes y autoridades, que integran el Consejo Directivo, lo que ha implicado que se diera sus planes y programas de estudio. Esta autonomía ha posibilitado reformas y la generación de proyectos y experiencias pedagógicos importantes a través del tiempo. De la vida política interna son característicos el pluralismo ideológico como expresión de libertad y de su democracia interna; la actividad política, fundamentalmente a través del Centro de Estudiantes.

La autonomía implica también tensiones entre la Institución y las autoridades del sistema educativo, entre la Institución y otras instituciones. El Joaquín (autoridades, docentes, alumnos, graduados) se ha movilizado en los últimos años en la defensa de su autonomía. En estos momentos predomina el diálogo con la jurisdicción y parece haber un criterio de mayor flexibilidad.

El Instituto ha formado durante más de un siglo educadores para la enseñanza de nivel medio y superior. Cuenta hoy con las siguientes **carreras de grado**: Lengua y Literatura, Ciencias Económicas, Ciencias Políticas y Ciencias Jurídicas, Biología, Filosofía, Psicología, Ciencias de la Educación, Física, Francés, Geografía, Historia, Inglés para la enseñanza primaria, y para la enseñanza media y superior, Italiano, Matemática, Química, Informática. Dicta, además, **carreras de postítulo**: Especialización Superior en Profesor Tutor, Especialización Superior en Conducción de Instituciones de Nivel Medio y Equivalente, Especialización Superior en Investigación Educativa, Diplomatura Superior en Ciencias del Lenguaje, Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Sexual. Ofrece, también, una variedad de actividades extracurriculares.

Hoy, un recorrido por la formación docente en una de nuestras provincias: Misiones

Resulta interesante salir del ámbito de la Ciudad de Buenos Aires y encontrarnos con esa diversidad característica de la formación docente en nuestro país.

El 8 de enero de este año el diario *Territorio Digital* de Misiones publicó la siguiente noticia: “Desde 2014 Misiones contará con el **Primer Instituto Provincial “Cecilia Braslavsky”**, que funcionará en la localidad de Aristóbulo del Valle, en el centro de la provincia”. Se destaca que en Misiones, históricamente, la formación de docentes para nivel secundario se desarrolló en instituciones de gestión privada y en la universidad pública y que la creación de este Instituto refuerza el rol del Estado como garante de la educación en todos sus niveles. El gobierno educativo de la provincia determinó la implementación de cuatro profesorados, considerados prioritarios: Matemática, Lengua y Literatura, Historia y Biología, cuyos títulos tendrán validez nacional. El periódico incluye comentarios de algunos lectores que piensan que no es cuestión de andar multiplicando instituciones sin asegurarse primero equipamiento didáctico, capacitación docente con sueldos dignos y designaciones transparentes, en función de trayectorias académicas y no vinculadas con padrinos políticos y redes clientelares.

En el artículo mencionado se reconoce la importancia histórica de la formación docente en instituciones de gestión privada de la provincia de Misiones. Entre esas instituciones ocupa un lugar central el **Instituto Superior del Profesorado “Antonio Ruiz de Montoya”**. Fue creado en 1960 por el primer obispo de Posadas, monseñor Jorge Kemerer. El jesuita Ruiz de Montoya (1585-1657) actuó en la etapa fundacional de las reducciones jesuíticas. Escribió numerosas obras, entre las cuales hay tres relacionadas con la lengua guaraní.

La cantidad de áreas del conocimiento que abarca es una muestra del interés por la excelencia académica. Tiene catorce profesorados: de Artes Visuales, de Biología, de Ciencia Sagrada, de Educación Física, en Filosofía, en Lengua y Literatura, en Química, en Historia, de Inglés, en Matemática, en Psicología, en Geografía, en Educación Inicial. Brinda, además, cuatro carreras técnicas: Formación de Psicopedagogos, Locutor Nacional, Tecnicatura Superior en Comunicación Multimedial y Tecnicatura Superior en Diseño Gráfico, y cuatro postítulos docentes: Actualización Académica en Ciencias Sociales y Literatura: “Latinoamérica, una mirada desde las Ciencias Sociales y la Literatura. Siglos XIX y XX”; Actualización Académica en “Educación Integral de la Sexualidad”; Especialización Superior en “Educación Integral de la Sexualidad” y Especialización Docente en “Estudios Sociales Contemporáneos y su Didáctica”.

El Instituto cuenta con tres sedes, dos en la ciudad de Posadas y una en la ciudad de Eldorado. Una lectura de la lista de institutos de formación docente de la provincia cuyos títulos tienen validez nacional (reconocida por resolución del 14 de marzo de 2008 del Ministerio de Educación de la Nación) muestra que, sobre un total de 34 establecimientos de formación de maestros y profesores, la mayoría son de gestión privada y, entre estos, la validez de 16 carreras corresponden al Instituto Superior del Profesorado “Antonio Ruiz de Montoya”.

Esa diversidad provincial está estrechamente relacionada con su historia. En Misiones hay también un **Instituto Superior Adventista**, cuya historia se remonta a los comienzos del siglo xx, en 1906, cuando llegaron a la zona de Leandro N. Alem las primeras familias adventistas, de origen alemán, procedentes de Brasil. En 1923 crearon una escuela primaria, con sede en Posadas (hoy Asociación Argentina del Norte con sede en la provincia de Corrientes). En 1943 implementaron la escuela secundaria y en 1961 se inicia el ciclo del Magisterio, que otorgaría, en cinco años, el título de Maestro Normal Nacional, reemplazado en 1973 por

el Profesorado de Enseñanza Primaria, de nivel terciario. Desde el año 2000 tiene la carrera de Técnico Superior Contable Administrativo.

El Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente establece para el Nivel Secundario⁸ la efectivización de la obligatoriedad en la ruralidad: “Al 2016, todas las jurisdicciones desarrollan ofertas educativas apropiadas a los contextos rurales”. Existe en Misiones el **Instituto Superior del Profesorado en Ciencias Agrarias y Protección Ambiental**, con sede en Capioví. Depende del Obispado de Iguazú y cuenta con asesoramiento de Alemania. Sobre dieciocho promociones ya se han graduado 310 alumnos, el 98% de los cuales ha podido insertarse en el ámbito laboral e inclusive especializarse en Alemania, como ocurre actualmente con dos egresados de la Institución, según informa el periódico de la provincia *Puerto Rico Ahora*, el 19 de noviembre de 2013. Trabajan desde una sede académica, pero la propuesta se complementa con una fuerte aplicación y validación teórico-práctica en un campo de 17 hectáreas en el cual materializan desde hace siete años múltiples proyectos didácticos-productivos y de desarrollo con fuerte impacto en la zona de influencia. El Instituto brinda un servicio de educación superior fundamentalmente para los egresados de la Familia Agrícola e Institutos de Enseñanza Agropecuaria que desean ejercer la docencia en instituciones de carácter rural.

Entre los proyectos que desarrollan con los alumnos, la apicultura es una de las principales actividades en la formación de los jóvenes. Crearon, con el asesoramiento de Erich Faltus, del Centro de Expertos Jubilados de Alemania, el Centro de Investigación y Desarrollo Apícola, y con el Ministerio de Agro y Producción, impulsaron la Cabaña de Selección y Mejoramiento Genético de Abejas Reinas para la provincia. Otro proyecto que desarrollan es la ejecución del curso de Formación Profesional “Operario Apícola

⁸ Resolución CFE N° 188/12, p. 18.

2013”, para capacitar a jóvenes y adultos productores de toda la provincia en el desenvolvimiento en el trabajo de un emprendimiento apícola. Hay diez encuentros previstos entre octubre de 2013 y agosto de 2014.

Trabaja un asesor externo del INTA en la institución, Fernando Muller. Se acordó convocar a productores, organizaciones científicas y tecnológicas, cooperativas y funcionarios del Estado para conformar el Foro Sectorial de la Actividad Apícola en el marco del Consejo Provincial de Educación, Trabajo y Producción (COPETYP). Uno de los ejes del foro será la relación entre el desarrollo de conocimiento, tecnología y el mundo productivo.

El Instituto Superior del Profesorado en Ciencias Agrarias y Producción Ambiental desarrolla, además, otros proyectos: una huerta experimental, en articulación con el INTA, de ensayos de variedades de mandioca; un secadero de lecho fijo y un centro de deshidratado de forraje para la formulación de raciones balanceadas de aves, cerdos, bovinos, peces y conejos; una sala de industria, un monte frutal, una sala de cerdos con un sistema de biogás; el armado de una colección de forrajeras para aplicar luego en las chacras de los alumnos.

Este recorrido por algunas de las instituciones de formación docente de la provincia de Misiones nos ha puesto en contacto con la variedad y riqueza de formación docente que contiene nuestro país en su vastísimo territorio. Nos hemos vuelto a encontrar, además, con la influencia de la educación alemana en la formación docente argentina, desde sus orígenes a través de Juan Ramón Fernández, hasta nuestros días en una provincia en que ha sido fuerte la inmigración alemana.

Un encuentro con las autoridades educativas

El lunes 17 de febrero, invitadas por la Academia Nacional de Educación, nos visitaron la directora del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), licenciada María Verónica Piovani,

la directora nacional de Formación e Investigación, licenciada Andrea Molinari y la directora nacional de Desarrollo Institucional, licenciada Perla C. Fernández. En ese encuentro se presentó el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”. Con motivo de las inquietudes que expuse respecto de algunos temas de la formación docente, con la vehemencia característica de los docentes que hemos transitado las aulas durante muchos años y amamos nuestra profesión, la licenciada Perla Fernández me ofreció, al terminar la reunión, la posibilidad de continuar la conversación por correo electrónico. Intercambiamos opiniones desde el día siguiente a la reunión en la Academia hasta fines de marzo. Agradezco mucho a Perla Fernández su excelente disposición para el diálogo. Me dio mucho gusto ese diálogo epistolar sostenido durante varios días, con las coincidencias y diferencias de opinión naturales. Valoró positivamente el trabajo que las autoridades del INFOD han hecho y hacen por la educación en nuestro país y la formación docente, tema arduo que es motivo de preocupación y estudio en buena parte de nuestro mundo global.

Mis inquietudes se centraban especialmente en dos temas: la jerarquización de la profesión docente y la autonomía de las instituciones formadoras. Con respecto a la autonomía, la licenciada Perla Fernández me aseguró que se proponen flexibilizar el tema teniendo en cuenta las características de cada una de las instituciones.

La jerarquización de la profesión docente. Está claro que en el Plan de Formación Docente que conocemos a través de numerosas Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) hay una preocupación por la jerarquización docente, pero siempre tropezamos con el problema de la **situación laboral docente**. Los graduados docentes se hacen cargo, apenas se reciben, de muchísimas horas de clase para alcanzar un sueldo adecuado a sus necesidades. Ese sueldo paga exclusivamente las horas frente al aula, las demás actividades quedan al margen: preparación de clases,

de material didáctico, corrección de pruebas escritas, reuniones de profesores, reuniones con padres, redactar informes, integrar un equipo de trabajo, formación permanente, etc. Algo aparentemente sencillo como combinar horarios para una reunión de trabajo entre varios docentes se convierte en una cosa casi irrealizable. No es un problema exclusivo de la Argentina, pero muchos países han organizado el trabajo docente a través de un equilibrio salarial entre la actividad frente al aula y las otras obligaciones docentes.

He seguido el tratamiento de este tema a través de las resoluciones del CFE 30/07, 72/08 y 140/11, que lleva desde el planteo inicial en 2007 sobre la institucionalidad del sistema de formación docente en la Argentina hasta los lineamientos federales para el planteamiento y la organización institucional del sistema formador en 2011.

En la Resolución del CFE 30/07 se formula el problema de la necesidad de una modificación del foco de debate sobre la carrera docente (27, pp. 9-10) que centre la discusión en la construcción de un entorno profesional con perspectivas de profesionalización atractivas y ofrezca una vía más promisoria, cuyas potencialidades merecerían ser exploradas. En una nota al pie se describen esas potencialidades:

Una política de formación centrada en el desarrollo profesional de los docentes debe considerar el tiempo efectivo del que dispone el personal de las escuelas (maestros, profesores, directores, etc.) para comprometerse en acciones que apoyen su propio aprendizaje. No se dispone de información específica sobre el tiempo rentado con que pueden contar los docentes de nuestro país para acciones de este tipo, pero se sabe que la variación es enorme y que la mayoría de los profesores están designados por horas de clase y carecen de tiempos institucionalizados de formación. Resulta claro que el tiempo institucional es una condición para determinar qué tipo de participación es esperable de los docentes en su propio desarrollo profesional, según la modalidad de formación que se proponga y la estructura del puesto de trabajo.

Más adelante (59-60, p. 21) se observa que no se puede soslayar, al tratar de explicar los escasos resultados reseñados sobre cursos de capacitación y experiencias de investigación, el problema de la generación de condiciones institucionales y laborales para sostener en los institutos la ampliación de funciones promovidas y exigidas por los acuerdos federales. Según un informe de la DINIECE (2005), el 85% de las horas están destinadas al dictado de clases. Se indica también (62, p.22) que la disponibilidad de tiempos rentados para sostener las nuevas funciones no garantiza *per se* su implementación. Finalmente, en el Anexo II (27, p.10) se retoma la cuestión:

Las políticas que orienten la planificación del desarrollo profesional de los docentes deben tener en cuenta las condiciones laborales de los docentes y la estructura de su puesto de trabajo, cuestiones que deberán ser consideradas en el marco de las instancias de negociación colectiva y de paritarias que correspondan.

La Formación Continua, en particular las propuestas en servicio centradas en las escuelas, requiere para su implementación de la disponibilidad de tiempo, recursos y espacios de trabajo en las instituciones educativas. El panorama actual que presentan algunas de estas condiciones puede obstaculizar el desarrollo de ciertos programas y estrategias. El trabajo colaborativo de los docentes y la realización de proyectos en común, por ejemplo, requieren de la posibilidad de encuentro, de espacios de trabajo conjunto, cuestiones que constituyen un reto dentro de la organización escolar actual.

En la Resolución del CFE 72/08 se introduce el tema en los concursos mismos docentes, al analizar el objeto del concurso (9, p. 16):

Se procurará que las designaciones objeto del concurso amplíen el formato de la “hora cátedra” —con materia y horario fijo frente a alumnos— hacia esquemas de cargos más dinámicos que contemplen áreas de inserción según las especialidades de

los docentes y la organización de los planes de estudio y tipos de actividades, además de la docencia como actividad principal.

En la Resolución del CFE 140 las condiciones laborales docentes forman parte de un replanteo en la configuración del propio trabajo docente (44-45, pp. 21-22):

A tal efecto, se promoverán nuevas regulaciones, adecuaciones en las normas jurisdiccionales y acuerdos paritarios de las siguientes características:

Implementación del modelo de concurso docente de títulos, antecedentes y oposición de carácter abierto y público, tal como fue establecido en la Resolución CFE 72/08. Definición de estrategias de tránsito gradual, según condiciones de posibilidad y oportunidad de cada jurisdicción, para el pasaje de un puesto de trabajo apoyado en un sistema de horas-espacio curricular a una redefinición de las funciones docentes y una configuración del puesto de trabajo por cargo con diferentes tipos de dedicación horaria que posibilite el ejercicio de la enseñanza, la participación en el gobierno institucional y otros estamentos el trabajo colectivo docente y el desarrollo de otras funciones del sistema formador. Habilitación de formas dinámicas y democráticas en el puesto de trabajo que respetando los derechos laborales favorezcan la movilidad interna, acompañando la diversificación y el fortalecimiento de las funciones que desarrolla la institución en que se desempeña el docente y, de corresponder, otras necesidades y desafíos del sistema formador de la jurisdicción.

La lectura de los textos referidos a la relación entre el desarrollo profesional de los docentes y su situación laboral en las resoluciones del CFE 30/07, 72/08 y 140/11 sugiere las siguientes observaciones:

- 1) Reconocimiento explícito de su importancia.
- 2) Cita de un informe de la DINIECE del año 2005: más del 80% de las horas rentadas corresponden al dictado de clases

frente al aula. No hay referencias, en las resoluciones del CFE citadas, sobre todo en la Resolución del CFE 30/07, que es la que instala muy bien el tema de la situación laboral docente, al sistema del Proyecto 13, implementado durante unos cuantos años, que debió ser evaluado en sus aciertos, inconvenientes y dificultades presupuestarias.

- 3) Reconocimiento implícito de las dificultades presupuestarias para cualquier modificación, que queda enmarcada en las instancias de negociaciones colectivas y paritarias y librada a la definición de estrategias de desarrollo gradual, según condiciones de posibilidad y oportunidad de cada jurisdicción. Debería asegurarse la participación del Estado en la ayuda equitativa a los presupuestos de los gobiernos provinciales.

Después de tantos años de haber estado dedicada a la enseñanza frente al aula, sigo preguntándome si alguna vez se encontrará una solución justa para la situación laboral de los docentes. Acabamos de ver, en los textos citados de varias resoluciones del CFE, que se reconoce el problema, pero se tropieza siempre con las dificultades presupuestarias. El sistema de “profesor por cargo”, bien organizado, con una razonable distribución entre horas dedicadas a dar clase y horas para otras actividades propias de la función docente, podría ser un camino, pero no lo será si queda librado a las posibilidades presupuestarias de cada provincia y tenemos institutos de formación docente pobres o ricos, según la región.

LA REPRESENTACIÓN DEL DOCENTE EN EL IMAGINARIO COLECTIVO Y SU INFLUENCIA EN EL INGRESO A LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN

AC. ROBERTO IGARZA

Acerca de la representaciones sociales

Para elevar el nivel de los ingresantes a la carrera docente es necesario, en primer lugar, elevar el nivel de los postulantes. Si bien es evidente que se debe intensificar la selectividad mediante la elevación de los parámetros de ingreso, implementar un sistema de becas y otros incentivos a los alumnos con mejor rendimiento, y mejorar significativamente los parámetros de contratación y remuneración de los nuevos profesores, el cambio debe comenzar atrayendo “las personas de más talento”¹. Es evidente que, en las últimas décadas, las personas talentosas se han alejado de la docencia debido a una escala salarial sumamente comprimida², tanto como que quienes tienden a ser más productivos ganarían relativamente menos como profesores que lo que obtendrían en otras profesiones a las que pueden aspirar³. Es tan evidente eso como que, atrapado en un equilibrio de bajo rendimiento, el sistema no atrae a las personas adecuadas para conformar sistemas educativos del nivel esperado. Para estimular el acercamiento entre los más talentosos y la oferta de formación docente, además de darse las condiciones menciona-

¹ Barber, M. y M. Moushied. *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. Londres: McKinsey, 2007. http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf [consulta: 9.9.2014].

² Hoxby, C. M. y A. Leigh. “Pulled Away or Pushed Out? Explaining the Decline of Teacher Aptitude in the United States”. En *American Economic Review* 94 (2), 2004, pp. 236-40.

³ Hernani-Limarino, W. “Are Teachers Well Paid in Latin America and the Caribbean? Relative Wage and Structure of Returns of Teachers”. En *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*, editado por E. Vegas. Washington, DC: Banco Mundial, 2005, pp. 63-99. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/7265/334390Incentives00821362151.pdf?sequence=1> [consulta: 4.7.2014].

das más arriba, es indispensable elevar el prestigio de la profesión, a lo cual puede contribuir la selectividad del ingreso tanto como la caracterización del docente en el imaginario social.

Si la representación social de la educación es tan gris, con muchas más sombras que luces, si la construcción mediática de la colección de estereotipos profesionales acaba connotando tan negativamente las imágenes de los educadores, ¿por qué razón en el momento de decidir acerca de los estudios superiores, los más destacados y talentosos elegirían una profesión cuyas representaciones son tan desfavorables?

En un mundo sobreabundante de construcciones simbólicas, las representaciones juegan un rol protagónico en la construcción social del conocimiento. En las últimas décadas más que antes, esa construcción se ha visto comprometida por el rol de los sistemas de mediaciones, que tienden a jugar un papel relevante en la producción de sentido al atravesar casi todas las actividades humanas influyendo de maneras muy diversas en la evolución de las representaciones sociales. Con la colaboración de los sistemas de mediaciones, las actividades de interpretación que demandan esas representaciones permiten a las personas resignificarlas individualmente mediante categorías compartidas, lo que transforma el pensamiento simbólico en algo constitutivo de la vida social. Más se complejiza ese pensamiento, más se han vuelto necesarias las mediaciones, y viceversa.

Toda representación “re-presenta” un ser, una entidad. Se trata de presentarlos nuevamente, una vez más, actualizados “a pesar de su ausencia”, haciéndolo de una forma alejada de su contexto material, lo que implica una reconstitución, un retoque, cambiar el texto que los origina⁴. Los sistemas simbólicos son los que reconstruyen la Historia y las historias personales, los que acercan lo distante y habilitan mediante múltiples formas el acceso

⁴ Moscovici, S. *La psychanalyse, son image et son public*. París: PUF, 1961, pp. 38-39.

al objeto. Siendo los sistemas de mediaciones los encargados de colección y exponer los bienes simbólicos de forma que la interpretación resulte eficaz y que la adopción de categorías sea útil a la comprensión y apropiación individual, las representaciones atraviesan la Historia para traer al presente, situaciones, escenas y personajes lejanos.

Las representaciones sociales son constitutivas del universo simbólico al que accede la mayoría de la población, universo profundamente intervenido por los sistemas de mediaciones que participan protagónicamente para determinar un orden de categorías, y definir cuándo y de qué modo se tiene acceso a esas representaciones. Desde esa perspectiva, toda representación es un sesgo⁵, predeterminado por un sistema de categorías sociales⁶ cuya elección, en detrimento de otro, responde a una intención y a un prejuicio, a una tradición del concepto, situación o escena, a suposiciones socialmente compartidas. La elección implica una representación mediante categorías que promueven el estereotipado fundado en los atributos asociados.

⁵ Ursua, N. y Páez, D. “Psicología del desarrollo, filosofía de la ciencia y representaciones sociales”. En Páez, Darío (ed.). *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social*. Madrid: Editorial Fundamentos, 1987, p. 349.

⁶ Por supuesto que las representaciones sociales mantienen un vínculo estrecho con las ideologías. Pero más allá de la convergencia, divergencia, paralelismo o disputa, que puede definir el vínculo entre el concepto de representaciones sociales y el de ideología, en las producciones imaginarias de estas últimas pueden revelarse con mayor evidencia las formas de explicitar u ocultar el predominio de un orden social. Si bien ninguno de los dos posee un carácterívoco y pueden ser compatibles, mientras que las ideologías son representaciones abstractas y generales, y conciernen a colectivos heterogéneos y amplios, las representaciones son un conjunto de saberes organizado, referido a un grupo específico o a una finalidad u objeto determinado. Mientras que las representaciones colectivas de Durkheim son interpretaciones amplias del mundo social, como lo son los sistemas de creencias y, por lo tanto, aunque no son equivalentes, se aproximan a las ideologías, las representaciones sociales de Moscovici se inscriben en un universo simbólico de carácter específico. Cabe recordar que Durkheim en un artículo de 1898 había propuesto desagregar las representaciones entre “individuales” y “colectivas”, como parte de la diferenciación de los campos de estudio de la psicología y de la sociología. Al segundo, el de las “representaciones colectivas”, le competen las formas compartidas de pensamiento.

Fruto de los sistemas de mediaciones, las representaciones sociales del sistema educativo han evolucionado. A medida que fue *hackeado* el núcleo central de esas representaciones sociales, es decir, el contenido más consensuado y estable de la memoria colectiva que se encuentra próximo a las ideologías, y al mismo ritmo en que fueron disueltas las categorías y erosionados los valores que transmitía, los componentes periféricos⁷ del sistema educativo, como la imagen de los docentes, más susceptibles de variar, no hicieron más que seguir la corriente.

Las problematizaciones actuales provienen de muy lejos, aunque lo que más resalta son las nuevas problematizaciones, estrechamente vinculadas con la desolidarización entre sistemas de mediaciones, la defeción del Estado en sus múltiples variantes y la multiplicación de fuentes y voces que debilitan lo unívoco y jerárquico en favor de lo interpelativo y lo horizontal. Desde hace décadas que la imagen de unos y otros tambalean: la imagen del sistema escolar como proveedor de contactos con aquello que es valorado socialmente, de la docencia como actividad social, cultural y política, de los actores sociales, principalmente, de los docentes, como corresponsables de garantizar la trascendencia de los valores y de los anclajes culturales. Las representaciones sociales de la Educación que atravesaron la Historia no son ni más ni menos que el resultado de un proceso acumulativo asistématico, producto de la deriva del Estado en la materia, de la falta de responsabilidad por parte de los mediatizadores acerca de su participación en la construcción de la imagen de las instituciones educativas y de sus principales agentes, los docentes, y de la ausencia de una conciencia social, en general, y del colectivo docente, en especial, respecto de la pérdida de significación de su rol.

Los mediatizadores, que acompañan, disminuyen o amplifican, según su conveniencia, los cambios en los comportamientos

⁷ Refiere al concepto de periferia en el marco de la teoría de las representaciones sociales de Moscovici.

sociales, al menos, han sido cómplices de la desactivación del aura de la escuela y de la profesión docente. ¿Quién desearía pertenecer a un colectivo caracterizado mediáticamente como “socialmente conflictivo” (perturba el orden público al desestabilizar las rutinas de los padres), “sindicalmente reivindicativo” (reclamos salariales, huelgas), “culturalmente conservador” (apego a las tradiciones magistrales, poco ávido de cambios), “económicamente pauperizado” (en términos relativos los salarios son muy bajos)? ¿Quién adheriría a un modelo de vida caracterizado por el fracaso?

Las representaciones en los medios

Si bien los medios tienen una influencia limitada sobre las maneras de entender el mundo, bajo ciertas condiciones que suelen cumplirse en los países de la región, su capacidad extractiva y selectiva sobre los hechos de la realidad hace que, estableciendo una lista reducida de problemáticas expuestas según su punto de vista, influyan de manera decisiva en la construcción de la agenda pública.

Como revelan los archivos de los periódicos de mayor tirada nacional, existe un hilo conductor compartido para el tratamiento de los temas educativos, que son básicamente dos: los conflictos (violencia escolar, huelgas y reclamos docentes) y los rituales (inicio de clases, actos conmemorativos, comienzo y finalización de las vacaciones). Los resultados de la búsqueda muestran que el colectivo es caracterizado como altamente “conflictivo”, sindicalmente “combativo” y “movilizado”. Es notable la desproporción entre la sobrerepresentación de los actores políticos y sindicales en el debate educativo, y la ausencia discursiva de los actores sociales directamente comprometidos en los procesos educativos. La agenda informativa de los grandes medios no incluye las problemáticas más presentes en la vida cotidiana de las escuelas. Los titulares reiteran estereotipos vulgarizados y contribuyen muy poco a la imagen social positiva de la profesión. Sin la pretensión de compa-

rar los resultados, en las imágenes fotográficas que ofrece Google para una búsqueda análoga, contrariamente a los resultados anteriores, el perfil del colectivo está asociado a su actividad principal (docencia) y hábitat natural (aula). Entre las imágenes que ofrece el buscador global, el conflicto es reemplazado por imágenes de un trabajo “satisfactorio”, una actividad generalmente compartida con otros actores sociales (raramente se los ve solos), principalmente alumnos, en un aparente clima de armonía⁸.

En la oferta de contenidos televisivos, lo que sucede es, a la vez, distinto y coadyuvante. Teniendo en cuenta que entre los medios de comunicación la televisión destaca por su accesibilidad, que sus contenidos tienden a circular cada vez más fluidamente entre pantallas (se ven a través del televisor y fuera de él), y que el tiempo de consumo de esos contenidos se mantiene como el más elevado en promedio entre todos los consumos culturales, la televisión cumple ineluctablemente el rol de ser la principal narradora de historias para una amplia mayoría de la población. De ahí la importancia de observar que la exposición a contenidos televisivos durante largos períodos tiene pequeños efectos medibles sobre la construcción del universo simbólico de sus audiencias. En otros

⁸ Las búsquedas en los archivos de *La Nación* de la última década (17.12.1995 y 5.8.2014) informan 17 334 notas con el término “docentes” y 17 649 con “maestros”. De ese total, 940 hacían referencia a notas sobre “conflictos” y 108 sobre “reclamos”, 726 con el término “paro”, 131 con “huelga docente” y 121 con “huelga de maestros”, y 79 con “sindicalismo docente” y 9 con “sindicato docente”. Durante ese período, los archivos del diario *Clarín* informan 18 294 notas con el término “docentes”, 3038 con “conflicto” y 3456 con “reclamo”, 17 149 con “paro” y 1476 con “huelga”, y 1170 con “sindicalismo” y 1570 con “sindicato”. En los archivos digitales de *La Nación*, de las 50 primeras fotografías que aparecen utilizando el término “docentes”, 17 representan movilizaciones sindicales, 11 políticos o miembros del Poder Ejecutivo, 9 sindicalistas, 8 mesas de negociación, 2 aulas vacías, 2 entregas de becas y premios, y 1 aula con alumnos en clase. Una búsqueda en Google, bajo un perfil anónimo para evitar interferencias de la personalización, realizada con el término “docentes”, arroja entre los primeros 50 los siguientes resultados: docentes dictando clase 15, en clase atendiendo alumnos 7, en clase con alumnos 7, escribiendo en el pizarrón 6, solos en el aula 5 y solos en el escritorio del aula 3, sonriendo en el pizarrón 2 y en movilizaciones sindicales 2. Solo en dos imágenes, el docente estaba utilizando TIC.

términos, efectos sobre la evolución de los estereotipos de roles y de comportamientos sociales en el imaginario colectivo⁹.

Desde los años sesenta, la ficción no ha cesado de aumentar su influencia en la programación televisiva. En las últimas décadas, las series, telenovelas y comedias dramáticas, destinadas a los públicos infantiles y adolescentes, han incrementado su espacio en la televisión. Situadas entre la hora posmeridiana y la vespertina, tienen una audiencia que no desea abrumarse con dificultades o mantenerse concentrada en entender conceptos, sino situarse con cierto confort cognitivo frente a un mundo ficcional en el cual los personajes, los pasajes dramáticos y felices, las situaciones graves y las escenas frívolas, se desarrollan dentro una narración afectivo-lúdica. Los estudios de recepción realizados sobre esos productos muestran que esa audiencia no es diferente a otras. La recepción activa varios procesos, como el de identificación y proyección mediante un reconocimiento empático de la ficción con su realidad. Además, opera una “anticipación” de potenciales conflictos afectivos y de situaciones vitales que aún no pertenecen a su repertorio personal de experiencias, pero que son percibidos como parte de su futuro, lo que hace que la audiencia, aunque no lo haga conscientemente de ese modo, adquiera una predisposición al aprendizaje. En síntesis, realizan una “apropiación educativa” de programas televisivos de géneros muy diversos, cuando estos presentan situaciones, conductas o información que perciben como necesarias para interpretar su vida diaria. Esta resignificación corresponde a un subproducto extraído desde el interior de un género y de un texto de “entretenimiento”, hacia una zona donde el aprendizaje es gratificante a través de un lenguaje narrativo de naturaleza lúdico-afectiva cuya eficiencia depende mucho más

⁹ Gerbner, G., Gross; L., Morgan, M. y Signorielli, N. “Living with television: The dynamics of the cultivation process”. En J. Bryant y D. Zillman (eds.). *Perspectives on media effects*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1986, pp. 17-40.

de las competencias de los televidentes que de las intenciones del emisor¹⁰.

Considerando la relevancia de estos géneros televisivos entre los adolescentes, es pertinente interrogarse sobre las representaciones que ofrecen de los docentes y de la escuela, tanto como intentar evidenciar la evolución de estas representaciones con la finalidad de sugerir posibles correlaciones con la evolución de ciertos comportamientos sociales. En ese sentido, aun cuando pueda tratarse de una influencia débil de los contenidos ficcionales en los imaginarios de niños y adolescentes, esta puede ser una clave analítica para entender tanto la forma en que esos públicos se relacionan con el sistema educativo como para conjeturar sobre los elementos que podrían intervenir en la elección de la carrera docente como formación superior.

El rol docente en las series televisivas

En la historia de las series televisivas, pueden encontrarse numerosos casos de tramas que se desarrollan en una escuela o universidad, o en los que estas funcionan como un escenario oculto, secundario o rememorado, y que justifica o determina las relaciones entre los personajes. En la evolución histórica de esos casos, se percibe un doble desplazamiento progresivo en lo temático (problemáticas educativas) y, a la vez, en lo comportamental (desarrollo de los personajes). El punto de partida podría situarse en la década de 1960 con narraciones dónde las situaciones de aula y la relación entre docentes y estudiantes, representaban el núcleo

¹⁰ Esta teoría fue ampliamente desarrollada en la región por Valerio Fuenzalida. Fuenzalida, V. *La apropiación educativa de la telenovela*. En *Diálogos de la Comunicación*, n.º 44, FELAFACS, Lima, marzo de 1996, pp. 91-104. También, pueden consultarse Fuenzalida, V. “Telenovelas y desarrollo”. En *Diálogos de la Comunicación*, n.º 33 pp. 35-40; Fuenzalida, V. y Hermosilla, M. E. “¿Qué ve la gente en las telenovelas?”. En *Estudios Sociales*, n.º 68, trimestre 2, CPU, Santiago de Chile.

de la trama mediante la cual se trataban problemas escolares, paraescolares y sociales.

Desde que en esos años, la serie *Jacinta Pichimahuida. La maestra que no se olvida* comenzó a ser emitida en blanco y negro hasta el presente, la discursividad alrededor del rol de la escuela, de la familia y de los docentes, ha sufrido múltiples transiciones. *Jacinta Pichimahuida*, éxito televisivo¹¹ que se extendió hasta después de recuperada la democracia en los años 1980¹², fue la primera serie de TV en tener como personaje principal a una maestra, en este caso, de escuela pública de nivel primario. Jacinta Pichimahuida desarrollaba un vínculo afectivo con sus alumnos en un entorno escolar, especialmente en el aula. Los conflictos, sin dejar de reflejar la cotidianidad, se centraban en las diversas formas que adquiría la discriminación racial, cultural y socioeconómica¹³, estas representadas en las tensiones entre una alumna, estereotipo de la niña de familia acomodada, rubia, engreída y de carácter insatisfecho, y un alumno, estereotipo de persona noble, ingenua, que representaba al hijo de un carpintero, invisibilizado y humillado por su color de piel y pobreza. Una amplia mayoría de las escenas ocurrían en la escuela o alrededor de la escuela, donde los símbolos patrios, en general, y la bandera, en particular, ocupaban

¹¹ El éxito alcanzado en las pantallas argentinas, sirvió para comercializar el formato y el guión a Televisa de México, donde fue renombrada y difundida, primero, con el nombre *Carrusel* en 1989, luego como *Carrusel de las Américas* en 1992. A partir de 2002, Televisa produjo una nueva versión *Vivan los niños* que incluía un cambio de nombre de la maestra. La telenovela siguió creciendo en influencia en Latinoamérica. La cadena brasilerá SBT recreó una versión a partir de la primera versión mexicana y la emitió como *Carrossel*, con la superestrella de la televisión Rosanne Mulholland, en el papel de la maestra protagonista.

¹² Por entonces, la explotación multipantalla y la transmediatización estaba acotada al circuito tevé-cine y cine-tevé. En la cinematografía, Jacinta Pichimahuida fue la protagonista de dos películas que incluían los personajes de la serie de tevé: *Jacinta Pichimahuida, la maestra que no se olvida* (1974) y *Jacinta Pichimahuida se enamora* (1977).

¹³ Por ejemplo, los compañeros convencieron a Cirilo de que, usando un jabón especial podría cambiar el color de su tez, lo que hizo que Cirilo regresara a la escuela al día siguiente convencido de que su piel se había vuelto blanca.

ban un lugar en numerosas tomas protagónicas. La relación entre la maestra y sus alumnos estaba fundada en el interés de ella por enseñar sin descuidar los aspectos de la realidad, la experiencia de los alumnos y la actitud tierna como vector de empatía. El clima de la serie era de una tensión dramática moderada con pocas disputas en un marco tendiente a destacar la responsabilidad compartida —discurso latente de la maestra y de la “señora directora”— en procura de un estado colectivo de afinidad. La saga *Jacinta Pichimahuida* se distingue claramente de todas las que le siguieron. Ninguna otra telenovela destinada al público infantil-juvenil sostuvo el carácter de la escuela pública, el rol de la maestra dentro y fuera del aula, la relación jerárquica dentro del establecimiento (maestra-directora), la relación respetuosa entre docentes y padres, la identidad nacional mediante la exposición de los símbolos patrios, y la armonía tensa entre personajes infantiles que, aun haciendo travesuras, proveniendo de orígenes muy diferentes y demostrando rendimientos escolares disimiles, jugaban dentro de los códigos de convivencia institucionales.

A *Jacinta Pichimahuida*, le siguió “*;Grande, pa!*”, una comedia dramática transmitida por tevé abierta que, en un contexto político institucional de desestructuración social y enmarcada en la categoría de programa apto-para-todo-público, narraba la historia de una mujer con comportamientos nobles e ingenuos, actitud de servicio y simpleza en el trato, que es contratada por un viudo, para ocuparse de las tareas del hogar y colaborar en la educación de sus tres hijas, alumnas de un colegio privado. La trama sostiene aún el rol de los padres en la educación de sus hijos, al mismo tiempo que emplea como recurso de tensión social, la relación entre un colectivo de situación económica acomodada y un personaje extraño, de notable tonada, que simboliza una forma de apoyo distinto, a la vez, eficaz y limitado, para la educación de los hijos. La escuela aparece como necesitada de una completación. De manera solapada, la función “enseñar” emerge en situaciones descontextualizadas, fuera del aula y de la escuela. A partir de los

años 1990, desaparecen progresivamente las escenas que representan docentes, niños o adolescentes en aulas.

Con el caso *Chiquititas*, una de las más exitosas de las últimas décadas¹⁴, los protagonistas pasaron a ser niños huérfanos, de nivel socioeconómico bajo, carentes de familia y cariño, que conviven en un “hogar” indefinido y, por momentos, mágico, en el que se entremezclan operaciones de manipulación por parte de los adultos y actividades de educación musical. A lo largo de la serie, fueron escasas las referencias a la escuela y los docentes, principalmente una profesora de baile y un profesor de música, que aparecían descaracterizados. En la telenovela juvenil *Rebelde Way*¹⁵ que le siguió, el escenario era un internado privado de enseñanza media llamado Elite Way School, en el que convivían hijos de familias acomodadas junto a algunos becados discriminados por su condición. El imaginario de los alumnos, a los que raramente se ve en actitud de estudio o de lectura o con libros en la mano, está conformado ampliamente por la ambición de formar una banda de música sin que los profesores y padres lo sepan. A partir de esta serie, la música comienza a organizar gran parte de las relaciones entre los protagonistas y se instala como el principal vector de empatía con los públicos destinatarios. Los profesores, que siguen estando presentes en numerosas escenas, juegan un

¹⁴ En su primer período se extendió de 1995 a 2001 con 1017 episodios emitidos por Telefén (antes Canal Once). Salió de la productora Cris Morena Group. Finalizado el primer ciclo de siete temporadas consecutivas, se produjeron dos secuelas: en 2003, *Rincón de luz*, y en 2006, *Chiquititas 2006*. *Rincón de Luz* se emitió durante 2003 por Canal 9 y luego en América 2. La historia puede entenderse como oscilante entre una secuela y una precuela, sin una referencia fuerte y directa a *Chiquititas*, su antecesora. Trata las relaciones de convivencia en un hogar de huérfanos, con pasajes dramáticos confusos en cuanto a la causalidad de las tensiones y los objetivos de los personajes. El nuevo propietario de la casa-hogar, que la recibió como donación en vida de su abuela, se encarriña con los niños. En el guión se entremezclan sugerentes pasajes de lo real a lo mágico. Tuvo cierta repercusión internacional que la llevó incluso a una versión teatral en 2004 en Tel Aviv, Israel.

¹⁵ Emitida entre 2002 y 2003, primero por AzulTV (Canal 9) y luego por el canal AméricaTV, fue uno de los mayores éxitos internacionales de la productora Cris Morena Group asociada a la distribuidora Yair Dori Internacional.

rol secundario y apocado en términos discursivos. En esa etapa, se dan dos fenómenos significativos: los niños prácticamente han desaparecido del género, que representa cada vez más problemáticas adolescentes y adultas, y la pérdida de anclajes territoriales y culturales, escenas despojadas de marcas discursivas y estéticas locales¹⁶.

Simultáneamente, la televisión siguió hablando de la escuela en las comedias para “todo público”. *Franco Buenaventura, el profe*, narra la historia de un docente que tiene un segundo trabajo, el de *stripper*. La trama discurre en tres zonas relacionales distintas: el colegio, con los alumnos y la directora, una estructurada mujer que se enamora del alter ego del profesor; la vida semiprivada en la que el profesor mantiene una relación amorosa con una exalumna; la relación que mantiene con su madre, propietaria de un bar de tangos. Es el único caso reciente en las series locales en la que la trama se sitúa del lado de “la vida” del maestro y no del alumno.

Poco tiempo más tarde, después de *1/2 falta*, una serie que ofreció, por escaso tiempo y con bajo nivel de audiencia¹⁷, escenas de colegios públicos con adolescentes que enfrentaban la problemática de las drogas y la situación de padres ausentes, se emitió la telenovela juvenil *Alma Pirata*¹⁸, que narraba la historia de una organización secreta compuesta de tres jóvenes huérfanos que

¹⁶ Los circuitos de distribución internacional de productos televisivos lo imponen. También comenzaba una nueva etapa de explotación multipantalla. De la serie *Rebelde Way* surgió un grupo de música, “Erreway”, conformado por los protagonistas de la serie. La serie fue emitida en numerosos y variados territorios televisivos y las giras musicales la siguieron. La serie tuvo una versión cinematográfica *Erreway: 4 caminos*. Se emitió en formato original o versiones locales en Brasil (*Rebelde*, 2011), Chile (*Corazón Rebelde*, 2009), Ecuador, España, Grecia (T4, 2009), Israel, México (*Rebelde*, 2004-2006), Portugal (2008), Perú, República Dominicana. En España, el éxito permitió distribuir contenidos en DVD, revistas, álbumes para coleccionar pequeñas reproducciones (cromos) y editar dos discos. En 2006 y 2007, el grupo se volvió a reunir en una gira musical.

¹⁷ Emitida desde el 7 de junio de 2005 a las 18.00 con un rating de 13,6 hasta el 16 de enero de 2006 con 8,0 puntos de rating.

¹⁸ Emitida en 2006 en tevé abierta, fue también producida por Cris Morena Group.

luchaban para salvar a la humanidad de un misterioso colectivo liderado por “maestro”. La misma productora instalaría después *Casi ángeles*¹⁹, un producto iniciático de la nueva etapa. A partir de recursos repetidos (huérfanos en hogares), la serie presentaba dos cambios de fondo: la introducción de problemáticas adultas entre los jóvenes²⁰ y de la música que atraviesa la vida de los protagonistas gracias a una bailarina acróbata que cumple un papel a mitad de camino entre inspirador y docente²¹. Casi simultáneamente, *Patito Feo*²² narraba la historia de una adolescente que vivía con su madre quien, sin las condiciones sociales y económicas adecuadas, pero con la ayuda de un tercero, asiste a un colegio privado llamado *Pretty Land School of Arts*, una prestigiosa escuela en la que los docentes ocupan un rol periférico y dos grupos antagónicos de adolescentes, “Las Populares” y “Las Divinas”, se enfrentan empleando como principal recurso la interpretación musical. Inmediatamente después, *Consentidos*²³ trajo nuevamente al protagonismo el rol docente, aunque ejercido en un colegio

¹⁹ Emitida entre 2007 y 2010 por la cadena Telefén, en 579 episodios, la mitad de los episodios que tuvo *Chiquititas*. En América Latina, fue transmitida en 19 países por Disney Channel, en España e Israel por Nickelodeon, y por Cartoon Network en Italia. Fue producida por Cris Morena Group.

²⁰ Debido a las escenas sugerentes representadas por los adultos y a la violencia que contenían ciertas imágenes, Disney Channel decidió editar una versión propia. Debió cambiar su horario de programación y, sin abandonar los conflictos amorosos de la pareja adulta que representaban uno de los componentes diferenciadores, los guionistas introdujeron una dosis mayor de misterio y suspense, y algunas variantes de estilo y presentación, como títulos que identificaban cada episodio y una voz en *off* al final como cierre provisional y eslabón suspensivo del relato.

²¹ La serie tuvo una enorme repercusión al circular entre soportes y pantallas, empleando una combinación de lenguajes y ventanas de explotación: teatro, álbumes de figuritas, revistas, libros, DVD (videoclips con las coreografías) y CD musicales, juegos temático-musicales en internet, sitios web y *merchandising* (juguetes, artículos escolares, bicicletas, pósteres, ropa, perfumes y notebooks estéticamente intervenidas y con contenidos grabados en el disco rígido). Tuvo su propia tienda oficial, FansStore, en un local de un gran centro comercial.

²² Emitida en 2007 y 2008 por Canal Trece.

²³ Emitida en 2009 semanalmente por Canal 13, fue producción de Ideas del Sur junto a Televisa.

privado de niños ricos llamado *Mastery School*, no en forma vocacional, sino como parte de una estrategia del personaje central para encontrar y restablecer el vínculo con una hermana perdida, que aparece como la hija de la directora. En la trama emerge una caracterización humana de los docentes que comparten secretos e historias.

Durante ese período, junto al crecimiento de la penetración de la tevé de pago y a la multiplicación de canales de nicho, comenzaron a posicionarse los productos de Disney en lugares influyentes dentro de la programación regional. Entre estos, destacó *Supertorpe*²⁴, que contaba la historia de una adolescente que manipula con torpeza sus superpoderes, especialmente en la escuela, un establecimiento privado llamado *Red Roses School*, donde prácticamente no se ven profesores y en la que la directora era representada por un personaje vil. También destacó *Cuando toca la campana*²⁵, que narraba las aventuras de un grupo de adolescentes dispuestos a vivir de manera intensa el recreo de clases²⁶. A pesar de que todas las escenas se realizan en la escuela, en ninguna de ellas aparecen los docentes.

²⁴ Coproducida por Disney Channel Latinoamérica, Utopía Producciones y RGB Entertainment, y emitida en tv abierta por Telefénico desde 2011. La serie tuvo gran éxito en Latinoamérica donde se emitió a través de Disney Channel, así como en España (2012-2013) e Italia (2013-2014).

²⁵ Emitida en 2011 y 2012, producida para Disney Latinoamérica y emitida por el mismo grupo, recreaba el formato de *Quelli dell'Intervallo*, una serie producida por Disney Italia. Puede consultarse el sitio oficial de la serie en <http://cuandotocalacampana.disneylatino.com/>.

²⁶ Con exitosas interpretaciones musicales, se convirtió en una de las primeras series con participación de los fans en las redes sociales. En el canal oficial de Disney en YouTube se pueden acceder a más de 60 videos relacionados con la serie (canciones completas, extractos, remix), algunos de ellos (“Es el momento”, “Ahí estaré”) con más de un millón de reproducciones cada uno y varias centenas de comentarios. Como *spin off*, Disney desarrolló el “Blog de DJ”, una miniserie ambientada en el cuarto de DJ, uno de los amigos del grupo, de bajo rendimiento escolar, fan del *hiphop* que habla casi siempre cantando, gracioso y comedido, que apela todo el tiempo a la metáfora del conflicto (“grito de guerra”). La miniserie fue difundida como *La campana chismosa* en YouTube. En la versión original de Italia, los fans podían, a través del teléfono móvil, comunicarse con los personajes, jugar, y descargar imágenes.

Desarrollada para televisión de aire y cable con gran éxito popular²⁷, a mitad de camino entre la comedia familiar, el romance adolescente, el musical y el cuento de hadas, *Floricienta*²⁸ estaba ambientada en la mansión de una familia de clase alta (en la que no se ven bibliotecas) que contrasta con la realidad de la protagonista, una joven huérfana convertida en empleada doméstica. La familia estaba compuesta de un hermano adulto mayor a cargo de cinco niños que van a una escuela privada donde su comportamiento lleva al mayor a enfrentarse a la directora. En un registro envolventemente musical, a *Floricienta* le siguió *Violetta*²⁹, la historia de una adolescente que vive con su padre luego de la muerte de su madre, de quien ha heredado el talento musical. La serie representa una nueva etapa en la que el universo escolar y de estudio queda asimilado al universo de la música, más concretamente, al universo de la comedia musical, restringiendo definitivamente la función docente a la instrucción musical.

En los últimos años, algunas series nacionales y regionales no dedicadas en exclusividad a los públicos juveniles, siguen entrecruzando estrategias y situaciones conocidas, como la orfandad, los personajes masculinos afortunados, las nuevas arquitecturas

²⁷ *Floricienta* fue llevada al formato musical para teatro con mucho éxito en gran parte de Latinoamérica, en versiones que actualizaban el guión en función del devenir de la telenovela. Las canciones fueron difundidas en soporte cedé y se comercializaron álbumenes de colección. En las redes sociales se convirtió en numerosas páginas de fans, quienes además se encontraban en foros y blogs *ad hoc*. Tuvo numerosas versiones y adaptaciones en otros países: *Floricienta*, en Colombia (2006) por RCN; *Floribella*, en Brasil (2005-2006) por la red Bandeirantes; en Chile (2006) por TVN; y en Portugal (2006); *Rosa Bella* (2007-2008) en República Dominicana emitida por AntenaLatina; *Lola, érase una vez* en México (2007-2008), transmitida por Televisa.

²⁸ Fue emitida primero entre 2004 y 2005, y luego repetida en 2012. Fue vista a través de televisión de aire (Canal 13, Canal 11) y cable (Disney Channel), y producida en forma conjunta por Cris Morena Group y RGB Entertainment. Batió récords de audiencia para su género: 17,4 puntos en promedio el primer año y 14,3 el segundo, con máximos superiores a 27 y finales 24,3 en la primera temporada y casi 22 en la segunda.

²⁹ Coproducida para Latinoamerica, Europa, Medio Oriente y África, fue emitida desde mayo del 2012 en nuestro país por aire (El Trece) y cable (Disney Channel).

familiares y los colegios privados (*Somos familia*³⁰). Otras, también emitidas en horarios centrales de noche, trabajan sobre la memoria colectiva con recursos simbólicos que retrotraen a los protagonistas y sus audiencias a situaciones de la adolescencia (*Graduados*) donde la escuela es la referencia histórica que los une. Tanto en esos casos, como en *El hombre de mi vida*, en la que uno de los protagonistas se enamora de una docente, la función ha ido saliendo de lo protagónico para representarse en la periferia. En ninguna de las series recientes que han logrado éxito, existió un papel protagónico vinculado profesionalmente a la educación. Mientras otros *métiers* (empleados de supermercado, profesiones relacionadas con la salud y la atención médica, policías, bomberos, repartidores de bebidas) han logrado ocupar un espacio en la ficción televisiva, la escuela y el aula como escenarios, y el magisterio como función, se han vuelto invisibles.

En las series extranjeras ha sucedido algo parcialmente diferente. En cuanto a los docentes que sobreviven entre los personajes principales no difieren, ya que pertenecen a disciplinas musicales o actividades físicas. La diferencia radica en que el rol sigue teniendo cierto protagonismo, así como que las escuelas, privadas y públicas, siguen operando como escenarios naturales en muchas escenas.

La que más destaca entre las latinoamericanas es *El Chavo del Ocho* (1971-80, 1980-92)³¹, una de las más exitosas del mundo, que aún en 2014 era emitida por tevé abierta en algunos países de la región. Protagonizada por un niño sin hogar ni familia, que habita en un barril (número 8) en el patio de un conventillo, donde residen, además, dos de sus compañeros de escuela con sus familias, habla de la historia de personajes simpáticos, ingenuamente rebeldes y tiernos. De bajo rendimiento escolar, los niños asisten

³⁰ Emitida por Telefén en tevé abierta desde 2014.

³¹ La emisión original tuvo dos etapas. En la primera, se emitieron capítulos completos. Entre 1980 y 1992, en formato de *sketchs* de 3-22 minutos.

a las clases del profesor Jirafales, un hombre soltero, cuarentón y de bigotes. Positivista³², orgulloso de su profesión³³ y engreído³⁴, es maestro de vocación. Paciente con sus alumnos, emplea las advertencias sin abusar de ellas, jamás apela a la violencia simbólica o física (una única vez tiró de las orejas al protagonista). Jirafales, que sabe lo necesario de todas las áreas para responder a las preguntas de sus alumnos y lo suficiente de inglés para dar una clase, es “famoso mundialmente por dar vida al maestro más querido”³⁵ y uno de los personajes inolvidables de la serie³⁶. Entre los docentes, suele ser reconocido como una “figura ejemplar”³⁷.

En cuanto a las series estadounidenses, en la más exitosa, *Los Simpson* (1989-), una comedia satírica de animación de amplia difusión en la región, los hijos van a una escuela pública dirigida por una persona incapaz para la función directiva, de unos cincuenta años, que aún vive con su madre a quien obedece sin discusión. El personaje que lo representa es un usurpador de la identidad del verdadero director. El colectivo docente está representado por personas distraídas, lectoras de revistas frívolas y fumadoras empedernidas. La hija, disgustada por este comportamiento, desearía cambiar por una escuela de mejor nivel, una de carácter privado, lo que es imposible económicamente para su familia. *Los Simpson* son vistos por una diversidad de públicos. En un polo, las personas de consumos culturales sofisticados capaces de decodificar el lenguaje paródico. En el otro, personas incapaces de resolver la sátira,

³² “No lo digo yo, lo dicen las estadísticas”.

³³ “Yo soy pedagogo”.

³⁴ “Yo solo me he equivocado una vez... cuando pensé que estaba equivocado”; “Yo también pienso que soy un hombre extraordinario”.

³⁵ <http://www.vanguardia.com.mx/rubenaguirreelprofesorjirafalescumple80anosdevida-2093970.html>.

³⁶ <http://www.cronica.com.ar/article/details/8949/el-profesor-jirafales-cumplio-80-anos>.

³⁷ En Colombia, la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) llegó a proponer un proyecto de ley para celebrar “el día del profesor Jirafales”, como homenaje a la tarea del “ejemplar maestro” durante un día que sería festivo. “ejemplo a seguir” por todos los docentes “no solo de Colombia, sino en todo Latinoamérica”.

que se vinculan con la historia a través de una empatía primitiva (identificación primaria resultado de la proyección) o un rechazo instintivo debido a que los comportamientos de los personajes les resultan violentos (p. e., el padre respecto del hijo) e indignantes respecto de sus valores, o discordantes (carente de verosimilitud) respecto del modelo de sociedad estadounidense que tienen en su imaginario.

A diferencia de *Los Simpsons*, que es difundida en varios países de la región por tevé abierta, la mayoría de las series estadounidenses se emiten por tevé de pago, lo que implica una audiencia limitada sociodemográficamente a personas de mediano o elevado nivel económico de consumo. Entre ellas, tal vez la más polémica de los últimos tiempos sea *Glee* (2009-). Mientras los estudiantes descubren las vicisitudes de una traumática adolescencia (sexualidad, homosexualidad), los docentes aparecen compitiendo por la valoración social, obsesionados por sus propios intereses y visiones de la escuela, y de la adolescencia. El principal personaje adulto hombre caracteriza un docente, profesor de formación contable que enseña Español, cantante frustrado desde la secundaria, que pide reemplazar el anterior director del coro de la escuela despedido por acoso a una estudiante, y que es capaz de extorsionar a los alumnos (utiliza marihuana para corromper a un talentoso alumno que no deseaba participar) para alcanzar sus objetivos. La principal protagonista mujer es una entrenadora de porristas, retrato de la envidia y la ambición, capaz de traicionar a sus colegas y a la institución, y de chantajear al director (falsa denuncia por tenencia de drogas, fotografías que violan su intimidad). Entre los demás protagonistas adultos, destacan una consejera escolar (directiva) que padece un Trastorno Obsesivo Compulsivo y sostiene relaciones promiscuas³⁸.

³⁸ Con anterioridad a *Glee*, se difundió con poco alcance en América Latina, la serie *Profesores de Boston* (2000-2004), que narra la historia de varios profesores de un entorno educativo en el que los alumnos atletas se graduaban con contratos millonarios.

Aportes para una revisión de las políticas públicas

A pesar de ser una actividad tan significativa en términos laborales y en términos simbólicos, las representaciones mediáticas no dan cuenta de la actividad cotidiana de más de 7 millones de docentes que trabajan en las aulas de América Latina, lo que representa el 4 % de la fuerza laboral total de la región y más del 20 % de los trabajadores técnicos y profesionales. Más bien relatan sus actividades “extraordinarias”, como protestas y huelgas, lo que responde apropiadamente a la lógica de los medios que consiste en hacer asequible la rareza y la excepcionalidad. Cuando llaman la atención sobre el colectivo lo hacen con clasificaciones que evocan una posición desfavorecida o negativa dentro de la jerarquía social.

En el género ficcional, como pudo verse en el discurrir desde 1960 a la actualidad, los guardapolvos blancos de escuela pública fueron reemplazados por uniformes de escuelas privadas, y las escenas en las aulas culturalmente contextualizadas fueron reemplazadas por escenarios imprecisos, parecidos a un no-lugar. La representación preeminente es la de la Escuela privada, generalmente, de nombre inglés. La profesión queda representada entre los personajes secundarios con figuraciones controvertidas y comportamientos ambiguos, docentes que se desempeñan casi exclusivamente en disciplinas musicales, especialmente, las relacionadas con el género de la comedia musical.

rios, se representan varios jóvenes que hacen fortuna rápidamente gracias a internet y unos padres que esperan el éxito de sus hijos a cualquier precio.

	1960-1980	1990-2010
Actores sociales principales	Docente	Adolescentes
Escenario	Aula	Escuela, hogar
Escuela o centro de formación	Escuela pública	Escuela privada, internado, hogar o espacio indefinido
Vestimenta	Guardapolvo blanco	Uniforme de escuela privada o ropa de marca
Directivos	Severos pero próximos y cómplices	Lejanos, enfrentados, con relaciones amorosas con docentes
Familia	Estructura familiar tradicional, familia numerosa	Arquitectura familiar abierta, huérfanos, desarraigados, convivientes
Alumnos, personas en formación	Problemáticas infantiles	Problemáticas adolescentes o adultas
Lenguajes y símbolos	Intercambios formales. Música de serie. Símbolos institucionales y nacionales	Intercambios coloquiales similares entre adultos y entre adolescentes. El recurso musical como evasión. Ausencia de anclajes culturales y símbolos identitarios o institucionales
Producción	Local	Producciones internacionales
Emisión	Tevé abierta y local	Tevé de pago e internacional

Esta categorización representa una descomplejización extrema y sesgada de la realidad, que no hace justicia al sistema educativo en el que las escuelas públicas juegan un rol muy significativo (cobertura territorial, inclusión social, identidad nacional). Tampoco reconoce apropiadamente la especificidad y relevancia social y cultural de la docencia entre las profesiones. Sobre todo, no colabora en hacer que los estudios de magisterio resulten atractivos para las personas más talentosas ni las que tienen un mejor rendimiento escolar.

Cuando se trata de medios de comunicación es difícil encontrar el rol que puede jugar el Estado en todos sus niveles jurisdiccionales, para estimular una transformación, evitando cualquier intromisión dañina para la libertad de expresión. En gran parte, el universo mediático está en manos de actores privados cuya sensibilidad respecto de la imagen de la docencia requiere una concientización que, aun cuando solo puede dar resultados a largo plazo, es indispensable llevar a cabo. La representación del docente y de la escuela pública en el imaginario social es fuertemente dependiente de la posición que adopta el sector privado en la producción de contenidos informativos y ficcionales.

Aun así, es pertinente analizar cómo las políticas públicas pueden cooperar en esa tarea, ya sea de manera directa o indirecta. Para ello, tomaremos dos dimensiones de análisis: la producción y difusión de contenidos mediáticos, y el espacio simbólico urbano.

A) *El sistema cultural-mediático.* En relación al sistema cultural-mediático, el Estado tiene un mandato político y fiscal que le permite promover o estimular la difusión de ciertos mensajes. En este sentido, puede promover, como lo hacen otros países, la aparición de símbolos identitarios en las imágenes televisivas o cinematográficas (por ejemplo, la bandera, edificios públicos emblemáticos de la ciudad). Entre las múltiples formas que tiene el Estado de fomentar una evolución favorable de la representación de

la profesión docente en el imaginario social, pueden analizarse las siguientes: i) realizar acciones permanentes de concienciación de los medios privados, especialmente, los informativos audiovisuales, sobre la importancia de equilibrar la mirada sobre la profesión docente; ii) en los períodos próximos a la apertura de la matrículación, realizar campañas publicitarias específicas para promocionar las carreras de formación docente; iii) elevar jerárquicamente la imagen del docente en las publicidades de políticas públicas (por ejemplo, en las de la Anses para las campañas de Conectar Igualdad); iv) incorporar en las bases de concursos para la obtención de subsidios la producción de contenidos culturales (Instituto del Teatro, INCAA, etc.), criterios de estímulo a la aparición de emblemas y símbolos del sistema educativo (aulas, escuelas y universidades públicas, bibliotecas públicas, comunitarias y escolares, actividades de lectura); v) sensibilizar a los miembros de asociaciones y entidades profesionales de creativos y guionistas (ARGENTORES, Academia del Cine) respecto de la relevancia de la figuración dentro de las narraciones, de emblemas y símbolos del sistema educativo, así como de la profesión docente; vi) realizar concursos específicos para la producción y difusión subsidiada de contenidos culturales en los que una institución educativa o la profesión docente ocupen un lugar predominante; vii) promover en los foros, asociaciones profesionales y escuelas de periodismo y comunicación, la incorporación de un código de referencia académica que recomiende las formas de citar fuentes y, especialmente, de presentar testimonios o entrevistados (por ejemplo, “profesor de la UNR” en lugar de “analista político”); viii) otorgar beneficios a las producciones publicitarias y audiovisuales que demandan autorización estatal para el uso de espacios públicos, en caso de incluir imágenes de emblemas, símbolos y actores sociales del sistema educativo.

B) *Espacio simbólico urbano.* El universo simbólico de la ciudad está compuesto de un complejo entramado de mensajes y lenguajes con el que cotidianamente los ciudadanos están en

contacto. En ese sistema simbólico, al que recurren millones de personas como usuarias, transeúntes, visitantes y trabajadoras, el rol político, pragmático y socialmente estructurante del sistema educativo está escasamente representado. Además de que la ciudad no suele resaltar lumínicamente el patrimonio edilicio escolar, cuando se mencionan personalidades del mundo de la educación en lápidas, esculturas y referencias topónimicas, la amplia mayoría de los ciudadanos no reconocen su profesión educativa³⁹. No

³⁹ No son tantos los hombres y mujeres del sistema educativo que están presentes en el universo simbólico ciudadano fuera del propio subsistema educativo que denomina los establecimientos educativos. Aquí debajo algunas de las personalidades históricas que sí son homenajeadas. Domingo Achega (1781-1859, sacerdote y educador, rector del Colegio Nacional de Buenos Aires) tiene en Buenos Aires una calle con su nombre. Agustín Álvarez (1857-1914, militar, sociólogo, moralista y educador, destacado miembro de la Generación del Ochenta) tiene un monumento en su honor en el centro del Parque General San Martín de Mendoza y una calle en su honor en esa ciudad y en Buenos Aires. Israo Arancibia (1926-1976, maestro y dirigente sindical fundador de la Confederación de Trabajadores de la Educación) y Manuel Pacifico Antequeda (1860-1920, director de la Escuela Normal de San Juan, Inspector Nacional de Escuelas, ministro provincial y propietario de medios) son recordados por el nombre que portan numerosas escuelas. Juana Elena Blanco (1866-1925, educadora de niños en situación de riesgo, defensora de los derechos de los niños) es recordada en Rosario gracias a un busto y en el Cementerio El Salvador por un mausoleo costeado con el aporte popular. Olga Cossettini (1898-1987, maestra, pedagoga, directora, fundadora de la Escuela Serena/Escuela Activa) es homenajeada con una calle en Puerto Madero y el uso de nombre y apellido para denominar el Instituto de Educación Profesional N.º 28. Agustín Delgado (1790-1859, político, gobernador, educador) está presente mediante el nombre de una calle en la Ciudad de Buenos Aires y en la Ciudad de Mendoza. Juana Paula Domínguez (1806-1860, educadora, filántropa) es el nombre de la Escuela Normal de la Ciudad de San Luis. Juan Manuel Estrada (1842-1894, docente, autor, político, intelectual) es recordado en la provincia de Córdoba por el nombre de una avenida y, en Buenos Aires, por un monumento en la Plaza Lorea (Plaza de los Congresos). Clotilde González de Fernández (1880-1935, maestra, profesora, autora, impulsora de la escuela normal y de varios colegios de enseñanza media) es recordada gracias a que varios sitios de la ciudad de Posadas llevan su epónimo, así como varias escuelas de la provincia de Misiones y un parque que integra las obras complementarias de la represa binacional de Yacyretá. Joaquín Víctor González (1863-1923, político, historiador, educador, gobernador, ministro, fundador de la UNLP) cuenta con una escultura en la Universidad Nacional de La Plata, y en la ciudad de La Plata y de Buenos Aires con una calle. Amadeo Florentino Jacques (1813-1865, docente universitario, director del Colegio San Miguel de Tucumán y director de estudios del Colegio Na-

existen prácticamente menciones explícitas al rol docente (maestro, profesor), quedando oculta la profesión, de manera similar a otras profesiones de servicio público (policía, bombero, médico)⁴⁰. Cuando la simbolización de la ciudad reconoce personalidades relacionadas con la educación, no suele hacerlo ni en términos genéricos (Avenida de los Maestros)⁴¹ ni colectivos, sino empleando nombres particulares (Puente Nicolás Avellaneda) que, en general,

cional de Buenos Aires) está sepultado en un mausoleo del cementerio de La Recoleta. Alberto Larroque (1819-1881, jurista, periodista, profesor, rector del Colegio Nacional Buenos Aires) le dio su apellido a una ciudad de Entre Ríos. Juana Manso (1819-1875, escritora y activista feminista, literata, docente, directora de la Escuela Normal N.º 1 de Buenos Aires) cuenta con una calle en Puerto Madero y su epónimo designa el Jardín de Infantes 902 situado en el Gran Buenos Aires. Juan Mantovani (1898-1961, profesor universitario) es homenajeado con el nombre de una Escuela de Artes Visuales en la Provincia de Santa Fe y una calle en el Gran Buenos Aires. Víctor Mercante (1870-1934, maestro y pedagogo) es recordado en infinidad de placas recordatorias en numerosos establecimientos educativos, gracias a una calle de la ciudad de Rosario y el nombre de un liceo que integra la Universidad Nacional de La Plata. William Case Morris (1864-1932, pedagogo, fundador y administrador de instituciones educativas, pastor anglicano), recordado en Buenos Aires por un monumento en la Plaza Tres de Febrero, por el nombre de una de las bibliotecas populares más antiguas de la ciudad (Palermo) y un catafalco en el Cementerio Británico, además de que su epónimo identifica una localidad del Gran Buenos Aires, así como la calle 76 de la Ciudad de La Plata, y varios establecimientos educativos. Pedro Bonifacio Palacios [conocido por el pseudónimo Almafuerte] (1854-1917, maestro y poeta) es homenajeado por una calle en varias poblaciones del interior y la calle 43 de La Plata donde, además, la casa de sus últimos días es la sede del Museo Almafuerte. Rosario Vera Peñaloza (1873-1950, educadora y pedagoga, directora de la Escuela Normal N.º 1 de Buenos Aires) es recordada sistemáticamente porque en su memoria, el 28 de mayo, fecha de su fallecimiento, se festeja el Día de los «Jardines de Infantes» y de la «Maestra Jardinera», además de identificar cientos de escuelas y una calle en el barrio Puerto Madero de la ciudad de Buenos Aires. Pablo Pizzurno (1865-1940, director de la Escuela Superior de Buenos Aires, autor de la reforma de 1902) es el nombre de la cortada que recorre el frente de la sede del Ministerio de Educación, y el de tres establecimientos educativos del Gran Buenos Aires (Isidro Casanova, La Matanza). Marcos Sastre (1808-1887, escritor y educador) identifica una calle en Buenos Aires y varias escuelas del interior.

⁴⁰ En Buenos Aires, en el barrio de Belgrano, existe un “monumento al policía caído en cumplimiento del deber”, situado en Ramsay 2151. En Av. Santa Fe y Maipú, a los “Granaderos a caballo”.

⁴¹ Frente al complejo Pizzurno, sede del Ministerio de Educación, se encuentra el “Paseo de los Maestros”.

están más asociados al ejercicio de la política, que a la práctica de la profesión. Al apelar a una Historia de personas con nombre y apellido, se propone un recorrido épico a través de mojones que representan héroes desconocidos para una mayoría. La priorización de las personalidades de la Historia con nombre y apellido sobre los colectivos sociales estimula una forma de desidentificación con la ciudad por parte de una mayoría de la ciudadanía que, generalmente, no tiene registro preciso de quién está representado ni a qué período de la Historia pertenece, ni las razones por las cuales se realiza esa simbolización de su nombre. Estas formas de encubrimiento del pasado compartido, de las formas colectivas de construcción de la ciudad y del país, expresan una carga axiológica que orienta la vinculación del ciudadano con su historia a través de narraciones personales. En ese sentido, la situación de la Educación sigue una forma expresiva de carácter nominal que caracteriza el patrimonio monumental argentino⁴², mientras que en España, por ejemplo, existen monumentos “al maestro” en Madrid, Cartagena, Zamora, Palencia, Sevilla y Móstoles, así como también en México y en Ecuador. En varios países de la región, la profesión está también visible mediante el nombre de numerosas avenidas, paseos y espacios públicos (p. e., avenidas y paseos de/del/los Maestro/s en Ciudad de México, Guadalajara y Monterrey, y en infinidad de ciudades y poblaciones del interior).

Para mejorar la visibilidad de la profesión en el sistema simbólico urbano, sería recomendable analizar las siguientes políticas públicas: i) explicitar la profesión en los nombres de los espacios públicos (calles, avenidas, paseos, plazoletas) que rinden homenaje a una persona vinculada a la actividad, por ejemplo, “Maestro...”;

⁴² Son escasos los monumentos que apelan a colectivos. En el caso de Buenos Aires, el más emblemático es la obra monumental *Canto al Trabajo*, de Rogelio Yrurtia (1879- 1950), un bronce de 14 figuras que aparecen agrupadas arrastrando una gigantesca piedra, alegórico al esfuerzo del trabajo común, inaugurado en 1907 y ubicado en la Plazoleta “Coronel Manuel de Olazábal”, frente a la Facultad de Ingeniería de la UBA, en la Avda. Paseo Colón.

ii) resimbolizar los espacios públicos, por ejemplo, respetando la posición de la escultura a Rodríguez Peña, renombrar la plaza frente al complejo Pizzurno con el nombre genérico “Los Maestros”; iii) poner en valor el patrimonio escolar restaurado mediante una iluminación acorde, por ejemplo, en la ciudad de Paraná, la Escuela Normal.

La identidad que se le atribuye al colectivo docente en los medios de comunicación puede interferir negativamente en la relación entre la profesión y la potencial vocación docente entre aquellos que han decidido realizar estudios superiores. Es condición necesaria pero no suficiente que el Estado se involucre con políticas públicas activas en favor de una revalorización social de la imagen de la docencia, de la escuela, en general, y de la escuela pública, en particular. La colaboración del sector privado y de los sindicatos es esencial si se pretende derrotar la lógica que conlleva una creciente desestabilización de la imagen de las instituciones escolares y del colectivo docente, lo que redundará en beneficio de una masa de postulantes más talentosos y de mejor rendimiento académico.

EL EXAMEN DE INGRESO A LA CARRERA DOCENTE

AC. PEDRO LUIS BARCIA

Jerarquizar y revalorizar la formación docente como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación.

(LEN 2006, ART. N.º 73)

La calidad en educación es una expresión polisémica, relativa, condicionada y compleja. Es *polisémica* porque son varias y muy diversas las acepciones con que se cargan ambas voces: “calidad” y “educación”. Es *relativa* porque está relacionada con dos aspectos que cambian, según los enfoques: el concepto de educación del que se parte y los fines a que se aspira llegar. Es *condicionada* porque debe partir de dos componentes que la restringen en su punto de partida: el contexto y el educando. Esta doble base de apoyo inicial exige un firme realismo pedagógico, que suele brillar por su ausencia en las disposiciones legales. Y *compleja*, porque la calidad depende de todos los intervinientes en el proceso educativo: alumnos, padres, docentes, tutores, directivos y Estado. Si alguno no alcanza el nivel de exigencia que le corresponde, el todo se afecta.

Dos rasgos identitarios negativos del argentino deben superarse desde el arranque de la marcha hacia la calidad educativa: la improvisación y el “masomenismo”¹. La improvisación se vence con la cultura del proyecto, la planificación y el programa, con sus flexibilidades estratégicas y tácticas. El “masomenismo”, hacer o saber las cosas a medias, se supera con el *ostinato rigore* (dijera Leonardo da Vinci) de la autoexigencia de hacer las cosas acabadamente, llevándolas su fin con eficacia y eficiencia.

¹ La voz la acuñó el chusco e inteligente jesuita Leonardo Castellani en su libro *La reforma de la enseñanza*. Buenos Aires: Difusión, 1939. El saber de nuestro egresado secundario es “masomenista”.

En rigor, la calidad es una autoexigencia que toda persona inteligente aplica a sí misma y a cuanto hace.

Frente al acentuado deterioro de nuestra educación², estimo que la palanca de Arquímedes (al menos, una primera palanca) debe tener su punto de apoyo en la formación docente. Sin docentes de alta calidad no habrá educación de ese nivel. Por eso, el primer paso que cabe dar es el de la profesionalización de la docencia, comenzando por la primaria y la secundaria, y alcanzando la universitaria.

La profesionalización de la docencia se logra concertando muchos aspectos que se articulan: un exigente examen de ingreso, docentes de excelencia, especializados y actualizados, planes de estudio integrales y flexibles, planteles de tutores con dominio de su labor, directivos realistas e innovadores, sistemas de evaluación de logros y procesos en todos los niveles y aplicables a todos los partícipes de la tarea en común, equilibrada relación entre teoría pedagógica, aplicación didáctica y práctica aular³ reflexiva de la enseñanza, adecuadas alfabetizaciones emocional y digital, hábito de trabajo interdisciplinar y en equipo y un sistema de becas para los menos pudientes con talento natural. Todo esto debe ir acompañado por una política cultural que mejore la representación social de la profesión docente y sueldos dignos.

Si se me apurara en definir en una frase en qué consiste la calidad educativa, respondería: “En hacer de un individuo una persona plena”. Por persona entiendo lo que consigné en un par de trabajos⁴: “Defino a la persona como un individuo dotado de

² Barcia, Pedro Luis. “Causas del deterioro educativo argentino y posibles vías de superación”. En *BANE*, n.ºs 94-95, junio de 2014, Buenos Aires, ANE, pp. 198-224.

³ Propongo el adjetivo “aular”, que está morfológicamente bien generado, para evitar, y desplazar, el disparate léxico de “áulico” que manejan con liviandad lingüística los documentos oficiales sobre educación. “Áulico” vale como ‘palaciego’ o ‘cortesano’. ¿Es lo que se quiere decir?, ¿verdad que no?

⁴ Barcia, Pedro Luis. “Propuestas de competencias para mejorar la enseñanza secundaria”. En *BANE*, n.ºs 94-95, junio de 2014, Buenos Aires, ANE, pp. 101-135, esp. 105.

naturaleza espiritual y de dignidad impar, en quien su realización plena supone libertad, pensamiento crítico, responsabilidad, sentido ético y estético, escala de valores, respeto y tolerancia por las otras personas, capacidad de diálogo y de solidaridad social, y una definida autonomía”⁵.

He señalado como el primer paso para la profesionalización de la docencia el examen de ingreso. Este es mi objetivo de atención ahora.

En la realidad educativa argentina hoy se da una manifiesta paradoja: existen más de 1260 institutos de formación docente en todo el país y escasean los maestros para la escuela primaria. Es repetida la preocupación que nos manifiestan los directores de escuelas acerca de las dificultades que se les presentan para cubrir cargo de maestros⁶. Por muchas razones conjugadas, se han reducido sensiblemente los aspirantes a la docencia: bajos salarios, desprestigio de la imagen social del maestro, desconsideraciones de los padres para con ellos, etc.

La cifra insólita de 1260 institutos en nuestro país contrasta claramente con países tradicionalmente virtuosos en su docencia, como Francia, que solo dispone de unos 30. Puede verse su nómina y referencias completas en la *Guía del estudiante de carreras de Formación Docente*, en el sitio electrónico del INFID: infod@me.gov.ar⁷.

Si calculamos una media de 6 materias por año y 4 años de la carrera actual, suma un total de 24 materias en el plan, multiplicadas por 1260 institutos nos da una cifra de 40.240 docentes especializados. Esta es la cifra con la deberíamos contar para dar

⁵ Barcia, Pedro Luis. “Educación y narcotráfico”, exposición en el Simposio “Cómo prevenir el avance del narcotráfico”. En el Teatro Santa María, el 27 de octubre de 2014, panel 3: “¿Cómo impacta la drogadicción en la salud y en la educación?”.

⁶ No digamos nada acerca de la casi inexistencia de maestros varones. En ocasión de visitar un centro educativo modelo de San isidro, la Directora me señalaba: “Ese es nuestro único maestro. Lo cuidamos como una *rara avis*”.

⁷ La *Guía* se editó digitalmente en 2009, 2010 y 2011. Esta fue su última versión.

sustento docente a los institutos. Es obvio que en nuestro país no hay tal cantidad de especialistas formadores. Los cargos se cubren con lo que se tiene a mano.

El Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) fue una acertada creación de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206/2006⁸. Fue inaugurado en abril de 2007. Desde entonces desplegó una actividad intensa en su ámbito respecto de la planificación y articulación del sistema formador (Res. CFE N.º 30/07), de la organización y gobierno del sistema formador en los niveles federal y jurisdiccional (Res. CFE N.º 72/08), de los objetivos y acciones de formación docente, 2008 (Res. CFE N.º 46/08) y para el 2010-2011 (Res. CFE N.º 101/10); lineamientos federales para el planeamiento y organización institucional del sistema formador (Res. CFE N.º 140/11). Además, el CFE produjo varias resoluciones sobre formación inicial y sobre el arduo campo de los títulos, la formación continua e investigación, la creación de posgrados, la muy difícil tarea de articulación entre los institutos y entre ellos y las universidades, etc.⁹. Igualmente, se aplicó a la elaboración de planes nacionales de formación docente (PNFD) para 2007-2010 (Res. CFE N.º 23/07), PNFD 2012-2015 (Res. CFE N.º 167/12) y el último Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 (Res. CFE N.º 188/12).

Debemos advertir que, en gran medida, son propuestas de complejo y lento logro, como la vinculación de los institutos entre sí y con las universidades (más fluida es la articulación con las escuelas y colegios); o que han debido enfrentar la *selva selvaggia* de los planes de estudio y títulos diversísimos de los más de los 1260 centros de formación, terreno en el que se ha puesto, por cierto, mayor esclarecimiento y orden. El riesgo propio de estas resoluciones es la tentación hacia una globalización hegemónica

⁸ Desde la ANE respaldamos entusiastamente la propuesta, cuando fuimos consultados sobre el borrador de la Ley.

⁹ El MEN creó por Res. N.º 484/08, el Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente.

de planes, contenidos, etc., proclividad frecuente en nuestros gobiernos centralizadores que, con escasa percepción federal, se inclinan por medidas unificadoras en campo tan sensible como es el de la educación, y que, frente a la dispersa realidad de base, se bandean al otro extremo, el uniformante y totalitario. El equilibrio de la báscula es difícil, pero asegura el derecho de todos y nuestro estilo democrático de vida. Apostemos a que se logre.

He repasado con atención todos los documentos citados, y los no citados, como los referidos a “Políticas estudiantiles” (Resoluciones de la SE N.º 546/09, N.º 112/10, N.º 598/10 y N.º 183/11) y los señalamientos del “Plan de Evaluación Integral de la Formación Docente”, en lo que hace a los actores alumnos, a la luz de un interés preocupante que me guio en el rastreo: la forma de ingreso de los aspirantes a los institutos de formación docente.

Revisada la totalidad de las resoluciones **no hay un solo sitio, ni una línea, referida a la forma de selección de ingreso, ni como medida adoptada ni como conveniente, ni futura** (nada hay, tampoco en el Plan Nacional 2012-2016). En el espacio de los institutos se aplica sin más la propuesta de ingreso irrestricto, pues parece que se la considera como una decisión universal. Universal no lo es porque el número de los países que tienen examen de ingreso a la formación docente son legión.

Las universidades, en su enorme mayoría, no implementan exámenes de ingreso, al confundir los términos de la igualdad de oportunidades con ingreso irrestricto. Son pocas las excepciones que han adoptado dicho examen con seriedad y responsabilidad. Nadie se atreve a ponerle el cascabel al gato universitario —en este y en tantos otros asuntos—, sin riesgo de su estabilidad en el cargo de decano, rector o ministro¹⁰.

El tema, que es siempre soslayado y nunca abordado en la formación docente en el país, es el de la posibilidad de tomar o no exámenes de ingreso a los aspirantes a maestros y profesores. Has-

¹⁰ A nadie le quita el sueño la grave realidad de las universidades argentinas...

ta hoy la decisión general, en los tres planos de acceso (Institutos de Formación Docente, Institutos de Profesorado y Universidades) ha sido no tomar exámenes de ingreso de ninguna modalidad, salvo el de diagnóstico, pero siempre incluyente, en algunos casos.

La LEN N.º 26026/06 se ocupa de la FD en el cap. I, arts. 67 y 68, y específicamente en el cap. II “La formación docente”, arts. 71 en adelante. La LEN, en su art. 2 define: “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social organizados por el Estado”. Y en el 3: “La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado”.

Reparemos en lo que enuncia el art. 73: “La política nacional de formación docente tiene los siguientes objetivos: a. Jerarquizar y revalorizar *la formación docente como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación*”.

Si la educación es un bien público al que se le da prioridad nacional y se lo constituye en política pública, y si a la FD se la quiere jerarquizar y revalorizar como factor decisivo de la calidad educativa, todo esto sugiere que se exija una seria estimación de quiénes aspiran a la carrera. Se asocia la calidad educativa a la calidad de la FD y a la profesionalidad de los docentes y, podemos decir, ambas se deben asociar, a la vez, a la calidad de nuestra democracia. Entonces, no cabe operar con ligereza, abriendo la puerta sin selección a todos, sin importarnos las condiciones y capacidades de cada uno.

Se trata de la formación de los formadores, sobre los que recaerá la seria responsabilidad de formar personas plenas, habilitadas para educar a los argentinos. El art. 71 de la LEN dice:

La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y trasmisir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea y el trabajo en equipo, el compromiso con la

igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/las alumnos/as.

Lo dicho es una razón sobrada para atender a un examen de ingreso a la docencia como significativa y relevante profesión. Por supuesto, frente a esta exigencia se alzarán las banderas de “la noble vocación irrefrenable de servicio”, “del apostolado educativo”, “de la consagración espiritual en aras de los niños”, etc. Es decir, la misma fraseología de uso populista que usan los gobiernos cuando no se pagan decorosos sueldos a los maestros o tratan de evitar las huelgas.

Es curioso, si no fuera cínico y asesino, el criterio de admitir que se juzgue y ejecute civil y penalmente, a un arquitecto por la caída de un balcón sin estructura firme, a un ingeniero por el puente hundido, a un médico por mala praxis, pero sin ninguna aplicación a la formación de las personas. Ninguna responsabilidad le cabe a la mala praxis docente. Pero no solo hablamos de un o una docente, sino de todo un sistema que desatiende esta cuestión.

Claro que el puente caído y el hombre baldado o muerto son testimonios palpables y materiales de la mala praxis. En tanto, en el campo educativo, las pruebas no están al canto como en otras profesiones, solo se perciben muchos años después, a la hora del egreso del alumno del sistema, cuando no hay resarcimientos posibles.

Dadas las ineficientes, inexistentes o escasas formas de evaluación del desempeño de los docentes, la situación se torna más grave. Cuantas menos evaluaciones, menos control de lo que está pasando.

La preocupación de Platón, en la *República*, por la responsabilidad de los docentes puede verse como excesiva, pero responde a su conciencia de los efectos de la educación en la naturaleza humana: “¿Qué cantos entonan las nodrizas? Vigilad a los forjadores de fábulas” (II, libro 1).

¿No puede pedirse responsabilidad social a los docentes que son los autores de la formación espiritual, cultural, profesional, vocacional de nuestros hijos? El alumno estará en el sistema educativo desde los 3 a los 18 años: 8 horas por día, 200 días al año, durante 15 años. Usted como padre no está ni la mitad de este tiempo junto a su hijo. La educación, pues, debe estar en las manos más calificadas.

Es incomprensible que los mismos padres que reaccionan violenta y físicamente contra docentes —crónica diaria en todas las provincias— porque les han puesto baja nota o no los han promovido, no exijan una evaluación inicial de los aspirantes a docentes.

Igualdad de acceso y desigualdad de oportunidades

En los aspirantes nos encontraremos con tres aspectos definitorios para su futuro desempeño frente a alumnos: su personalidad, el capital cultural con que se presentan, y las aptitudes y competencias propias. O las ignoramos o las tomamos en consideración y las evaluamos.

La reducción del número de egresados en los institutos genera el desagradado efecto de facilitar cada vez más el ingreso sin considerar ninguno de los tres aspectos señalados.

El gran tema por resolver en una democracia pluralista es el de las desigualdades sociales en el ámbito de la educación. Ya Edgard Faure, en su informe a la Unesco, *Aprender a ser* (1977), llamaba la atención sobre una confusión frecuente entre *igualdad de acceso y desigualdad de oportunidades*:

La correlación negativa existente entre la correlación económica, social y cultural de la familia y las oportunidades de acceso a las diferentes formas de enseñanza, y después de éxito, está lejos de tener efectos tan sensibles en todos los países, pero sin embargo constituye un fenómeno universal. La mayoría de sus causas son patentes para todos: malas condiciones de higiene y de alimentación en su infancia, un hogar superpoblado, etc. Otros factores

igualmente importantes, aunque menos evidentes, han sido puestos de relieve en la actualidad, empezando por las condiciones culturales, sobre todo las lingüísticas, que determinan el nivel y el contenido del *presaber* de utilidad escolar. Por deplorables que sean, se trata de datos que los sistemas educativos no están en condiciones de eliminar, pero que, al menos, no deberían agravar.

Adviértase que lo enunciado por Faure son apenas algunos de los factores que hacen a las diferencias. Agregaría la estimulación temprana, que desarrolla la capacidad cognitiva; la contención afectiva, que facilita el control de sí y la inteligencia intrapersonal; la posibilidad de viajes, de lecturas; el cultivo hogareño de la inteligencia lingüística; la habitud en la relación con instrumentos digitales, y un larguísimo etcétera.

Todas esas desigualdades de origen (económicas, culturales, electrónicas, de salud, etc.) supuestamente deben ser salvadas y niveladas por la escuela en su tarea cotidiana. Es bien conocida la conclusión durísima de Pierre Bourdieu: “El sistema escolar está organizado de tal manera que no puede prácticamente democratizar; y lo mejor que puede hacer es no reforzar las desigualdades”¹¹. La tarea es titánica y para llevarla a cabo se requiere la firme profesionalidad de los docentes. Si esta no se asegura, vanos serán los esfuerzos por rumbar desde la desigualdad de origen hacia la igualdad de oportunidades reales.

Supongamos que los efectos de la mala higiene y alimentación, han sido superados a lo largo de los 15 años de escolaridad del alumno (de los 3 a los 18), y que, igualmente, las desigualdades sociales se han superado con la integración escolar, y las desigualdades digitales, también, gracias a la escuela. Pero ¿qué se hace en 2014 con el 54 % de alumnos egresados de la escuela secundaria que no entiende lo que lee, que tiene serias dificultades para expresarse oralmente y por escrito, para leer un texto en voz alta y

¹¹ Bourdieu, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2014, p. 139.

que porta mala ortografía? Si partícipes de ese 54 % se presentan como aspirantes a la docencia en un instituto de formación docente: ¿se los incluye, sin más, con absoluta prescindencia de esas limitaciones?, para solo citar las documentadas por los informes y estadísticas ciertas. ¿O se proclama que se destinará parte del tiempo del cursado del IFD, para nivelarlo, perdiéndolo inexorablemente para su formación específica como futuro docente, con el inevitable desfasaje respecto de sus compañeros, lo que le generará una “estigmatizante” situación, para hablar a la letra de documentos oficiales, que sacude con aquel adjetivo las conciencias?

Es factible que el discurso político especioso avance sugiriendo cursos de contraturno a cargo de docentes tutores inexistentes para la ardua tarea, como se suele dibujar con pluma fluida en los papeles, realidad que nunca se concretará. Y, luego, la autoridad educativa sugiera formas de promoción automática, dos o tres recuperatorios para cada parcial (como ya ocurre en muchas universidades), y otras “soluciones” para tapar el problema en lugar de resolverlo¹².

Cuento una experiencia personal, vivida en un instituto de formación docente de maestros de los recién creados en La Plata, a partir de la Ley Federal de Educación. Tenía a mi cargo dos materias: Lengua y Literatura Infantil y Didáctica de la Lengua y la Literatura Infantil. Propuse que a la hora del ingreso les tomáramos a los aspirantes una doble prueba elementalísima: de ortografía y de ortofonía. Aquellos que desaprobaban la primera recibían un cuadernillo de autocorrección que había preparado especialmente. A mitad de año, volvíamos a tomarle una segunda prueba para verificar el grado de mejora en lo ortográfico. En ortofonía, le haríamos leer en voz alta al aspirante un texto breve para verificar si presentaba dificultades y si no tenían defectos de pronunciación (grupos consonantes, rotacismo, tartamudeo, etc.). Si tenían dificultades debían ir, hasta mitad de año, a un fo-

¹² En los IFD de la Provincia de Buenos Aires, los ingresantes llevan materias previas del secundario hasta la mitad de su primer año de la carrera.

níatra, gratuito en el sistema. Tomé las pruebas y detecté algunos casos en ambos campos. Les expuse la propuesta. Se quejaron a la Dirección de Escuelas y casi me cuesta el cargo. Se dio orden superior de que ingresaran sin más.

Comenzaron las clases prácticas y, dada mi condición de profesor de Didáctica Especial en Lengua, asistía a ellas. A la primera de cambio, topo con una de las aspirantes a la cual se le había detectado pésima ortografía, quien, con total soltura, malescribía horrores en el pizarrón que los chicos copiaban en sus cuadernos. En el otro rubro: entro a una clase donde la practicante debía enseñar la generadora “rosa”, con mi guía del método. Y, a la mejor manera de la “rr” francesa, la practicante pronunciaba acentuadamente “gggosa” y el coro infantil, repetía fidelísimo: “gggosa”. En ambos casos, solicité a las maestras de sendos grados que suspendieran el estropicio. Y rescatamos a los chicos del extravío. La salomónica solución que halló la autoridad fue cambiar a ambas practicantes a las comisiones de otro colega menos exigente.

Los alumnos interesaban poco. Había que rescatar a toda costa a los malos practicantes. Y así hizo “el sistema”.

Variantes posibles respecto al ingreso

Veamos cuáles son las opciones o variantes en que puede pensarse respecto al ingreso a los institutos y universidades:

1. Ingreso irrestricto. Situación actual

El gesto simple y políticamente beneficioso del ingreso irrestricto hace prevalecer el interés y la conveniencia de los aspirantes (y, con ello, de los futuros docentes) por sobre los intereses y necesidades de los alumnos. La razón de ser de la escuela son los alumnos. En el ingreso irrestricto estos quedan desconsiderados. Se apoya solo en el criterio de igualdad de oportunidades, como criterio absoluto y reductivo.

2. Examen de ingreso

2.1. Examen como diagnóstico general e individual. El examen solo tiene el valor de diagnóstico grupal e individual para tener una estimación de la base de que se parte en esa cohorte. De esta naturaleza, pero muy elemental, era el que acabo de describir y que intenté aplicar en La Plata.

El diagnóstico puede abarcar muchos más aspectos de atención. Pero los esfuerzos que deberán emplearse para la superación de las limitaciones detectadas se comerán la parte del león del primer año de estudios.

2.2. Examen de ingreso selectivo.

a. Por cupo. Se establece en función de las limitaciones que al número de cursantes ponen las circunstancias edilicias, turnos, docentes, etc.

b. Por nivel, perfil, etc. Es el sistema más efectivo y más resistido.

c. Por ambos criterios asociados.

3. Curso de ingreso nivelador

3.1. Con posterior ingreso irrestricto.

3.2. Con examen final para el ingreso selectivo.

Aspectos evaluables en un examen de ingreso

¿Qué aspectos deberían evaluarse en relación con su responsabilidad profesional?

1. Competencias

1.1. Competencia lingüística

1.1.1. Oral

a) Defectos: rotacismo, tartamudeo, articulación de grupos consonánticos, elisión de -s final; supresión de -d- intervocálica; otros: monotonía, entonación. Ejercicio de lectura en alta voz de texto de veinte líneas.

- b) Narración oral de cinco minutos: muletillas, pobreza sintáctica, léxica, fluidez, fraseo adecuado, entonación, etc.

La labor docente se apoya en un 80 % en la competencia oral del maestro. Todo maestro es modelo de lengua activa, a propósito de cualquier materia.

- 1.1.2. Escrita: redacción (las tres “C”: clara, concisa, correcta). Ortografía.

Bibliografía básica: *Ortografía escolar de la lengua española*. Madrid: Asociación de Academias, 2013.

Ampliación: *Ortografía básica de la lengua española*. Madrid: RAE-AALE, 2012.

- 1.2. Comprensión lectora. Se puede asociar con 1.1.a.

- 1.3. Capacidad de análisis crítico. Se puede asociar con 1.1.a.

- 1.4. Capacidad de solución de problemas de relación humana.

Casos de presentación breve.

- 1.5. Capacidad para trabajar en equipo. Interpersonal.

2. Personalidad y motivaciones

- 2.1. Equilibrio emocional, sentido ético, autoestima, inteligencia intrapersonal, etc. Personal especializado debería hacer una batería de preguntas cuyas respuestas sean orientadas en el terreno.

- 2.2. Empatía

- 2.3. Motivaciones

2.3.1. Vocación.

2.3.2. Deseo de promover personas.

2.3.3. Deseo de comunicación.

2.3.4. Beneficios que le aporta: facilidad laboral: pocas horas, flexibilidad horaria, obra social, vacaciones.

2.3.5. Otros.

3. Dificultades e inconvenientes

4. Concepto de autoridad

Se pueden articular dos momentos del examen de ingreso, el oral y el escrito.

Mi propuesta preferente es la 3.2: curso de ingreso con examen final selectivo.

El criterio cualitativo debe comenzar a asociarse con firmeza al inclusivo cuantitativo. Su postergación mantiene y acentúa el deterioro. La calidad educativa no es ese enunciado fácil que se verbaliza y declama con ligereza: es una construcción de difícil tránsito, en la que el esfuerzo sostenido y responsable se aplica a todos los aspectos de todos los niveles de todo el sistema. El primer paso en el camino de la profesionalización del docente es la tarea de seleccionar los mejores aspirantes para asumir la labor fundamental de maestros y profesores. Confiamos nuestros hijos a las manos más capacitadas y a los espíritus mejor preparados para hacerse cargo de la formación como personas de nuestros muchachos y chicas cuyo primer destino será el de constituirse en nobles y constructivos ciudadanos democráticos.

FORMACIÓN DE PERSONAS. DEFINICIÓN

Ac. MIGUEL PETTY, S. J.

1. ¿Qué entendemos por “persona”?

Todos somos personas irrepetibles y únicas. Se puede distinguir la persona de la naturaleza humana, ya que por nuestra naturaleza somos todos iguales, hasta podemos ser números y sumables. Pero como personas somos creaciones originales de Dios.

A lo largo de los tiempos el concepto de “persona” ha ido variando. Para los antiguos griegos, la persona era la máscara que los actores se ponían en el teatro (Borges, 1996). Era como actuaban “per-sona” o sea, en lugar de, o como si fuera, una persona.

En el cristianismo helénico, se definió la Trinidad como “personas”, lo cual fue un avance sobre el concepto griego. Hoy en día el término se usa sobre todo para destacar la autonomía del hombre, que funciona por sí mismo y que es irrepetible.

El personalismo, que es una corriente de ideas que posiblemente no llegue a ser una filosofía, y que tuvo un gran auge después de las dos guerras mundiales, profundiza mucho para nosotros el concepto de persona.

La afirmación central del personalismo es que somos personas libres y creadoras. Esta teoría introduce “un principio de imprevisibilidad que disloca toda voluntad de sistematización definitiva” (Mounier, 1949). Este autor rechaza el modernismo y supera tanto el materialismo burdo como el espiritualismo cerrado. Estudia a la persona como vocación, como capacidad de comunión. Ella trasciende la individualidad, e incluso la conciencia y la personalidad. En suma, el personalismo se define también como un “transpersonalismo”: persona y comunidad son contrarios que se complementan dentro de la dialéctica del amor.

La persona se desborda y se traspasa (trans-pasa) dentro del campo de la comunicabilidad de los valores, que la ponen en tránsito de una continua actividad creadora: “La persona es, en definitiva, movimiento hacia lo transpersonal, que lo anuncia a la vez la experiencia de la comunión y la de la valorización” (Maritain, 1921). En otras palabras, la persona, al comunicarse, se eleva, y se transforma.

Pero ahora consideremos al docente como persona, y lógicamente al referirnos al estudiante de la carrera docente tenemos que pensarlo como un joven, futuro docente.

2. La persona del estudiante para ser docente

Por lo general, los ingresantes a la carrera de formación docente han terminado la escuela secundaria, son jóvenes de entre 18 y 25 años, de clase social media o baja, predominantemente del sexo femenino, y provenientes de todos los rincones del país.

Suelen tener una formación académica que, en el mejor de los casos, es escasa y a no ser que sus padres fueran docentes, no tienen mucha información sobre la carrera. En comparación con otros estudios, esta no es muy exigente, es una carrera relativamente corta, y una ventaja reconocida es que probablemente les sirva bastante para la educación de sus propios hijos.

Pero me voy a limitar a considerar su condición de “jóvenes”. Ya no son niños ni adolescentes, pero difícilmente se pueden considerar adultos. En el año 1971, se presentó (Keniston, 1971) la emergencia de una previamente desconocida etapa de la vida, una etapa ubicada entre la adolescencia y la adulterez. Se llamó a este espacio “la etapa de la juventud”, que lógicamente tenía sus características propias.

Los o las estudiantes de las carreras de formación docente están, por lo tanto, en lo que ya se llama la juventud como etapa de la vida, que se distingue de esa actitud o el modo de ser “juvenil” que puede atravesar toda la adulterez e incluso llegar a la famosa tercera etapa de la vida.

Los jóvenes ya han cambiado el centro de sus conflictos centrados en la familia, donde los padres les exigían horarios, limpieza, orden, etc., a la sociedad en la cual vislumbran su futuro ingreso. Por lo general, todavía no tienen compromisos definitivos como el matrimonio o la vida en pareja o una carrera de la cual dependerá todo su futuro económico. Están estudiando y también, tal vez, trabajando, pero en un trabajo que solo les permite seguir estudiando. Gozan de más libertad que en todo el resto de sus vidas. Ahora están descubriendo el amor y el sexo opuesto, comienzan los noviazgos. No siempre les interesa demasiado el estudio, aunque las mujeres suelen ser mucho más aplicadas y estudiosas que los varones.

En la actualidad, les interesa muy poco la vida política, no suelen leer los diarios, no tienen ideologías marcadas ni actitudes revolucionarias. Distan mucho de la juventud revoltosa de los años 70. No pretenden cambiar el mundo y dependen mucho de su pequeño grupo de amigos. Su ambición gira alrededor del consumo material y una pequeña minoría participa de alguna organización de carácter religioso.

Por lo general, reflexionan poco acerca de sus propias fortalezas y debilidades, tanto en el orden académico como en el personal. No tienen el hábito de autoevaluarse a sí mismos, ni de asumir las consecuencias de sus actos. Tampoco saben buscar información de diversas fuentes, y menos todavía organizarse a fin de tomar decisiones acertadas.

La creatividad ha sido muy poco promocionada a lo largo de sus años de secundaria y tienen mucha dificultad para generar nuevos enfoques o propuestas creativas.

Son reacios a la autoridad, solo la aceptan cuando ya no hay más remedio. Fácilmente confunden autoridad con autoritarismo, que es el abuso de la autoridad.

Así son los y las jóvenes que se preparan para la noble tarea de instruir y posiblemente educar a nuestra niñez y juventud.

3. La formación de la persona

La formación de la persona tiene muchos aspectos, que se derivan de las distintas dimensiones de la persona.

Es necesario considerar la complejidad de la persona y todas sus dimensiones que necesariamente son evolutivas. Algunas de estas dimensiones son la intelectual, la religiosa, la ética y la social.

La evolución de la inteligencia (Piaget, 1947) llega a su madurez en la adolescencia. Durante su infancia, el niño ha pasado por una serie de etapas, pero ya están superadas. En esta etapa es capaz de percibir las relaciones entre conceptos abstractos. Lamentablemente, en la adolescencia todavía no tiene la madurez para valorar, en sus justas medidas, esos conceptos. Pero siendo joven, su capacidad intelectual ya es madura.

En cambio, el desarrollo moral de la persona pasa por tres grandes niveles (Kohlberg, 1981): el preconvencional, el convencional y el postconvencional. Cada uno de ellos contiene dos estadios o etapas. En total seis estadios de madurez creciente y con razonamientos morales diferentes. El nivel preconvencional es un nivel en el cual las normas son una realidad externa que se respetan solo atendiendo las consecuencias (premio, castigo) o el poder de quienes las establecen. No se ha entendido, aún, que las normas sociales son convenciones para un buen funcionamiento de la sociedad. Los niños chiquitos a veces entienden poco más, pero saben responder al cariño de sus padres.

En el nivel convencional, las personas viven identificadas con el grupo; se quiere responder favorablemente a las expectativas que los otros tienen de nosotros. Se identifica como bueno o malo aquello que la sociedad así considera. Intervienen de manera innovadora en actividades que promueven la justicia social.

En un estadio posterior, pero todavía en el nivel convencional, el individuo es leal a las instituciones sociales vigentes; para él, hacer lo correcto es cumplir las normas socialmente establecidas

para proporcionar un bien común. Aquí comienza la autonomía moral: se cumplen las normas por responsabilidad. Se tiene conciencia de los intereses generales de la sociedad y estos despiertan un compromiso personal. Constituye la edad adulta de la moral y se suele llegar bien superada la adolescencia. Kohlberg considera que este es el estadio en el cual se encuentra la mayoría de la población. Es el estadio de la apertura al mundo. Se reconoce que, además de la propia familia, grupo y país, todos los seres humanos tienen el derecho a la vida y a la libertad, derechos que están por encima de todas las instituciones sociales o convenciones.

La apertura al mundo lleva, en segundo lugar, a reconocer la relatividad de normas y valores, pero se asume que las leyes legítimas son solo aquéllas obtenidas por consenso o contrato social. Ahora bien, si una norma va contra la vida o la libertad, se impone la obligación moral de no aceptarla y de enfrentarse a ella. Indudablemente hay que estimular el desarrollo de ideales (tan escasos en la actualidad), pero al menos se debe pensar en los futuros alumnos, algunos más necesitados que otros, que requerirán no solo sus conocimientos, sino su afecto y su entrega.

Finalmente, en el último nivel, se toma conciencia de que hay principios éticos universales que se han de seguir y tienen prioridad sobre las obligaciones legales e institucionales convencionales. Se obra con arreglo a estos principios porque, como ser racional, se ha captado la validez y se siente comprometido a seguirlos. En este estadio impera la regla de oro de la moralidad: «hacer al otro lo que quiero para mí». Y se tiene el coraje de enfrentarse a las leyes que atentan contra los principios éticos universales como el de la dignidad humana o el de la igualdad. Es el estadio moral supremo, el de Gandhi, de Martin Luther King, y el de todas las personas que viven profundamente sus principios morales.

Si bien es difícil llegar a este nivel de desarrollo moral, es bueno que los futuros docentes al menos conciban la idea de que existe como un ideal al cual algunas personas logran llegar.

La formación de la persona pasa mucho también por la dimensión social. Un futuro docente no puede vivir enterrado en libros y pensar que después va a poder lidiar con los niños. Es bueno también que se involucre en tareas sociales, visitando villas de emergencia o zonas rurales apartadas, aprendiendo cómo viven los más pobres y también teniendo contactos con personalidades muy educadas. El joven docente tiene que tener una buena idea de la sociedad en la cual vivirá, con sus desniveles sociales, sus distintos tipos de personas, para evitar cualquier tipo de caricaturización de personas o lo que en algunas escuelas se llama “fichaje” de niños que no responden a patrones comunes o que surgen únicamente de planteos ideológicos.

Pero su tarea más ardua será la formación académica. Tendrá que dominar seriamente su especialización, llámesela “Historia de la Argentina” o “Matemática Elemental” o lo que fuere. Deberán poder leer profusamente sobre su especialización, pero de ninguna manera limitarse a ella.

Necesitan también saber resumir un texto en pocas palabras, hacer síntesis o simplemente saber “pensar” un problema.

Pero la formación académica incluye también el cómo se escribe, cómo se habla, cómo se organizan los párrafos en un escrito, y hasta cómo se escribe correctamente, (acentos, etc.).

Finalmente, para la formación de la persona, sus relaciones con otras personas, sus compañeros, sus docentes, son muy importantes. La actividad teatral ayuda muchísimo a desarrollar la capacidad de hablar bien en público, la capacidad de expresar un sentimiento o, simplemente, de actuar. Debe aprender a trabajar en equipo, a convivir en equipo, a consentir y a discrepar sin violencias. Aprender a “discrepar” sin pelearse y tirarse los tinteros por la cabeza es un aspecto fundamental de la formación personal del docente.

Pero, como estamos en un país que se llama católico, la mayoría de nuestros jóvenes son nominalmente católicos: muy pocos tienen alguna formación religiosa, y ese algo suele ser muy ele-

mental. Algunos no pasan del nivel elemental, en el que conciben a Dios como un viejo barbudo sentado sobre una nube. Cuando llegan a la adolescencia religiosa, no pueden entender cómo existen el bien y el mal. Su gran problema es la existencia del mal. Una religiosidad madura o personalizada es la que admite que el mal es producido por el ser humano que, por otro lado, es objeto del amor de Dios. Sentirse amado por Dios es la señal de una religiosidad madura.

4. La comunicación

Si una dimensión de un futuro docente es absolutamente imprescindible, es la capacidad de comunicación. Comunicarse no es solo un problema de saber expresar ideas o sentimientos. Comunicarse es saber escuchar y recibir, y a la vez responder a aquello percibido. Comunicarse es “estar en onda”, saber responder a necesidades del momento, saber percibir un malestar ambiental o saber gozar con un triunfo grupal.

Pero comunicarse es mucho más. Debe aprender a valorar sus propias experiencias y comunicarlas a los demás, porque las dificultades propias de aprender, de hablar o de tolerar adversidades son muchas veces compartidas por los demás. Incluso los sueños e ideales propios, que parecen ser tan íntimos, son también comunicables con mucho provecho.

La comunicación de un docente con sus alumnos nunca es una relación entre iguales. El que enseña tiene un rol distinto del que aprende y este procura ubicar a su maestro en su rol correspondiente. Gran tentación es abajarse a tratar de igual a igual con los alumnos y generalmente resulta un fracaso.

El docente lo es en todo momento, en el aula, el patio, en la cancha o en la calle. La comunicación, para él, es una actitud, un modo de ser, un estar siempre dispuesto a fomentar aprendizajes. Tiene que poder hablarles a sus alumnos de su materia y también de su futuro.

Pero no solamente con sus alumnos. Los docentes tienen que fomentar estrechas relaciones con sus colegas, con los docentes que les enseñan a sus mismos alumnos, y con los padres de familia, con prudencia y sabiduría. Tienen que saber dar de lo suyo, y también reconocer los límites de su responsabilidad y su autoridad.

En síntesis, el docente debe saber que transmitir lo positivo de su historia personal es lo que más puede beneficiar a sus alumnos, que ven en él un modelo de vida.

Finalmente, el docente tiene que aprender a aprender como persona no solo durante su formación, sino durante toda su vida. Es bueno que reconozca la etapa de la formación en la cual está, lo que haya progresado y lo que le falta para crecer. Deberá saber compartir sus responsabilidades con los padres de sus alumnos y con el Estado, reconocer sus limitaciones y fortalezas ya que solo así podrá realmente educar y no simplemente instruir a sus alumnos.

Bibliografía

- Borges, J. L. *Obras completas* II. 1996.
Keniston, K. *Youth and dissent: The rise of a new opposition*. 1971.
Kohlberg, L. *The Philosophy of Moral Development*. 1981.
Maritain. J. *Réflexion sur l'intelligence et sur la vie propre*. 1929.
Mounier, J. *Le personnalisme*. 1949.
Piaget, J. *La psicología de la inteligencia*. 1947.

ESCUELA Y FORMACIÓN DOCENTE **(Reflexiones y proposiciones)**

AC. ALFREDO MANUEL VAN GELDEREN

La profesión docente es una profesión colaborativa, no se puede tener un consultorio de ejercicio individual profesional. Este trabajo profesional se realiza en una institución que llamamos “escuela”. Esa escuela, para funcionar bien, no tiene que estar evaluada por el sistema, sino que tiene que ser una institución de permanente evaluación docente científica.

Si a mí me preguntaran cómo se resuelve la evaluación del sistema, yo les diría que me dijeran primero cómo evalúan las escuelas y, además, cómo innovan las escuelas. Una agencia para la evaluación demanda, en función del mundo en cambio, una agencia para el cambio educativo. Esa agencia debe tener fondos, debe estar permanentemente seleccionando experiencias y financiándolas, para asegurar la realización de nuevas investigaciones.

Ahora, ¿cómo empezamos con la evaluación si no tenemos las escuelas en cambio? Tiene que ser un proceso en paralelo. Hay que conseguir, insisto y sé que suena pretencioso, que cada escuela sea una institución de evaluación científica permanente. Se sigue, oficialmente, hablando de planificación integral del sistema, pero no de planificación en cada escuela. Incluso, el académico Juan Llach nos ha hablado, con acierto, de “política educativa escuela por escuela”.

Es necesaria e imprescindible la evaluación en la escuela. En forma inicial, la evaluación de los docentes. Evaluar su cultura general, su ejemplaridad profesional, los saberes de la materia que va a enseñar, ya sea primaria o secundaria; los conocimientos acerca de los procesos de transmisión del conocimiento, de cómo se enseña, cómo se orienta y cómo se evalúa. Después, el ejercicio de las condiciones profesionales de las competencias utilizadas y descubiertas para la gestión en la escuela.

Reitero que, para evaluar la acción escolar de transmisión cultural con intención formativa integral, es necesario en toda escuela conjugar siete verbos: *documentar, diagnosticar, planificar, programar, gestionar, evaluar y replanificar*. En mi estimativa, esas conjugaciones son imprescindibles para el necesario funcionamiento eficaz de una escuela.

¿Por qué es necesario el conjugar propuesto? Veámoslo.

Documentar: es imprescindible tener registros ciertos, información válida, firme, sobre la realidad de la que hemos de partir, para poder estudiarla; esto es, disponer de cifras, porcentajes, precisiones cuantitativas; cierta cartografía, digamos, de la situación en la que estamos.

Diagnosticar: a partir de la documentación reunida, trazar el diagnóstico, lo más preciso y profundo que se pueda de la realidad escolar.

Planificar y programar: ordenar los objetivos, las metas de superación, los ejercicios de caminos logrables como primera planificación. Recordar siempre que lo importante no es llegar, sino estar yendo, como nos dijo Ortega y Gasset. Saber hacia dónde se marcha, lo que supone el rumbo y, a partir de él, los caminos para plasmarlo.

Gestionar con coordinación, cuidando el acuerdo profesional del equipo docente escolar, con una capacitación profesional permanente, de acuerdo con las precisiones institucionales planteadas.

Evaluar: ahora sí se poseerá el cuadro necesario para evaluar los procesos-acciones de toda la escuela y el cumplimiento de la formación integral de alumnos, de orientación de padres y madres o responsables para la educación de los hijos, y la ya planteada capacitación profesional docente permanente. Y, sobre el balance, pros y contras que revela la evaluación, se procederá a *replanificar*, es decir, a los ajustes y calibraciones debidos en todos los niveles que supone la acción educativa; ponderar lo logrado y lo faltante, desligarse de lo innecesario e intensificar lo probadamente eficaz

Se podrá entonces atender a lo no logrado, replantear, actuar sobre lo innecesario e intensificar, lo comprobado eficaz.

Este esquema, que es de “escuelero”, demanda algo que, para mí, es una ausencia. La formación docente tiene dos problemas básicos, que yo llamo ausencias. La primera es la formación docente en la educación superior que prioriza lo pedagógico más que lo científico que se va a enseñar. Su preocupación es la pedagogía. La segunda ausencia es la formación docente en las universidades, que no tienen como prelación lo pedagógico, sino lo científico que se va a enseñar. Son docentes “curricularistas”. Entonces, el gran problema es que a esos docentes no se los ha formado debidamente en teoría y práctica de la escuela en la Argentina actual, en las veinticuatro provincias, en las zonas distintas de cada provincia. Escuela por escuela. No se han preparado para escuelas diferentes, de necesidades diversas.

El Plan Nacional de Formación Docente, a través del INFID, intenta una respuesta a través de un planteo general. La preocupación en la conducción educativa argentina ha sido el sistema, y no las unidades escolares. Personalmente, focalizo el tema de la formación docente integral en la unidad de la escuela. Por eso digo que soy “escuelero”. El papa Francisco dice que “cuando la profesionalidad disminuye, la deriva aumenta”. Se va para cualquier lado, es mi interpretación por la falta de directivos líderes, capacitados para conducir.

Creo que, en muchos casos, los docentes todavía no han asumido la identidad profesional necesaria para las actuales circunstancias. Ningún docente argentino puede pensar que tiene una carga suficiente como para enfrentar una acción escolar. Por ejemplo, creo que los directivos de escuelas, en muchos casos, están elegidos por su experiencia, por su vejez. Y creo que la experiencia no es suficiente para calificar como directivo apto. Las condiciones directivas son aptitudes acreditadas por un juego armónico de saberes, aptitudes, acreditación de conducción, ejemplaridad.

En esa agencia de innovación de la que hablábamos al principio, van a tener que aparecer capacitaciones inmediatas a las titulaciones, para poder gestionar escuelas. Es decir, el mejor profesor de cualquier materia, se convierte en rector, cargo para el que no se ha preparado. Además, ¿puede un profesor o un maestro formado para el aula comprender todo lo enmarañado de una gestión escolar?

Hay que capacitar para la gestión directiva y, además, capacitar para las especializaciones de postítulo. Es decir, todo lo que hace a la profesión, además de la antigüedad. Haber manejado bien un aula no es seguridad para un buen manejo de la gestión directiva. No siempre un buen maestro es un buen director. Es necesario ajustar los criterios normativos de designación y ascenso

La propuesta sería pensar en otro esquema de funcionamiento escolar. Por ejemplo: tener docentes para la formación de los alumnos desde las horas asignadas a su materia, pero también con “horas para la escuela”. En Finlandia, uno de los motivos de su revolución es haber designado a los docentes para la atención de alumnos y para la escuela con un tiempo determinado para realizar sus aportes.

De esta forma, la escuela podría disponer de espacios para la formación integral de los alumnos, la capacitación de los docentes y la orientación a las familias, que son sus tres funciones, cuyo ejercicio es imprescindible para una educación de calidad.

Uno de los problemas que se nos presenta hoy es el de tener chicos y adolescentes de familias que ya recibieron educación escolar insuficiente. Los padres jóvenes no saben, no es que no quieran. No saben porque no tienen la formación suficiente para asumir su función con la escuela, lo que podríamos llamar la paternidad educativa. Por eso, es imprescindible que la escuela cree fuertes vínculos para que sea una verdadera comunidad educativa, compartiendo valores para presentar. Establecidos los vínculos necesarios, los padres que son los primeros responsables, deberían atender los problemas y comprender lo que les está pasando a sus hijos.

En más de una oportunidad, me han dicho que *en las escuelas los abuelos están interviniendo en la educación de los chicos, porque los abuelos recibieron más para el momento en que vivieron*. No es que la escuela dé menos que antes, da lo mismo. Pero ocurre que lo externo ha aumentado en sus demandas. Yo no digo que todo lo pasado fue mejor. El drama de la escuela argentina es que todo lo pasado no se cambió. No es que fue mejor, sino que el drama es no haber cambiado, no haber innovado.

Vamos a dar ejemplos. Hoy los directores nos hablan de indicadores de cumplimiento, de protocolos de compromiso, pero no tienen las planificaciones, no tienen la evaluación periódica, no tienen el reajuste de la planificación anual. Recuerdo que, en una ocasión, un director me dijo: “Estamos trabajando intensamente por la lectura”. Entonces, yo le pedí que primero me explicara cómo trabaja la oralidad, porque sin hablar bien no se pueden entender correctamente los textos. Pasamos a considerar las planificaciones de cada docente, para ver las lecturas complementarias de los alumnos. Debería haber un plan anual de lecturas complementarias, no solo de manuales.

El tema de la formación docente no es nuevo. Siendo secretario de la Academia Nacional de Educación convocamos a una Jornada sobre Formación Docente, en el año 1998; las ponencias presentadas fueron oportunamente publicadas. La preocupación de la Academia Nacional de Educación ya viene desde ese tiempo. La idea fue, desde entonces y lo sigue siendo, que la Academia no se encapsulara en los saberes de sus miembros académicos. Los temas se plantean para seguir trabajándolos, actualizándolos y superándolos con los especialistas de nuestro país.

Por todo lo dicho desde nuestra publicación académica de 1998, *La formación docente en debate*, con trabajos de 16 especialistas invitados y 10 académicos, seguirá la Academia Nacional de Educación pensando y repensando la educación argentina, para lo cual no ha abandonado, ni abandonará, por imprescindible, la

necesaria formación docente de excelencia¹. En la exigencia estatutaria de la institución está el pensar y repensar la educación argentina y, para ello, son un estar yendo las reflexiones de análisis y propuestas para la formación docente de buenos maestros, que asegurarán buenas escuelas y lograrán la educación de calidad que la Argentina necesita y reclama.

He usado muchas veces una afirmación del Congreso Español de Pedagogía, de 1988, que expresa: “La calidad y la excelencia son metas deseables de la educación y de toda empresa humana. Nadie está en contra de la excelencia y resulta difícil imaginar una escuela o una organización satisfecha de su mediocridad”.

No podemos aceptar acostumbramientos educativos o relativismos en la función educadora docente.

¹ Véase en este volumen, el aporte titulado: “Pensar y repensar la formación docente en la Academia Nacional de Educación”.

FORMACIÓN DOCENTE Y EVALUACIÓN: CLAVES PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA

AC. JORGE ADOLFO RATTO

La formación docente como proceso y la transformación educativa

En reiteradas oportunidades y en diversos ámbitos se señala la necesidad de fortalecer la formación docente inicial y la práctica docente, priorizando además, la capacitación en servicio y permanente para que todos los alumnos, de los distintos niveles del sistema educativo, puedan recibir una educación de calidad y un aprendizaje significativo, atendiendo la demanda de los conocimientos y las competencias necesarias para el siglo XXI.

También se remarca la necesidad de transformar la carrera docente en una profesión de exigencia y de excelencia, con especial referencia a la acreditación de saberes y habilidades para el ejercicio de la práctica.

La cultura profesional de los docentes y su formación, con la equilibrada atención de los aspectos pedagógicos, didácticos, cognitivos, afectivos, sociales y éticos son preocupaciones de larga data.

Puedo dar testimonio de tales preocupaciones por estar transitando las aulas de los profesorados de formación docente, estar en contacto con colegas y estudiantes y, en particular, haber participado como profesor desde el año 1967 en el Instituto Superior Docente “Carlos María Biedma”, bajo la dirección ejecutiva del hoy académico Alfredo M. van Gelderen, verdadero pionero de las acciones de capacitación, actualización y perfeccionamiento docente en el país. En la actualidad, el Instituto sigue con sus ofertas de formación docente continua y de investigación iniciadas por el académico Van Gelderen, con la expectativa de promover mayores grados de profesionalidad y atendiendo las necesidades

del sistema educativo, incluyendo modalidades pedagógicas diversificadas y de impacto en las escuelas. En estos 47 años del Instituto se desarrollaron más de 2300 cursos, talleres, seminarios, encuentros, jornadas y planes de especialización en pedagogía, psicología, didáctica y materias especiales, que reunieron más de 57000 inscripciones docentes. En estas cifras no está consignado lo realizado en casi todas las provincias argentinas y en el exterior por los docentes del Instituto a través de organismos estatales y privados.

Varias son las investigaciones, los estudios y las publicaciones de la Academia Nacional de Educación sobre el tema. En el *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 88/89, del año 2012, en “Hacia una identidad de la profesión docente”, señalé algunos requisitos y algunas competencias para la profesionalización de la docencia.

Hoy más que nunca, la formación docente inicial y la formación docente permanente se vinculan con la transformación educativa, sin duda un proceso complejo, arduo y difícil, que requiere de manera decidida y efectiva esfuerzos políticos, técnicos y económicos.

Un proceso de transformación educativa que requiere la selección de los mejores candidatos para ejercer la docencia, una formación docente inicial de alto nivel que incorpore la alfabetización digital en los profesorados, tiempos y espacios institucionales reconocidos para la capacitación permanente de los equipos pedagógicos, sin perder días de clase, directivos preparados en el ejercicio del liderazgo pedagógico y la gestión.

Para el académico Alfredo van Gelderen,

el problema actual y de los años siguientes será la calidad educativa. Para ello, se debe insistir en la formación inicial de los futuros docentes y en la capacitación de los que ya están ejerciendo la profesión y que la sociedad asuma que la responsabilidad no es sólo de la escuela. La familia, las instituciones y los medios

de comunicación tienen la obligación de aportar a la formación. Somos todos responsables.

En la misma línea de pensamiento, el académico Pedro Luis Barcia señala la formación docente como la necesidad más urgente en materia educativa en el presente y para el futuro: “Hay que trabajar en la formación docente. Es la ciudadela que hay que defender con uñas y dientes. De este punto depende la transformación educativa”¹.

La principal conclusión del Informe Mc Kinsey, publicado en el 2010, a partir de la comparación de los diez mejores sistemas educativos del mundo (Finlandia, Corea del Sur, Canadá) hace referencia a que “el nivel educativo de un país depende de la formación, motivación y aprendizaje permanente de sus profesores”.

Ciertamente, la formación profesional de los docentes es un aspecto constitutivo central de la tarea pedagógica que desarrollan, por lo tanto, debe considerarse como derecho, pero también como obligación profesional.

La formación profesional docente debe entenderse como un proceso en el que se integra y articula la formación inicial con la formación en servicio y permanente para afrontar las realidades básicas de la profesión y como motivación para un progresivo desarrollo de la calidad, eficiencia y eficacia en cualquiera de los roles y funciones que se desempeñe.

Dos informes publicados recientemente, uno de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y otro del Banco Mundial, señalan como metas para 2021 la necesidad de mejorar la formación docente, favorecer la capacitación continua y avanzar en la evaluación docente. Para la OEI, es necesario “apoyar iniciativas que contribuyan a mejorar la percepción social de la docencia y su prestigio profesional, punto de partida fundamental para estimular

¹ Barcia, Pedro Luis. “Los desafíos y el futuro de la educación jibarizados”. En *La Gaceta Literaria*, Tucumán, 2011. Texto expuesto en una mesa redonda en la Fundación Navarro Viola.

la elección de la carrera". Otras sugerencias apuntan a promover que accedan a la profesión los mejores estudiantes, fortalecer la calidad de los institutos, mejorar la relación entre esas instituciones y las escuelas, asegurar que la formación responda a las necesidades de los alumnos. Con un enfoque similar, el estudio del Banco Mundial titulado: *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina*, propone que el ingreso a la docencia sea más selectivo.

La capacitación inserta en el marco de la formación permanente posinicial, debería orientarse especialmente hacia la revisión, renovación y profundización de los conocimientos y las estrategias metodológicas teniendo en cuenta la trayectoria de los docentes, sus experiencias e ideas previas, sus representaciones de la escuela y de la profesión. Esto nos plantea el desafío de planificar proyectos con diversas modalidades y dispositivos de formación continua que respondan a las demandas y necesidades de actualización y desarrollo de los docentes, evitando la implementación de estrategias únicas.

Formación docente y jerarquización

En la formación inicial es necesario promover la adquisición de una cultura general y la formación integral de los futuros docentes, a través del desarrollo de sus capacidades intelectuales y actitudinales, en especial las competencias éticas y socio-afectivas, la empatía comunicacional y la autoestima, confianza, credibilidad en la tarea que llevan a cabo y espíritu de superación, imprescindibles para el ejercicio profesional.

Es posible construir, desde la formación inicial, una cultura profesional y propender a la formación profesional docente trabajando sobre un perfil comprometido con su propia tarea formativa, como factor de promoción humana en su ámbito de acción. Para ello, es necesario acompañar a los futuros docentes en su proceso formativo conociendo sus fortalezas y debilidades para ayudarlo

a una mejor realización de su proyecto de vida y de su vocación docente. Habrá que consolidar gradualmente los avances logrados en la construcción de saberes a través del desarrollo de acciones de investigación y extensión, orientadas a la aplicación de innovaciones en los distintos espacios educativos.

En el país contamos con 1261 institutos de formación docente que habrá que reorganizar y reevaluar en cuanto a su estructura, organización y funcionamiento para que asuman con responsabilidad y sentido ético la formación de los futuros docentes en una vasta gama de competencias culturales, psicológicas y pedagógicas, de capacidades para proyectar y para evaluar, para crear e investigar, para realizar trabajos colaborativos y de apertura a la innovación. Por encima del número de institutos de formación docente debe ponerse la calidad y la excelencia del servicio que prestan, como una de las formas para jerarquizar la profesión.

El académico Guillermo Jaim Etcheverry en su libro *La tragedia educativa*, publicado en 1999, en uno de sus capítulos nos propone: “Regresar al maestro: el elemento central de ese contrato renovado que la sociedad debe establecer con su escuela está constituido por la jerarquización de la figura del maestro”². Más adelante, destaca como decisiva la consideración social hacia el docente. Jerarquizar y valorar a los maestros y profesores implica reconocer sus esfuerzos, no solo en el plano salarial, sino también en el simbólico y exige un mayor compromiso del Estado, de la sociedad en su conjunto, las familias y los medios de comunicación social.

En términos del académico Barcia la jerarquización de los docentes implica “restaurar la autoridad del docente en su acepción etimológica: ‘aumentar’, ‘hacer crecer’, ‘promover’, que es lo contrario al autoritarismo cuyo efecto es impedir el crecimiento y aplastar al otro”. Promover la autoridad del profesor es revalorizar

² Jaim Etcheverry, Guillermo. *La tragedia educativa*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica Argentina, 1999.

su experiencia y sabiduría al servicio de la formación integral de sus alumnos, en la pluralidad de contextos culturales en los que se desempeñe y con la variedad de posibilidades educativas y condicionamientos en los que actúe.

Philippe Meirieu, en una de sus conferencias realizada en Buenos Aires en el 2013 y publicada por el Ministerio de Educación, *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*, al referirse a la autoridad del docente señala:

El docente no tiene razón porque es el docente y porque posee un diploma; el docente tiene razón porque sabe explicar, sabe hacer entender, sabe interceptar la inteligencia del otro, y ve cuando el otro entiende porque en ese momento de comprensión del otro aparece en sus ojos y en su cerebro como una luz, un brillo; y el otro muestra que encuentra un gran placer en el hecho de entender y en el hecho de desarrollar su inteligencia³.

Nuestros alumnos, en los distintos niveles del sistema educativo, tienen el derecho de contar con buenos profesores, que conozcan lo que enseñan y cuenten con las estrategias y habilidades necesarias para que el aprendizaje adquiera sentido y significado, para ayudarlos a crecer, a madurar y para colaborar en la construcción del bien común como futuros ciudadanos responsables, participativos y democráticos. Por eso, creo que es importante en la formación docente incorporar la comprensión del bien común, como construcción que se da frente a los intereses individuales y que va direccionado hacia el interés del porvenir y de nuestro mundo.

Jaim Etcheverry se refiere a la educación y el mensaje hacia el futuro:

La educación ofrece la única posibilidad de proporcionar a nuestros niños y jóvenes lo que no les da el resto de la cultura actual.

³ Merieu, Philipe. *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación-República Argentina, 2013.

Lo que les oculta y les niega [...]. Habrá que reconocer que estamos en deuda con la mayoría de nuestros jóvenes. ¿Qué alternativas les presentamos, qué esfuerzo hacemos para trasmitirles ciertos valores? Con nuestra exigencia y ejemplo, deberíamos ayudarlos a concebir las nuevas e imprescindibles utopías que consideren que el bien propio tiene mucho que ver con el bien de los otros.

En cuanto a la educación para el futuro y la función de los docentes, Meirieu señala tres exigencias:

primero, se trata de trasmitir saberes emancipadores, no cualquier saber; luego, la segunda exigencia es que tenemos que compartir valores, y los valores que son fundadores de la democracia; y el tercer elemento, formar a nuestros niños y a los ciudadanos para el ejercicio de la democracia a lo largo de sus vidas.

No es suficiente conseguir un buen nivel de preparación inicial; es necesario mantenerlo y elevarlo con la actualización y el perfeccionamiento. En la formación en servicio y permanente de los docentes habría que ofrecer propuestas para mejorar los resultados y las experiencias de aprendizaje de los alumnos. Para ello, esta formación deberá estar ligada a las prácticas docentes e interpretarlas, superando los modelos tradicionales de la trasmisión en manos de expertos y de los cursos aislados, para pasar a formatos capaces de movilizar prácticas en un ámbito donde se conjuguen los aportes de la experiencia y la investigación educativa, el conocimiento práctico, el análisis, la reflexión y la reformulación y la puesta a prueba constante de dichas prácticas.

En este sentido, es importante promover el trabajo en equipo y colaborativo de los docentes, profundizando su formación disciplinar y didáctica, impulsando el intercambio de experiencias pedagógicas, la producción y la innovación pedagógica generada en las mismas escuelas u otros ámbitos académicos, y propiciando la creación de redes de docentes e instituciones. Michael Fullan,

pedagogo canadiense, señala: “es un error buscar la calidad docente promoviendo la capacitación individual en lugar de promover las soluciones de equipo. No se trata de responsabilizar a cada docente, sino generar sistemas de formación docente de calidad y buenos equipos de trabajo en cada escuela”⁴.

Esta formación permanente podrá incluir distintos dispositivos de formación en función de los objetivos perseguidos: ciclos, tramos, cursos, talleres, seminarios, ateneos y encuentros que apunten a ofrecer saberes actualizados; desarrollar entornos formativos que promuevan el compromiso y la responsabilidad social con la mejora, la expansión y la calidad de la educación; analizar los problemas de comprensión y los obstáculos epistemológicos que se presentan en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos; y considerar la introducción de nuevas estrategias didácticas.

Con la finalidad de capacitar a los docentes de todo el país y consolidar las transformaciones que sostengan los objetivos político-pedagógicos acordados por el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente, el Ministerio de Educación de la Nación lanzó, en el año 2013, el Programa Nacional de Formación Permanente (Resolución del Consejo Federal de Educación N.º 201/13). El Programa propone una ambiciosa modalidad de trabajo que integra la formación desde el ámbito institucional, poniendo el acento en la escuela, con propuestas que impactan en los niveles obligatorios del sistema, tanto para los equipos directivos como para los equipos docentes. Este Programa tiene como expectativa articular la jerarquización de la formación docente con la calidad de los aprendizajes, y los procesos de formación con mecanismos de evaluación y fortalecimiento de la unidad escuela, como ámbito privilegiado de desempeño profesional, espacio de participación, intercambio y pertenencia e incorporando líneas de acción en función de las necesidades de cada jurisdicción.

⁴ Fullan, Michael. *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Buenos Aires: Akal, 2002.

Los procesos de evaluación del sistema educativo y del desempeño docente

Otro de los temas que hay que considerar en la formación profesional de los docentes es avanzar en los procesos de evaluación del sistema educativo. Es prioritario consolidar en el país una cultura evaluativa del sistema educativo en su conjunto, superar ciertos miedos y desconfianzas, las innecesarias cargas ideológicas y presiones políticas de los gremios para contar con diagnósticos adecuados y objetivos que nos permitan mejorar, corregir y potenciar lo que se hace bien, para fundamentar la toma de decisiones en todos los planos, de preferencia en lo que respecta a la formación docente.

La creación de la Unidad de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, como entidad descentralizada, en el ámbito del Ministerio de Educación, parece una medida acertada, necesaria y oportuna con el objeto de diseñar, desarrollar y coordinar la evaluación integral del sistema educativo, la evaluación no solo de la formación y el desempeño de los docentes, incluyendo a los directivos, sino también del aprendizaje de los alumnos, el contexto y los institutos de formación.

Ciertamente nos surgen algunas preguntas respecto de la evaluación del desempeño de los docentes en particular: ¿Cuáles serán las dimensiones o variables que se evaluarán? ¿Quiénes serán designados como responsables del proceso de evaluación? ¿Desde qué concepción teórica se realizará? ¿Cuáles serán los momentos de la evaluación? ¿Cuáles serán los propósitos, los usos y las implicancias de la evaluación? ¿Con qué criterios se elaborarán las evaluaciones? ¿Qué datos relevar? ¿Qué hacer concretamente con los resultados? ¿Cómo comunicar en forma transparente los resultados?

En general y a través del estudio de experiencias en distintos países, podemos decir que se identifican dos grandes tendencias respecto de las dimensiones definidas para evaluar el desempeño

docente. Una está vinculada con el control de la tarea docente, cuya estrategia principal es la evaluación sumativa, que pone en valor el producto y se ubica en el final del proceso. La otra tendencia evaluativa pone el acento en el proceso y en la reflexión acerca de las prácticas educativas en los actores involucrados; en este caso, la estrategia es la evaluación de tipo formativa.

Algunos de los instrumentos para la necesaria evaluación son pruebas de conocimientos pedagógicos y de contenidos del profesor; informes del equipo directivo donde se desempeña y de la supervisión educativa; portafolios y registros del profesor; observaciones realizadas en el aula por responsables pedagógicos; encuestas de alumnos y familias; resultados de los alumnos en evaluaciones internas y externas.

Otro de los aspectos que hay que considerar es la etapa en que se decide realizar la evaluación. En este punto, las experiencias muestran variadas opciones: selección para el ingreso a la formación docente, evaluación del propio proceso de formación, exámenes de acceso al ejercicio de la docencia, evaluación de los docentes en el desempeño profesional. En algunas experiencias no se trata de momentos aislados, sino que se utilizan estrategias combinadas.

Respecto del fundamento teórico desde el cual se enfoca la evaluación del desempeño docente, las tendencias en general nos muestran modelos centrados en evaluar actitudes y habilidades para el desempeño de la tarea, evaluar conductas manifiestas en el aula y en el desarrollo de la tarea, evaluar los resultados de la tarea y la profesionalización.

En cuanto a los propósitos, usos e implicancias de la evaluación, deberían estar centrados en mejorar la calidad educativa y obtener información para tomar decisiones sobre la institución escolar con énfasis en la autoevaluación, como insumo para el desarrollo profesional y la promoción del docente⁵.

⁵ Ministerio de Educación de la CABA. *Acerca de la evaluación del desempeño docente. Algunas experiencias internacionales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: 2010.

Lo que debe evitarse es instalar un mecanismo punitivo y la elaboración de rankings de escuelas, respetando lo establecido en el Cap. III de la Ley de Educación Nacional sobre Información y Evaluación del Sistema Educativo, en su artículo 97: “La política de difusión de la información sobre los resultados de las evaluaciones resguardará la identidad de los/as alumnos/as, docentes e instituciones educativas, a fin de evitar cualquier forma de estigmatización, en el marco de la legislación vigente en la materia”.

Algunos desafíos

Las diversas transformaciones sociales y económicas de los últimos tiempos, el acelerado avance en los conocimientos científicos y tecnológicos repercuten en las escuelas, en sus docentes y en las familias. Sin duda, estas transformaciones exigen nuevos desafíos y nuevas respuestas para encontrar un equilibrio que permita una tarea profesional renovada en beneficio de los alumnos.

1. Hoy más que nunca es imprescindible preparar a los futuros docentes repensando lo que deben aprender los niños y los jóvenes, avanzar en el cambio de concepción del aprendizaje y de la evaluación. La escuela sigue pensando que saber es repetir contenidos y resulta que lo que en realidad se necesita es pensar en *formar mentes*, para dar respuestas a las complejas demandas de la sociedad. Necesitamos una escuela más relevante, más permeable al mundo, donde nuestros alumnos *aprendan contenidos para adquirir competencias*.

Murray Gell-Mann, físico norteamericano, premio Nobel 1969, afirmó que las mentes máspreciadas en el siglo XXI iban a ser aquellas capaces de sintetizar bien. Esto significa recabar información de fuentes diversas, comprender e interpretar dicha información con objetividad, y reorganizarla de modo que adquiera sentido no solo para quien la ha sintetizado, sino también para los demás.

Howard Gardner en su libro *Las cinco mentes del futuro* plantea la posibilidad de desarrollar en los alumnos del nivel primario y en los estudiantes del nivel secundario la mente disciplinada, la mente sintética, la mente creativa, la mente respetuosa y la mente ética. Al referirse a la mente disciplinada hace referencia a que “en la mayoría de las escuelas y de los programas se estudian materias; se concibe el aprendizaje centrado solo en los hechos, fórmulas, cifras y se examina a los alumnos en función de esa información”. Y agrega:

... no quisiera ser mal interpretado, para estudiar ciencia, historia, literatura o cualquier disciplina es preciso disponer de información. Pero despojada de las relaciones que mantienen, de las preguntas subyacentes, de un modo disciplinado de construir esa multiplicidad de información, los hechos, las fórmulas o las cifras son simplemente conocimientos inertes y frágiles. Conocer los hechos es un ornamento útil, pero es una tarea en esencia diferente a lo que significa pensar en el seno de una disciplina⁶.

Barcia propone “enseñar a distinguir la información del conocimiento y la sabiduría”.

Preparar la mente creativa de los futuros docentes es ofrecerles la posibilidad de abrir nuevos caminos, promover nuevas ideas e invocar nuevas formas de pensar.

La mente respetuosa se vincula con la aceptación de la diversidad y el respeto a la dignidad de cada persona y sus ideas, el rechazo a toda educación e instrucción de masa que hacen a la persona manipulable, y el estímulo para que cada alumno pueda crecer y desarrollar sus talentos en un clima de libertad.

2. Es posible que las investigaciones, las aplicaciones y los avances que se están logrando en las neurociencias nos hagan redefinir las propuestas pedagógicas tanto para la formación de los

⁶ Gardner, Howard. *Las cinco mentes del futuro*. Buenos Aires: Paidos, 2013.

docentes como para el aprendizaje de nuestros alumnos en Matemática, Lengua, Ciencias, Artes, y, por consiguiente, desarrollar mejor aquellas capacidades que necesitarán en el futuro: resolver problemas, articular, relacionar, analizar y sintetizar. El académico Ramón Leiguarda⁷ nos habla de las neurociencias como alternativas posibles que aportan algunas ideas innovadoras para definir nuevas formas de enseñar y para comprender qué estrategias son las más apropiadas para estimular el cerebro de los alumnos en el proceso de aprendizaje y recuperar la aplicación real de términos tales como “excelencia educativa”, “exigencia”, “creatividad” y “esfuerzo para alcanzar logros”. Sin el reconocimiento del logro se pierde parte de la motivación para aprender. Las neurociencias nos enseñan que el cerebro crece con el esfuerzo; por lo tanto, habrá que enseñarle al alumno que, para lograr lo que se quiere, hay que esforzarse.

3. También creo que es necesario preparar a los docentes para que sean capaces de motivar y orientar a sus alumnos en el desarrollo de proyectos interdisciplinarios, favoreciendo el diálogo entre las distintas disciplinas. El saber es uno; por mucho que estemos obligados a dividirlo en disciplinas. Ilya Prigogine, premio Nobel de Química, dice: “si dividimos los saberes, a un lado el científico y al otro las ciencias humanas, no tendremos ni una ciencia humana ni una humanidad que crezca a través de los descubrimientos de la ciencia”.

4. Sin dejar de reconocer que el elemento decisivo en el aula es el profesor, con su actitud personal para crear el clima necesario para el aprendizaje, hay que insistir en el valor de una formación que otorgue nuevas competencias al docente para orientar el

⁷ Leiguarda, Ramón. “Neurociencia educacional: aspectos preliminares”. En *Treinta años de educación en democracia, 1984-2014*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 2014.

aprendizaje de sus alumnos a través de la incorporación de las actuales tecnologías en el proceso didáctico cotidiano, verdadero desafío en el aula, que no encontró todavía el grado de eficacia esperado. En el contexto actual, la escuela fue perdiendo primacía en su función específica a expensas de la penetración de los nuevos lenguajes tecnológicos y las variadas oportunidades de aprendizaje informal, con amplia, descontrolada y masiva disponibilidad de información. Debemos pensar en un nuevo perfil docente para aprovechar y encauzar debidamente el flujo de información y comunicación: organizar, seleccionar, sistematizar y adecuar contenidos a entornos virtuales como parte de un proceso de innovación pedagógica integral; utilizar la información disponible en la red como fuente para reorganizar la información y producir un trabajo de síntesis; producir y publicar información en entornos colaborativos. La relevancia que adquieren las comunidades virtuales constituye un nuevo desafío para la escuela: el desarrollo de una actitud reflexiva y crítica sobre la potencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Acerca del diseño de dispositivos de capacitación

En un sentido amplio, los criterios para la planificación y el diseño de los dispositivos concretos de formación docente podrían ser:

- La indagación y resolución de problemas vinculados con cuestiones consideradas prioritarias en el marco de las políticas nacionales, provinciales y de los futuros acuerdos que se alcancen.
- La resolución de situaciones y la identificación de obstáculos, directamente vinculadas con la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos.
- La recuperación de la práctica docente como fuente de reflexión, análisis y de nuevos aprendizajes, sobre la base de las prescripciones del diseño curricular de la jurisdicción.

- El reconocimiento de la escuela como escenario y contexto natural para el desarrollo profesional de los docentes y el ámbito de aplicación de las acciones y proyectos de formación docente continua.
- La aplicación de modalidades de desarrollo profesional colaborativas que otorguen a los docentes crecientes niveles de autonomía y autoridad profesional para resolver problemas.
- La potencialidad de los proyectos para establecer redes entre las instituciones, con la comunidad y con otros entornos más amplios y lejanos, a través de redes virtuales.
- La inclusión de estrategias de orientación y evaluación de las acciones implementadas y de articulación entre programas, acciones y otras instituciones oferentes.

Algunos aspectos sustanciales que deberían tenerse en cuenta para la formulación y la realización de un dispositivo de capacitación sea presencial, semipresencial o a distancia son su justificación y fundamentación, los objetivos y los contenidos, las estrategias metodológicas y la evaluación.

Un dispositivo de capacitación se justifica en la medida que responda a interrogantes, tales como: ¿Cuáles son las necesidades que cubre? ¿A qué problemas da respuesta? ¿Cómo se vinculan los objetivos y los contenidos con las normativas federales y jurisdiccionales? ¿A qué nivel está destinado? La justificación dará cuenta de la relevancia del proyecto y de las necesidades que atiende. La fundamentación explicitará el marco teórico en que se sustenta.

Es importante formular los objetivos de manera tal que respondan a los interrogantes y las necesidades planteadas en la justificación del proyecto, que sean medibles y direccionados hacia resultados concretos.

Los contenidos seleccionados y secuenciados en relación con el campo de conocimiento, los destinatarios y los objetivos propuestos se establecerán en un adecuado equilibrio entre alcance,

profundidad, nivel y diseño curricular que corresponda y tiempo previsto.

Las estrategias didácticas y técnicas posibilitarán la concreción de los objetivos y los contenidos planteados. Entre ellas podemos mencionar: la clase expositiva (tradicional y dialogada), la formulación de preguntas (abiertas y cerradas), el empleo de organizadores del aprendizaje, las simulaciones (dramatización de roles, panel, *software*), el empleo de TIC (módulos virtuales interactivos, foros de discusión, búsquedas en internet, trabajo con materiales digitalizados)

En la evaluación se explicitarán claramente los criterios de evaluación y los instrumentos deberán adecuarse a los objetivos y a los contenidos más significativos y relevantes. Podrá ser formativa y/o sumativa. En la formativa, se considerará la secuencia de las producciones personales, previendo los mecanismos para analizar el logro de los objetivos parciales por parte de los docentes y determinar en caso necesario, las medidas reorientadoras pertinentes y posibles. En la evaluación sumativa, se podrá considerar el desarrollo de un proyecto en el cual se pueden integrar los saberes construidos en el curso. Se adoptarán como criterios de evaluación: la creatividad para generar actividades empleando diferentes estrategias; la posibilidad de vincular los marcos teóricos con la práctica escolar; la posibilidad de analizar experiencias de clase propias y de otros desde los distintos enfoques desarrollados en el curso.

En los dispositivos con modalidades semipresenciales y no presenciales, los aspectos sustanciales que hay que tener en cuenta en la ponderación de un proyecto de capacitación son: la organización académico-pedagógica (encuentros presenciales, actividades autónomas, formas de evaluación y sistemas de apoyo y orientación tutorial del cursante), el equipamiento tecnológico disponible para sostener la propuesta y los soportes multimediales correspondientes.

FORMACIÓN EN ALFABETISMO EMOCIONAL (BULLYING, MEDIACIÓN ENTRE ALUMNOS Y CON PADRES)

AC. JULIO CÉSAR LABAKÉ

Planteo de la cuestión

Para abordar el tema de la “alfabetización emocional”, y recordando lo que acota el mismo Daniel Goleman en el subtítulo de su obra fundamental *La inteligencia emocional* cuando agrega: “Por qué es más importante que el coeficiente intelectual”, debemos partir de una razonable concepción de la persona humana que es el eje indiscutido de la cuestión.

Mientras se siga afirmando que “el docente es un enseñante de saberes”, correremos el riesgo de equivocar la formación de ese docente.

Porque se supone y, con coherencia, que su formación deberá ser en función de lo que deberá realizar con sus educandos.

El peligro de concebir al docente simplemente como un “enseñante de saberes”, radica en la posibilidad cierta de una de estas dos alternativas:

- a) O se debe redefinir qué y cuáles son los saberes y cómo operan en el educando, porque el “saber” de por sí está referido a conocimiento en el lenguaje corriente.
- b) O se debe admitir la hipótesis de que al ser humano le es suficiente el conocimiento para ser una buena persona-ciudadana.

Dice el autor citado:

Existe una palabra anticuada para designar al conjunto de habilidades que conforman la inteligencia emocional: carácter. El carácter, escribe Emitai Etzioni, teórico social de la universidad de Washington, es “el músculo psicológico que la conducta moral

exige”. Y el filósofo John Dewey sostuvo que una educación moral es más efectiva cuando las lecciones se imparten a los niños durante los hechos reales, no solo como cuestiones abstractas: el modelo de la alfabetización emocional.

Si el desarrollo del carácter es la base de las sociedades democráticas, consideremos algunas de las maneras en que la inteligencia emocional puede apoyar este fundamento. El carácter está sustentado en la autodisciplina; la vida virtuosa, como lo observaran los filósofos, desde Aristóteles, está basada en el autodominio. La piedra angular del carácter es la capacidad de motivarse y guiarse uno mismo, ya sea haciendo los deberes, terminando un trabajo, o levantándose a la mañana. Y, como ya hemos visto, la capacidad de diferir las gratificaciones y de controlar y canalizar la urgencia de actuar es una habilidad emocional básica, lo que en tiempos anteriores se llamaba voluntad. “Necesitamos controlarnos a nosotros mismos, nuestros apetitos, nuestras pasiones, para hacer el bien a otros”, señala Thomas Lickona, al escribir sobre la educación del carácter. Se necesita voluntad para mantener la emoción bajo el control de la razón¹.

No es necesario hacer grandes disquisiciones ni buscar vericuetos dialécticos para constatar que la vida humana no solo necesita del “saber” como conocimiento, sino también de una energía que elija responsablemente el bien y lo realice. Aunque ciertas corrientes doctrinales contemporáneas se resistan a admitir esa instancia que Goleman, de alguna manera, sigue llamando “voluntad”, y que aparece en el centro del tema de la inteligencia emocional como guía de nuestras conductas.

El buen ciudadano no solo sabe lo que debe hacer, sino que dispone de una fuerza personal para hacerlo. De eso estamos hablando.

Esto replantea la comprensión de la persona, y, en particular, la comprensión de la diferencia entre “instintos” y “pulsiones”, en la cual radica la abismal distancia entre el reino animal y el reino

¹ Goleman, Daniel. *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Vergara, 2000, p. 328.

humano, aun dentro de la más abarcativa y comprensiva cosmovisión holística.

Instintos y pulsiones: lo animal y lo humano

Los instintos son las fuerzas realizadoras de la condición animal, cada uno en su especie y con la certeza de que, guiados por ellos, logran su plena realización.

Estos instintos tienen tres condiciones básicas. Son:

Innatos
Mecánicos
Unidireccionales.

Innatos: porque están inscriptos en el plano genético y, por lo tanto, no necesitan aprendizaje. Allí están para actuar y solo necesitan que no se los prive de los elementos vitales indispensables.

Mecánicos: porque, una vez que surge el estímulo o la necesidad, se desencadena necesariamente la acción hasta culminar en la consecución del objeto perseguido. El animal no tiene alternativa: el mecanismo es de acción automática, salvo que fuerzas exteriores le impidan su libre desenvolvimiento. Pero él, como tal, no puede detenerlo.

Unidireccionales: porque cada fuerza instintiva tiene una única y perentoria dirección o finalidad a la cual tiende. Y, por lo tanto, determina su conducta en forma total. Si el león tiene hambre y ve una presa, no se preguntará si es correcto o no comerla, ya se trate de un venado o un ser humano. Va al objeto sin cuestionamientos.

Pues bien, la persona no posee propiamente “instintos”, sino otras fuerzas equivalentes pero no idénticas, que denominamos “pulsiones”, y que tienen sus propias notas distintivas que las caracterizan y las diferencian de los instintos animales. Las “pulsiones” son:

Innatas
No mecánicas
No unidireccionales.

Innatas: al igual que los instintos animales, las pulsiones vienen inscriptas en el plano genético y, por lo tanto, en algún momento se manifiestan sin necesidad estricta de aprendizaje propiamente dicho.

No mecánicas: porque, una vez que se produce el estímulo o surge la necesidad, no se produce obligatoriamente el desencadenamiento de las acciones que llevan a su consumación. Esa “pulsión” puede ser “inhibida” por una capacidad propia del sujeto humano a quien llamamos persona. Esta prerrogativa exclusiva es propia del cerebro racional y no existe en absoluto en los animales inferiores. Ni el cerebro reptiliano, ni el mamífero, están capacitados para ello. Esto está vinculado con lo que llamamos espíritu en el ser humano, y que le permite valorar y elegir su vida.

No unidireccionales: porque el mismo sujeto que experimenta la presencia de un estímulo y el surgimiento de un deseo o una necesidad, puede, como acabamos de apuntar en el párrafo anterior, hacer un juicio de valor y seleccionar el rumbo que ha de darle a esa fuerza que ha surgido en su interior.

El mismo Sigmund Freud habla de la capacidad de “sublimación” que es capaz de convertir lo que él llama “instinto asesino” en proceso de elevación cultural. Aunque no compartamos toda su visión sobre el asunto, creemos que es válida la afirmación básica de direccionabilidad de nuestras fuerzas energéticas, las pulsiones, que por eso mismo acaban diferenciándose de los instintos animales y ubicándonos a los humanos en un rango absolutamente nuevo.

Al animal será únicamente posible domesticarlo y amaestrarlo para que “sepa” (saberes) lo que tiene que hacer ante tal estímulo o situación.

Al ser humano habrá que educarlo para que logre el conocimiento (saberes) y la capacidad de valorar, elegir y realizar las conductas que lo conviertan en un buen ser humano: buen ciudadano y, por eso mismo, e inseparablemente, buena persona.

Por todo esto es que consideramos que la propuesta de “construir ciudadanía” no puede silenciar la simultánea propuesta de “formar personas”. Es la persona, “el ser racional que es-siendo-con-los-otros”, quien simultáneamente debe aprender a ser con los otros, pero siendo consigo mismo.

Esto, que aparece decididamente evidente ante al observador, tiene un respaldo inobjetable en la estructura del cerebro triuno. Las conductas instintivas corresponden a los dos niveles cerebrales primitivos, cerebro reptiliano y cerebro mamífero. Ninguno de ellos posee la capacidad para la inhibición de conductas y la elaboración de proyectos superadores. Esta solo aparece con el cerebro humano, con una participación decisiva de los lóbulos prefrontales, que son de su absoluta exclusividad. El ser humano es el único capaz de esperanza, porque es el único que puede salir del instante y vislumbrar el futuro, por eso, los mamíferos no hicieron cultura y el ser humano sí.

Es el cerebro humano el que está preparado para la vida reflexiva y responsable y, por eso, los seres humanos somos los únicos que tenemos bajo nuestra decisión nuestra propia realización. Como afirmaba Pascal en sus *Pensamientos*, “el hombre es el único que puede ser malo porque es el único que puede ser bueno”.

Todo lo cual concluye en que la educación es propia de los seres humanos, los únicos que somos “educables” y no domésticables o amaestrables, en el sentido exacto de que podemos desarrollar nuestra capacidad para autogobernar nuestras pulsiones eligiendo razonablemente los valores a los cuales decidimos ligar nuestra vida y esforzarnos para lograrlo.

Cuando Goleman cita el tema de la “voluntad” que nos permite ser “virtuosos”, habla exactamente de esto.

La formación de los educadores

Si lo que hemos expuesto resulta coherente, lo será también la consecuencia de que los educadores deberán estar bien formados en esta comprensión de la condición humana, ejercitados en ella, y capacitados para trabajar con sus educandos en la consecución de estos objetivos de maduración humana.

En los institutos de formación docente es tan fundamental el conocimiento de los saberes científicos y la adquisición de habilidades técnicas y el modo de desarrollarlas, como el despliegue de la “inteligencia emocional” que permite el reconocimiento y comprensión del mundo pulsional y afectivo, que habita en cada persona, para guiar en la tarea de alcanzar la capacidad de autogobierno que permite el proceso de humanización.

Se habla actualmente del “retraso genómico”, porque el genoma humano (patrón de conductas) responde todavía a las conductas primitivas y no está adaptado para las exigencias de la vida en el mundo contemporáneo. Pues se trata de avanzar en la maduración genómica para que seamos los seres humanos los que superemos el nivel actual de deshumanización que nos invade.

Aquí vale recordar lo que se ha dicho: “Al final, el gran tema del ser humano es que, para ser ‘humano’, necesita ser un ‘buen ser humano’”.

Lo que estamos afirmando es que el docente es indudablemente enseñante de saberes, entre los cuales tiene un lugar fundamental el saber ser buenas personas, con lo cual estamos diciendo que necesariamente el docente es un formador de personas. Porque no es suficiente el saber intelectual para serlo, sino un saber que implica la reflexión y la toma de decisiones y el empeño esforzado para el logro de ser un Mandela, un Luther King, o una Teresa de Calcuta.

Y al afirmar esto no podemos dejar de hacer presente el mensaje del informe de Jacques Delors a la Unesco en el año 1996, donde se trató el tema de la educación del siglo xxi. En el capítulo

4, cuyo título es “Los cuatro pilares de la educación”, leemos algo que no deja lugar a dudas. Ante todo, dice que se debe

... **aprender a conocer**, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión, **aprender a hacer**, para poder influir sobre el propio entorno, **aprender a vivir juntos**, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas, y por último, **aprender a ser**, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambios² (*el destacado me pertenece*).

A este texto debemos sumar otro del primer capítulo, “La educación o la utopía necesaria”. Leemos:

Todo convida entonces a revalorizar los aspectos éticos y culturales de la educación, y para ello dar a cada uno los medios de comprender al otro en su particularidad y comprender el mundo en su curso caótico hacia una cierta unidad. Pero hace falta además comenzar por comprenderse a sí mismo en una suerte de viaje interior jalónado por el conocimiento, la meditación y el ejercicio de la autocrítica (p. 19).

Si retomamos los cuatro “pilares” y tenemos presente este segundo texto absolutamente alineado con ellos, rápidamente advertiremos que los dos primeros se refieren a la alfabetización basada en el conocimiento, y los dos últimos a la alfabetización emocional que implica conductas libres y responsables, que es el tema que nos ocupa en esta reflexión. Y esta educación emocional que abarca inseparablemente la educación para “vivir juntos” y para “ser” es tal porque no se puede vivir (ser uno mismo) sin convivir (ser con los otros), de la misma forma que no se puede

² Delors, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco-Santillana, 1996, pp. 95 y 96.

convivir (ser ciudadano) sin “ser personas” (sujetos individuales con capacidad de reflexión y responsabilidad irrenunciables) llamadas a vivir los valores que descubre en la relación con los otros.

Cuando esto queda aclarado, surge necesariamente la consecuencia de que la formación docente debe colaborar para la maduración intelectual y emocional de los aspirantes, y capacitarlos para trabajar esas mismas dimensiones con sus alumnos.

Por lo tanto, deberán tenerse en cuenta temas tales como la introspección, la reflexión grupal e individual, la búsqueda, el descubrimiento y la construcción de sentidos, el descubrimiento y la comprensión de los valores propios de la condición humana, la maduración de la conciencia moral, la elección y toma de decisiones coherentes, la anticipación de conductas coherentes, la captación diferenciada de los estados afectivos propios y ajenos (emociones, sentimientos, pasiones), la evaluación de la conciencia moral y la necesaria disposición para el cambio (porque la conciencia moral puede desnaturalizarse por error, negligencia, incapacidad o desborde de los estados emocionales).

Para el adecuado tratamiento de estos contenidos que podrán estar incorporados en el desarrollo normal de cada asignatura y creemos que necesariamente reunidos en un cuerpo doctrinal específico, se requerirá además:

- a) Comenzar por saber percibir, conocer y comprender el mundo emocional que trae de su historia familiar cada uno de sus educandos, y capacitarse para trabajar integradamente en cada caso.
- b) El testimonio de vida de los formadores y un mensaje suficientemente claro de la sociedad a través de sus medios de formación de opinión pública.
- c) La función de la palabra orientadora a través de la metodología mayéutica para inducir a la madurez del pensamiento investigador y creador.

- d) La función de la autoridad, responsable último del bien común, y por ello responsable último del cumplimiento de la ley que tiene su propia misión educadora.
- e) La preparación para el acompañamiento, de acuerdo a la edad, en la necesidad de aprender a sobrellevar positivamente las frustraciones propias del pasaje de la condición infantil egocéntrica a la condición adulta alocéntrica y solidaria. El niño vive en un mundo donde impera el categórico: “Quiero todo, lo quiero ya y lo quiero para mí”. El adulto es el que ha llegado a descubrir el otro criterio: “Quiero lo posible, con tiempo y esfuerzo, y para nosotros”.
- f) Y esta función de la autoridad supone siempre la conducción participativa y la información adecuada, no confrontativa, acerca de las normas y responsabilidades.
- g) Crear el tiempo y el espacio de silencio sin los cuales no son posibles las actitudes de introspección, reflexión, elección responsable, anticipación de conductas, evaluación de la propia conciencia y de la conciencia social, etc.
- h) La lectura de textos estimulantes del proceso que estamos describiendo.
- i) La elaboración de consignas comunitarias e individuales para asumir progresivamente determinadas conductas y actitudes.
- j) La evaluación comunitaria para juzgar los resultados obtenidos en el cumplimiento de tales consignas.
- k) El acompañamiento de la escritura para esclarecer y confirmar los elementos asimilados.
- l) En todo, la presencia del diálogo como forma normal de acompañamiento y de trabajo pedagógico.
- m) Y la implementación de la mediación como forma normal de resolución de conflictos, acorde con el espíritu personal-ciudadano que se trata de formar.

Algunas aplicaciones específicas de la alfabetización emocional: el *bullying*

El futuro docente debe incorporar no solamente la comprensión del fenómeno hoy tan extendido y frecuente del *bullying*, sino que debe adquirir el manejo de los recursos pedagógicos para prevenirlo y resolverlo.

El *bullying* se caracteriza por cuatro notas específicas:

- a) Es una forma de agresión física o psicológica que se ejerce por parte de un miembro del grupo o de varios sobre un sujeto que lo padece.
- b) Normalmente el que ejerce el *bullying* goza de alguna forma de superioridad que le da ventajas sobre la víctima.
- c) En tercer lugar se trata de infligir un padecimiento totalmente injustificado y sostenido.
- d) Que genera un sufrimiento cuyas consecuencias son imprevisibles.

En el fondo de la situación se encuentra una doble carencia: a) La falta de autoconocimiento que permitiría, al comprender los propios sentimientos y emociones, estar en condiciones de comprender lo que sucede en la posible víctima. La primera información que podemos recoger para guiarnos en el ser con los otros es la que proviene del ser con uno mismo, que es la experiencia más inmediata y clara de lo que sucede en cada ser humano, por desconocido que nos pueda ser. Y b) como consecuencia de esta falta de autoconocimiento la incapacidad de empatía para comprender al otro desde su propia perspectiva.

Por eso, insistimos que, para ser con los otros, debemos comenzar, en alguna manera, por ser con nosotros mismos.

Esto es el fruto de una lúcida introspección que luego nos permite comprender al otro, que no desea que se le haga lo mismo que no deseamos que nos hagan a nosotros.

Esta es la raíz de la empatía. El otro no es esencialmente diferente de nosotros mismos. Si somos buenos habitantes de nuestra propia interioridad, nos resultará posible captar la vida y las conductas desde la interioridad del otro que es tan humano y tan importante como nosotros mismos.

El futuro docente necesita tener muy claramente incorporados estos presupuestos para actuar en forma eficiente en su tarea de acompañar a sus alumnos en el proceso de socialización que sea verdaderamente humanizante. En tal sentido, el buen ciudadano será necesariamente una buena persona. Esto es lo que, entre otras muchas razones, justifica lo que hemos señalado como contenidos de la formación en cuanto a alfabetización emocional. Ser una buena persona es totalmente inseparable de ser un buen ciudadano. Solo las buenas personas son constructoras de una buena democracia.

Conflictos y mediación

Pero no conviene cerrar esta breve presentación sobre el tema sin mencionar el asunto cotidiano del conflicto y sus posibles derivaciones y modos de resolución.

El hecho de que todos los seres humanos seamos básicamente semejantes no presupone una vida de convivencia absolutamente armónica. No hay necesidad de argumentar sobre semejante cuestión. Los hombres somos finalmente “el hombre”. Pero cada uno es portador de una identidad que lo hace único y diferente, de donde surge necesariamente una diversidad de posiciones e intereses que conllevan la presencia del conflicto.

El mundo actual, en una crisis de cambio cultural, es escenario de una notable proliferación de los conflictos, y hace necesaria la preparación para su resolución adecuada y a tiempo.

Dadas las características de nuestra cultura que tiende a la participación directa en las cosas que hacen a las normas que nos han de comprometer, surge que en la resolución de conflictos tam-

bién ha de privilegiarse esta misma participación activa de parte de los interesados en la disputa. Hay dos variantes que quisiéramos destacar: la negociación y la mediación.

La *negociación* es la búsqueda directa de solución al conflicto llevada adelante por las partes en litigio. Los dos o más contendientes convienen en detenerse a considerar las mutuas concesiones que deberían realizar para zanjar la diferencia que puede derivar en confrontaciones de alto costo humano, económico, etc.

Con frecuencia resulta de difícil realización por la dureza de las posiciones encontradas y la dificultad de lograr el equilibrio de las mutuas concesiones.

Surge entonces la figura de la *mediación*, como más adecuada para lograr el buen resultado ante el conflicto.

Esta figura incorpora la presencia de un tercer personaje que es el que se denomina “mediador”, el cual, por principio debe gozar de buena reputación y de aceptación por ambas partes, aunque hay situaciones en que el mediador es propuesto o impuesto directamente por la autoridad competente.

Al mediador le corresponde la tarea de ir acercando las posiciones hasta llegar a un acuerdo donde ninguna de las partes se reconoce perdedor. Es la forma ideal donde todos encuentran satisfechas sus necesidades en forma adecuada y proporcional.

Pues bien, en los institutos de formación docente, cada aspirante debe ser capacitado para actuar él mismo como mediador y, además, capacitar a otros, básicamente entre sus alumnos, para actuar en función de tales. Lo cual supone un manejo muy equilibrado del propio mundo emocional del que deberá ejercer esa tarea tan delicada como valiosa. Por donde volvemos a encontrarnos con la importancia del alfabetismo emocional, como dimensión de la formación de los futuros docentes, y como parte imprescindible de su haber pedagógico-didáctico en el ejercicio de su profesión.

Vale agregar todavía una palabra sobre la integración familia-escuela, diciendo que esta función de mediación podría ser muy bien organizada por el cuerpo docente, para lograr que un equipo

de padres y madres de familia se capacitaran especialmente para el ejercicio de la función de mediadores. Esto reforzaría los vínculos a la vez que descargaría en alguna medida la multiplicidad de roles que se le solicitan al educador profesional.

A modo de conclusión

El día que llegara a desaparecer la razón que nos hace libres y responsables estaríamos nuevamente en la jungla, o en un mundo de robots que no sabrían lo que es el amor.

LA ALFABETIZACIÓN EN CREATIVIDAD¹

Ac. ANA LUCÍA FREGA

Primeras ideas

Llevamos años refiriéndonos a la necesidad de estimular la creatividad de los argentinos. Y esto sería responsabilidad del sistema educativo, sobre todo del formal.

Sin embargo, esto se topa de brucos con el reiterado pensamiento local acerca de un “valor”: la improvisación argentina para “solucionar” problemas parecería no hacer necesaria ninguna estimulación creativa formal y educativa. Tampoco ningún planeamiento, ni concreción de orden, ni, sobre todo, evaluación. Es que, según dicho pensamiento, ya “sabemos”, ya “somos” creativos... si vivimos cambiando todo, en un desorden, una anomia, una incosecuencia que parece, muchas veces, a fuer de necia y errónea, además, suicida.

La confusión aquí es mayúscula: una cosa es el espontaneísmo *ad hoc* de una situación inesperada. Otra muy distinta, el desarrollo de los procesos creativos individuales y sociales, cuya estimulación sistemática la investigación científica viene estudiando desde 1950 de la mano de la psicología, primero, de las neurociencias más tarde.

Es este un tema que está siendo pensado y abordado en nuestro país en estos momentos

La aplicación de las reformas diversas que, por decisiones del Consejo Federal de Educación, se están implementando, por ejemplo, en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, entre otros, no debería consistir en un mero cambio de palabras,

¹ La autora ha reelaborado algunas de las ideas ya utilizadas en trabajos previos acerca del tema creatividad en enseñanzas artísticas y de creatividad en educación.

modificaciones taxonómicas. Deben ser estudiados e implementados con el interés que ha llevado, incluso, a la creación de un enfoque específico sobre creatividad e innovación a manera de transversalidad de todos los contenidos en los documentos de la NES, Nueva Escuela Secundaria.

Implica, en concordancia con la tendencia mundial en la educación contemporánea, un repensar todos los procesos de enseñanza-aprendizaje *con miradas creativas*. La iniciativa de cada maestro y maestra es la piedra de toque de un cambio real y posible, tal como demuestran las investigaciones actuales. No se logran los cambios con meras enunciaciones verbales: se requiere convicción, además de confianza en que dicho cambio es, no solamente válido, sino también posible.

Se debe concretar un esclarecimiento fuerte, inicial, de la diferencia entre espontaneísmo FALTO de orden y disciplina, con respecto a los procesos serios y ordenados de desarrollo de la creatividad, individual y grupal.

Estos procesos, acerca de los cuales hay mucha bibliografía de marcos teóricos, teorías pedagógico-didácticas, desarrollos de ejercitaciones para los distintos niveles de la escolaridad, enfoques conceptuales y estrategias de evaluación, deben transformarse en herramientas, decisiones, enfoques del docente a cargo de las distintas situaciones de educación formal del sistema educativo argentino, de los equipos escolares, de los directivos institucionales.

Cabe preguntarse: ¿quién forma a esos docentes, desde cuál teoría, en cuál marco operativo? Tengamos la esperanza de una puesta en práctica que debería caracterizarse por ideas claras, ética sólida, pérdida del miedo a lo políticamente incorrecto, horror al engaño, deseo de superación, recuperación de la confianza en el ser humano.

Porque los seres humanos tienen la posibilidad de, además de aprender imitando que es un modo natural de incorporar conocimientos y habilidades, ejercitarse en el hacer propio, de descubrimiento, de innovación cuando es adecuado y apropiado en materia

de superación de realidades emergentes, con respeto por valores intrínsecos de armonía, proporción, de diversos niveles de concreción según edad y momento del proceso educativo formal o informal.

Precisiones

Recoger aquí algunas de mis ideas y estudios sobre el tema de la creatividad vista desde un enfoque que tenga como sustento fundamental el tema de la educación/alfabetización en creatividad es algo que se engarza en una larga historia en mis intereses.

Con el paso del tiempo, el atrapante mundo de la creatividad fue ocupando más y más mi atención. El tema se encuadró, además y poco a poco, en el mundo del arte todo. De allí, pasar a la reflexión y al estudio del concepto en sus aspectos e implicaciones más amplios, había solamente un paso, que recorrió. Lo interdisciplinar no estuvo ajeno a estas búsquedas.

En realidad, se trata de un tema que recorro en el día a día de mi profesión, cada vez más volcada al posgrado, después de haberme desempeñado en la formación de docentes paralelamente con mi tarea en escuelas de todos los niveles, tanto de educación general como con orientación artística.

Por ello, publiqué un estudio sobre *Educar en creatividad*² en el ámbito de la Academia Nacional de Educación de mi país en el que rescaté ideas, algunas frases, muchas propuestas y consideraciones. Incursioné sistemáticamente en mis investigaciones presentadas a congresos, seminarios, varias publicadas. Siempre, en todas ellas, la búsqueda de una respuesta generó diseños de investigación que se han ido constituyendo en aportes, resultado de miradas creativas. Las mías. Hubo descubrimientos en varias de las relecturas, algo propio del hacer creativo: en estos temas, ¿cuál lectura, cuál consulta, cuál proyecto de investigación tiene,

² *Educar en creatividad* (1.^a ed. 2007; 2.^a, 2009) también disponible en formato electrónico en http://acaedu.edu.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=234:frega-al-qeducar-en-creatividad&catid=50:serie-estudio&Itemid=130/.

alguna vez, una interpretación final o definitiva? ¿Quién puede sostener que da la respuesta final cuando de lo que se trata es de ir respondiendo preguntas y comprobar que se abren nuevas puertas?

Algunas ideas generales sobre el tema

La psicología de la creatividad —Guilford, Rogers, Torrance, Gardner, entre otros—, explora los marcos teóricos para fundamentar estrategias y programaciones de aula destinadas a mejorar los procesos de educación. Se refieren a temas del **cómo enseñar según la comprensión del cómo se aprende**, a partir del conocimiento acerca del desarrollo evolutivo del sujeto de la educación y sus implicaciones en los distintos ámbitos y niveles educativos. Verdaderos esfuerzos por el desarrollo de una “alfabetización en creatividad”.

Estos enfoques emergen de búsquedas y afirmaciones que, ya en la década de 1950 del siglo pasado, identificaron los rasgos propios del creador en ciencia y en arte como ejes del necesario mejoramiento de la educación general.

Cuando ciertos autores comentan o anuncian un declive de nuestra civilización, están refiriéndose a una crisis en las posibilidades creativas de los sujetos que la constituyen y es una afirmación que demuestra la dificultad del recorrido necesario para la implementación de los valiosos planteos sobre estimulación de la creatividad y para conseguir que los mismos se concreten en la labor docente cotidiana, pensando la educación en sentido amplio, como ámbito de crecimiento del individuo en pos de su realización como persona.

El tema de la creatividad pertenece a todos los campos, es posible en toda disciplina, tanto científica como artística. A este respecto Alfonso López Quintás (1981) comenta en el mismo sentido las apreciaciones anteriores. El origen de la identificación de esta potencialidad —de allí el uso de la voz creatividad, en vez de creación—, designa una posibilidad, o potencia, o capacidad latente en todo ser

humano que, al ser ejercida, se despliega en toda su eminencia. La condición de dicho despliegue radica en la educación. Definir la creatividad parece acción fácil. Antes de intentarlo, sin embargo, pensemos:

Ciertos términos, en cualquier campo de estudio, parecen ponerse de moda. Repentinamente, la gente emplea esos términos liberalmente en su conversación hasta que, después de un período de tiempo, las palabras comienzan a gastarse, a perder su intensidad original. El término creatividad ha sufrido ese destino.[...] Apresurémonos a reconocer, sin embargo, que, si el término está comenzando a usarse menos, no ocurre lo mismo con el concepto. En cierto sentido [la creatividad] es aún un factor más crítico para la educación y la sociedad.

Lo interesante es que la facultad creativa es premiada por la gente por razones ampliamente diferentes. Algunos la ven como una forma de aumentar su productividad, material o de ideas. Otros, la ven como medio para desarrollar su potencial expresivo. Aún otros, no la desean para sí, pero esperan ayudar a desarrollarla en sus estudiantes. Para alguna pequeña cantidad de personas llega a ser toda una forma de vida. [...] No es, en realidad, un concepto de una sola dimensión sino multifacético, que genera conflictos de interpretación pero también provee un punto de unión comprensivo, [abarcativo] al pensar sobre educación, hoy³.

¿Cómo construir, entonces, dicho concepto? ¿Cómo definir la noción de creatividad. Una visión habitual es la siguiente, o sea ver la creatividad desde alguno de los siguientes enfoques:

- Nos estamos refiriendo a condiciones de una **persona**,
- que conecta hechos a lo largo de un **proceso**,
- que se concreta en “algo” o sea, en un **producto**.

³ (Frega y Vaughan, 1980, p. 3; disponible y de acceso libre en formato electrónico en <http://analuciafrega.com.ar/index.php/publicaciones/descargas/158-creatividad-musical-fundamentos-y-estrategias-para-su-desarrollo>).

La conducta creativa está típicamente acompañada por niveles relativamente altos de energía, lo que permite postular algunos niveles para su desarrollo en entornos educativos:

- El primer estadio es la **adquisición**, durante la cual se adquieren “los tornillos y las tuercas” de la cultura básica, que se transforman así en las “herramientas” de la persona. Estas adquisiciones son generalmente específicas disciplinarmente hablando en esta etapa.
- El siguiente nivel de energía es el **combinatorio** y se da cuando la persona comienza a jugar con dichas herramientas, a entender permutas y combinaciones, ejercitando el pensamiento divergente.
- Aún más energía se necesita para alcanzar la etapa siguiente, de **desarrollo**, cuando se aborda el nivel de progresiones geométricas más que aritméticas, se busca más lo orgánico que lo simplemente aditivo, la comprensión del significado de algunas relaciones, el despliegue de ideas, una cierta intuición global.
- La etapa cuarta sería la de **expansión** o de **sinergia**, en la cual los intentos creativos del individuo se encuentran con los requerimientos de la sociedad, produciéndose un refuerzo recíproco.

Por lo demás, los procesos creativos, constituidos inicialmente en entornos disciplinarios, pero pasibles de ampliación y de aplicación en la práctica cotidiana de la vida, se van constituyendo, jugando, en el progresivo desarrollo de una lógica. Por esto me refiero a la especificidad de las adquisiciones en materia de contenidos de aprendizaje: los ámbitos propios de las experiencias frecuentadas determinan los tipos de construcciones.

Por translación, por analogía, metafóricamente incluso, se producen las transferencias de los aprendizajes, las adecuaciones

de una determinada “lógica” a nuevos campos de aplicación/utilización/com-prensión/aprendizaje.

Con estos antecedentes, parecería claro que el campo de las relaciones educación/creatividad merece ser foco de especialización para quienes, por su accionar en el mundo de las enseñanzas, deben velar por conservar la propia creatividad, generar entornos fértiles para su estimulación, y disponer de las estrategias y herramientas *ad hoc*.

Asimismo, es de suma utilidad en los procesos más diversos de formación que tengan presente que lo más importante es disponer de suficientes docentes capacitados para ejercer funciones constructivas y concretas en materia de planeamiento, impartición y evaluación de este tipo de aprendizajes. Clave de todo mejoramiento educativo es, sin dudas, quién conduce los aprendizajes de los alumnos.

No es menudo el desafío, ya que implica dos caminos duros: poner en movimiento un cambio de enfoques en el mundo de la educación general, capacitando —al mismo tiempo— a quienes deben cumplir dicho proceso en la conducción de los aprendizajes a nivel del aula, muchas veces no acompañados por la incidencia de los medios todos de comunicación.

Por ello, y para dar fin a esta parte, una cita de López Pérez (1999, p. 196):

Tal vez hubiese bastado [...] con decir, como afirmaba Goethe, que la acción creadora orienta al hombre, ya proporcionando continuidad a su existencia ya ampliando su horizonte, porque en ella se funda la naturaleza, que aporta el material, y la experiencia, de donde surgen las fuerzas para moldearlo.

La creatividad en el programa individual de vida

Mihaly Csikzentmihaly (1998) titula su libro básico respecto a temas de creatividad *El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*, en plena coincidencia con lo que vengo comentando.

Queda en pie interrogarse acerca de la necesariedad de estos procesos de enseñanza —aprendizaje en creatividad—, habida cuenta de la enormidad que ya significa, como esfuerzo social, la mera alfabetización real, operativa, funcional, de todos los niños y adultos del mundo... utopía hoy todavía.

La escuela prepara para la vida; para vivir, los seres humanos trabajamos, disfrutamos, crecemos. Uno de los objetivos generales de la educación, en sus distintos niveles, que promueve el mejor desarrollo individual, es colaborar a este desenvolvimiento con la ejercitación de procedimientos y actitudes de espectro amplio de aplicación.

No creo enunciar un lugar demasiado común al afirmar que el mundo del trabajo está hoy en permanente cambio. En muchos casos, incluso, se trata de considerar la revitalización de técnicas y conocimientos tradicionales que se creía perimidos; en otros, la revalorización de formas de vida que algunos, ingenuamente, consideraban superadas.

No se debería, en estos temas, simplificar el estudio de este cambio cobijándose en denostaciones facilistas en contra de los problemas por la rapidez de los cambios de la técnica o de la llamada mundialización/globalización. Son dichas críticas infantiles, se constituyen solamente en pretendidas justificaciones del “no hacer”, nunca son soluciones.

Desde 1950, año en el que Guilford se interrogaba acerca de las facultades del hombre que le permitirían irse adecuando a los cambios de los tiempos en curso, conservando niveles de autonomía, un fuerte ámbito de reflexión y de estudio se ha consolidado en torno a la creatividad de cada ser humano y su cultivo en el proceso obligatorio de la formación/educación, tal como venimos estudiando.

Modelos explicativos de los diversos tipos de aproximación creativa, innovadora, exploradora, se han ido sucediendo en la bibliografía internacional, lo que hace adecuada la siguiente cita

de Bandura (en López Pérez, 1999): “La diversidad de modelos es la que fomenta la diversidad comportamental”.

Si esta diversidad es meta deseable en los sistemas educativos hoy, tal como lo sustentó la Comisión Pérez de Cuellar, en su trabajo sobre “Nuestra diversidad creativa” (Unesco, 1996), se hace evidente que el sentido del aporte de Bandura tiene que ver con la riqueza de contenidos o modelos operativos que el sistema general de educación debería proveer.

Mucho insiste la Unesco sobre estos temas, con sus frases ya emblemáticas de sus textos *La creatividad* y *La educación encierra un tesoro*, documentos usados como consulta sobre el tema en todas las reformas educativas de Latinoamérica:

- Aprender a aprender.
- Aprender a ser.
- Aprender a ser con el otro.
- Aprender a hacer.

Constituye esta serie de ideas una concreción operacional educativa de la reflexión de Teilhard de Chardin (en López Pérez, 1999, p. 60): “El hombre no es solamente un ser que sabe, sino un ser que sabe que sabe”.

Una fuerte exploración del campo ha sido hecha, especialmente por psicólogos de diversas posturas en cuanto a sus marcos teóricos de referencia, como vengo sosteniendo.

Las condiciones destacadas demostradas por los sujetos participantes en distintos estudios diferentes, permiten observar rasgos que, como la fluidez de ideas y la flexibilidad de los enfoques, junto a la originalidad, dan lugar a procesos propios e individuales de cada ser humano, que le permiten crecer armoniosa y *flexiblemente*, manteniendo —como hábito y como modo de operar— la capacidad de supervivencia que caracteriza los momentos tempranos de la vida.

Esa curiosidad y ese preguntar, que son generalmente propios de nuestros alumnos, pueden ser cultivados por medio de prácticas “creativas diversas”, que prefiero aquí encuadrar en una “involución guiada” a partir de las observaciones que generará la natural curiosidad del sujeto de la educación en situaciones o por medio de intervenciones didácticas respetuosas, que consistan siempre en una estimulación de facultades apropiadas para su crecimiento como persona.

Como cierre de esta parte del capítulo, me permito afirmar:

1. Que todos los seres humanos son creativos en algún grado.
2. Que la creatividad es una capacidad que puede ser desarrollada, ya que acepta modificaciones.
3. Que todos los hacedores humanos son ámbitos que permiten del ejercicio de la creatividad.
4. Que la creatividad se manifiesta normalmente en conexión con algún campo o disciplina específico.
5. Que el proceso creativo puede ser considerado, descripto y explicado científicamente, al menos en parte.
6. Que los procesos de estimulación sistemática de la creatividad de cada persona pueden ser planificados, desenvueltos didácticamente y evaluados.
7. Que, en su sentido esencial, todas las operaciones “creativas” tienen elementos/acciones equivalentes.

Educación/creatividad/alfabetización/arte

Naturalmente, la investigación no ignora la correlación de los procesos creativos con los niveles de estimulación temprana, la riqueza de las ofertas provistas por los entornos, la salud y la alimentación. Estamos hablando de ciencia, no de voluntarismos simplificadores...

Cabe entonces la pregunta: ¿puede estimularse la creatividad? Las evidencias positivas al respecto son abundantes.

Por eso, en *Nuestra diversidad creativa* (Unesco, 1996), se afirma:

Las artes son las formas más inmediatamente reconocidas de creatividad. Todas las artes constituyen ejemplos admirables del concepto de creatividad, pues son el fruto de la imaginación pura. Sin embargo, si bien las artes forman parte de las formas más elevadas de la actividad humana, crecen en el terreno de los actos más rutinarios de la vida humana. [...] Frecuentemente se olvida que la creatividad es una fuerza social, ya se trate de un artista aficionado o de los esfuerzos de una comunidad.

Burón (1994) reflexiona sobre el tema y nos lleva a meditar cuánta y qué calidad de enseñanza deberíamos incluir en nuestras escuelas para neutralizar los riesgos de la rigidez, del aburrimiento, de la pereza intelectual y emocional.

Las posibilidades que brinda el hacer artístico, por ejemplo, para esta “alfabetización” que propiciamos, si de HACER EN PROPIEDAD se trata, para que los alumnos de todas las edades, niveles y modalidades ejerciten la facultad de elegir fundamentada y articuladamente, para escapar de la homogeneización elementarizadora y tribal de muchas de las situaciones en las que viven en el entorno no escolar, son muchas y variadas. Destaco mi siguiente comentario por su relevancia indudable:

El desarrollo de las estrategias propias de un verdadero “estilo cognitivo individual” creativo —que da sentido a las experiencias de composición/invención artística, por ejemplo, superando lo espontáneo y pasatista, brindando elementos para la evaluación de estos procesos— constituyen el cultivo de un MODO CREATIVO DE CONOCER Y DE HACER, de indudable valor cuando de formar para el cambio, para la adaptabilidad creativa y libre se trata.

El ejercicio artístico así como el científico, si está bien implementado, es campo propicio para el desarrollo de este estilo

específico, orientador incluso cuando de elegir trabajo o estudios se trate.

Es evidente que el mundo nos dice hoy, con claridad, que nuestra posible ductilidad humana para descubrir y repensar la realidad, nuestra necesidad de desarrollar técnicas de reflexión criteriosas, y de selección entre diversidad de posibilidades, sería una válvula de seguridad intelectual y emocional para los niños y jóvenes de hoy, enfrentados seguramente en el futuro cercano a mundos más cambiantes aún y —muchas veces— desconcertantes, tal como se viene comentando en estas líneas.

La fluidez de ideas, que tiene que ver con el desarrollo de la capacidad para establecer relaciones entre las situaciones, los hechos, los conocimientos, unida a la flexibilidad que nace de la seguridad emocional y de la posesión de nociones claras acerca de los atributos propios de la solución o alternativa adecuada como mejor elección ante un problema dado, son rasgos propios de cada sujeto que enfrenta los desafíos novedosos con más posibilidades de éxito.

El abordaje del **proceso** creativo estimulado por intervenciones didácticas ADECUADAS y la contemplación crítica y valorativa del **producto** facilita que el alumno tome conciencia de su accionar y comprenda que puede crecer en él, en técnica y en habilidad. La participación activa en su propio aprendizaje ayuda en el proceso de comprensión de los propios haceres, que convalea la acción educativa a cargo de la escuela.

En síntesis, generar espacios de ejercitación de las posibilidades creativas de niños y jóvenes en el ámbito de las expresiones artísticas completa su finalidad solo si se trasciende el activismo pasatista, abordando **conceptualizaciones**, seleccionando entre **diferentes** opciones, **verbalizando y explicando** lo realizado, además de tomando conciencia de lo hecho y formulando proyectos de ampliación a partir de los logros. Es indispensable que retomemos el ejercicio de la oralidad comunicadora, clara y precisa. Las actividades para la estimulación sistemática de la creatividad, en

todas sus expresiones, deben ser ocasión privilegiada para atender este vital y básico aspecto de la formación de nuestros alumnos.

Cuando de educación general se trata, un primer “reduccionismo” o visión parcial del tema de las enseñanzas artísticas a los fines de desarrollar las posibilidades expresivas de los alumnos todos, es pensar que **SOLAMENTE LOS TALENTOSOS** deberían ser atendidos por el sistema educativo. Esta es postura elitista.

Esta confusión emerge de la idea decimonónica y romántica del talento como don infuso, que no puede formarse o desarrollarse, **talento como inspiración** sola y única. Por cierto, el especialmente dotado existe, en mezcla feliz de herencia (*nature* en la bibliografía anglosajona) y cultivo o desarrollo o educación (*nurture* en la misma fuente). No solamente en arte, también en ciencia, en deporte. Es decir, factores recibidos en el programa genético, más el cultivo sistemático, la enseñanza, la adquisición de técnicas, criterios y conocimientos, proceso que es atendido en las instituciones de formación artístico-profesional que, para los distintos lenguajes del arte, existen en nuestro país.

Si se acepta esta premisa, se hace claro inmediatamente que no todos tenemos esa medida notable o excepcional de capacidad. Sin embargo, todos tenemos **alguna** posibilidad de acercarnos a las manifestaciones tan diversas del mundo del Arte en sentido amplio. Ahora bien, para hacerlo —ya sea como apreciadores o como emisores— es a lo largo de la formación general cuando deberemos adquirir los conocimientos, habilidades, destrezas, hábitos, necesarios para dicha frecuentación.

Además de la estimulación temprana propia del proceso de educación dentro del ámbito de la familia, además de la labor de **deberían cumplir** los medios masivos de difusión, solamente la escuela aparece como el ambiente apto y adecuado para esta formación, es decir, para desarrollar la capacidad expresiva apreciativa de nuestros educandos, los públicos de hoy y del futuro, que serán los consumidores de las obras artísticas creadas por aquellos talentosos.

Muchas veces, los docentes y los directivos se aferran a lo popular, a lo demasiado cotidiano, a lo que los chicos “ya saben y les gusta”, escapando a la misión de desvelar mundos que les son todavía desconocidos pero posibles.

¿Qué función tiene, en este contexto, la formación artística? ¿Para qué compartir una canción, recitar un poema, bailar una danza autóctona, admirar un Molina Campos o un Frida Khalo? ¿Ginastera? ¿Stravinsky? Por nombrar solamente unos pocos creadores.

¿Para qué enseñar a hacer esto y mucho más?

Una de las bases para que los seres humanos, en general, seamos capaces de superar la adversidad es SENTIR QUE PODEMOS. Para ello, comprobar, por ejemplo, que podemos mejorar nuestra emisión vocal; que, al dibujar, con atención, empeño y pocos colores, logramos expresar nuestros sentimientos, o hacer el retrato de un familiar; comprobar que son muchos y diversos los pasos de nuestras danzas tradicionales, que podemos aprender, que podemos integrar un hermoso conjunto, que podemos regalar un buen momento a los familiares queridos... todo eso enfatiza, refuerza la confianza en nosotros mismos, en nuestras posibilidades, en nuestra capacidad.

Somos agentes de un proceso para evitar los reduccionismos que, generalmente nacen de la pobreza personal, de la falta de estudio, de comprensión, de sensibilidad ante las expresiones varias del arte de las diversas culturas del mundo, de la nuestra para comenzar. Significa trabajar para la inclusión, evitando con hechos concretos esa exclusión tan generadora de resentimientos.

El niño y el joven que crean, que intentan, que eligen, que seleccionan, que conciben, que perfeccionan su hacer, crecen en confianza en sí mismos y en autoestima, mientras “aprenden a leer” las manifestaciones del arte. La capacidad del arte para generar acciones de integración en el equilibrio individual/grupal son muchas, variadas y enriquecedoras.

Preparar una obra de teatro de títeres musical, utilizando materiales varios como recortes de diarios o de telas, una serie de títeres de guante, de varillas o según alguna otra técnica..., es artesanía accesible que brinda la posibilidad de varias acciones de integración social. Si bien cada niño construye su propio títere (acción individual, en la que se desarrollan destrezas motoras y se ejercita el gusto por la combinación de formas y colores), la obra individual terminada puede ser la motivación para cantar una canción por parte de algunos niños, mientras otros escenifican la obra escrita por los mismos alumnos, ejecutan música de fondo seleccionada a lo largo de una audición propuesta por el docente o creada/improvisadas por ellos mismos.

Naturalmente, los temas pueden referirse a las situaciones que ocupan a la comunidad en esos momentos, construyendo ideas de superación de estos, evitando la estimulación de rencores y generando propuestas constructivas de soluciones para los desafíos, a partir de intercambios de posibilidades entre alumnos y docentes.

Estas reflexiones tan simples, tan cotidianas, me ayudan a concluir de este modo:

- El ARTE es una dimensión natural (aclarando que natural, aquí, lo es no por naturaleza, sino por construcción desde la posibilidad de expresión simbólica propia o natural del sujeto a partir de la externalización, objetivación e internalización), por ende, propia del ser humano, que no debe escatimarse a los alumnos de los lenguajes del arte de nuestras escuelas de formación general.
- La CULTURA se construye, desde el comienzo de la vida en la familia, hasta la labor de la escuela y de todos los agentes que conscientemente participan de esta noble e importante tarea, incluye las manifestaciones populares así como las llamadas académicas.
- La EDUCACIÓN debe recuperar el respeto y el lugar que nuestros antepasados le confirieron, no cejando en los de-

beres de ayudar a los sujetos de la educación a desarrollarse en plenitud, negándose a reduccionismos empobrecedores, que no respetan la posibilidad de desarrollo espiritual que —sabemos— es dimensión REAL de crecimiento deseable para la población de nuestro país.

Cada ser humano puede crecer en su dimensión de creatividad posible. Frecuentar, comprender, valorar la diversidad cultural —la música es excelente ejemplo y material de trabajo— es parte significativa de dicho crecimiento y es de una riqueza formativa indiscutible.

Figura clave, ya lo hemos dicho, es el docente, sea cual fuere la disciplina o el nivel en el que se desempeñe. ¿Cómo se forma? En el caso del docente de arte, quiero aquí realzar el aspecto básico de la preparación, su capacitación como artistas, de distintos géneros, focos, intereses. Es básico, claramente, porque “solo se enseña bien aquello que se conoce bien”.

Esta afirmación que pocos discutirían, se transforma en una especie de trampa cuando se trata de identificar y designar docentes a cargo de las enseñanzas artísticas en los diversos niveles de la escolaridad general. Pienso que existe no poca confusión al respecto y espero hacer aquí un aporte a su discusión. Lo haré desde mi mundo de especialidad, el arte, cuando es pensado como parte importante de los sistemas de educación general, ocasión para el desarrollo de la creatividad de cada alumno y alumna.

Lo plantearé así: ¿saber qué bien, y para qué, y para quienes? Dicho de otra manera: cuando se selecciona un docente de Música, de Artes Visuales, de Teatro o Danza para nivel de inicial, por ejemplo, ¿debe tener fluidez de excelencia en la ejecución de un instrumento como el piano...? O ¿debe poder cantar afinadamente un repertorio muy comprometido técnicamente? O ¿debe manejar la escultura o la pintura en niveles de sofisticación técnica? O ¿debe poder interpretar coreografías de alto nivel técnico? O ¿ser un especialista en, digamos, teatro medieval?

Abordo el tema con esta perspectiva porque todavía no está claro en muchos institutos de formación artística y docente cuáles son los **saberes** que deben ser entregados “bien” en función de lo que las cátedras que tendrán a su cargo requieran de sus egresados formados como artistas con especialidad en educación.

Las ideas que, con respecto a estos interrogantes incluimos aquí, pueden servir de guía a quienes deben seleccionar docentes para sus instituciones. También, pueden orientar a quienes se están preparando para estos quehaceres, si se utilizan a manera de disparadores para la autoevaluación. Desearíamos, además, que fueran tenidas en consideración por quienes desenvuelven los planes de estudio para la formación de quienes, luego, enseñarán en las escuelas...

¿Qué debe saber un docente de arte?

El conocimiento y el desarrollo de las técnicas y las habilidades propias de la expresión en el lenguaje de su elección y en el mejor nivel a su alcance, con la consiguiente búsqueda constante de su ejercicio concreto como creador y como apreciador, puede ser tomado como objetivo de vida para el docente de cualquiera de los lenguajes del arte. Está claro que quien se desempeñe como docente en el nivel artístico-profesional habrá logrado niveles de excelencia casi total.

Esto significa que, cuando de atender a las enseñanzas del arte en el campo de la formación general se trata, sería necesario que los niveles de concreción de estos aprendizajes propios alcancaran, además de lo señalado más arriba y en un marco en el que la estimulación sistemática de la creatividad fuera uno de los focos organizadores, los siguientes logros:

- La adquisición de conocimientos claros y experimentados acerca de la disciplina propia. Nociones diáfanas, buenos y correctos niveles de síntesis permiten el manejo concep-

tual que guía apropiadas selecciones de contenidos para enseñar a sus alumnos, el correcto diseño de situaciones de aprendizaje que no deformen o condicione erróneamente las adquisiciones conceptuales de sus alumnos. Un docente bien munido conceptualmente en lo que se refiere a su área de acción puede evitar deformaciones metodológicas en el momento de enseñar por sobresimplificación o por desnaturalización del concepto, algo lamentablemente típico del “hacer aprender sin esfuerzo” que se ha puesto de moda entre quienes no tienen clara la función del docente.

- La adquisición de una formación psicopedagógica sólida y relacionada con la disciplina a cargo. El error o deformación más arriba señalado (aprender sin esfuerzo) deriva de un psicologismo vulgarizador deformante del hacer educativo serio, que confunde la necesidad de que el sujeto se interese y asuma su aprendizaje, encontrando placer en él, con un falso optimismo pedagógico que determina que, si el sujeto se “divierte” (¿se distrae?), aprende más... Ignoro cuál es la bibliografía de fundamentación que sostiene este error pedagógico. Es obvio que el placer del hacer, su fuerza motivadora para el aprendizaje, serán procurados siempre.

Mis muchos años de experiencia docente en todos los niveles del sistema educativo argentino y, como visitante, en muchos otros países, me han permitido compartir el entusiasmo y el ánimo de los alumnos que siempre aceptaron los esfuerzos que cada aprendizaje significa. Sentir que se crece y que se PUEDE es condición de madurez que —una vez descubierta— amplía el horizonte existencial.

Insisto: ignoro quién ha producido el falso concepto de que el ejercicio de la acción (esfuerzo, que NO sacrificio) de aprender es innecesario. Los artistas sabemos que sin disciplina y perseverancia no se construye ninguna destreza que permita dar libre

curso a la imaginación creadora. Lo mismo ocurre en la ciencia, en el deporte.

El artista/alfabetizador/docente, quien se preocupará por que sus alumnos logren algunos niveles de excelencia en sus expresiones —tanto las creativas como las imitativas— buscará las situaciones de aprendizaje más apropiadas a las edades de sus alumnos, a los niveles de desenvolvimiento alcanzados por ellos, a los contenidos que seleccione para ser enseñados, a las habilidades expresivas, propias de su lenguaje artístico y adecuadas a los distintos niveles de maduración de sus alumnos.

Es función del artista/alfabetizador/docente abrir ventanas para sus alumnos, llevarlos desde donde están hacia SU superación cualitativa en materia de logros. Es decir, facilitar que cada **persona** logre construir un **proceso** que le permita la elaboración de un **producto** acorde con sus intereses y posibilidades.

La idea es estimular, por ejemplo puntual musical (mi mundo específico), las funciones de la percepción auditiva, de la motricidad a partir de situaciones rítmico/melódicas, de la memoria y de la inteligencia para que el ser en formación pueda cumplir su crecimiento integral como persona.

De la mano de López Quintás (1980, p. 123) deseo culminar con una cita que asumo a manera de síntesis conceptual, de sostén de una didáctica de estimulación constante de la creatividad, esa potencia de todos y cada uno de nosotros:

El hombre se convierte en masa [es decir, es menos persona, es menos capaz de aprender a aprender] por cerrarse en sí y no responder creadoramente a la apelación del género de instancias superiores.

Muchas veces, la acción cotidiana como docentes, nuestra profesión /circunstancia, nos formula interrogantes; creo que he ido recogiendo algunos.

Junto con la imperiosa necesidad del día a día para concretar las mejores intervenciones didácticas en el mundo de la estimula-

ción/alfabetización de la creatividad en entornos de la educación general, aquellas que respondieran a las necesidades de mis alumnos, distintos en edades, intereses, en momentos, fui elaborando proyectos de investigación que me ayudaron a sacar conclusiones. Algunas de ellas se han integrado en este trabajo sobre la posibilidad de la “alfabetización en creatividad” de nuestros niños y niñas.

Bibliografía

- AA. VV. (1996). *Nuestra diversidad creativa*. Versión resumida del Informe de la comisión mundial de Cultura y Desarrollo. París: Unesco.
- AA. VV. (1997). *Fuentes para la transformación curricular: educación artística y educación física*. Buenos Aires: Edición Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Contiene los tres documentos elaborados por los consultores Ana Lucía Frega, Olga T. De Osorio y Roberto Vega, quienes los elaboraron con un frondoso equipo de colaboradores de alta calidad.
- Altamirano, Carlos (director) (2002). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Bohm, D. y D. Peat (1988). *Ciencia, orden y creatividad. Las raíces creativas de la ciencia y de la vida*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Burón, J. (1994). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Changues, J. P. y P. Ricoeur (1999). *Lo que nos hace pensar*. Barcelona: Editorial Península.
- Csikszentmihaly, M. (1998). *Creatividad: El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz, M. y A. L. Frega (1998). *La creatividad musical como transversalidad del proceso de educación musical*. Vitoria-Gasteiz: Amarú Ediciones.

- Frega, A. L. (1991). *Senderos: material para correlación de actividades con enfoque creativo*. Buenos Aires: Editorial Marymar. Existe versión electrónica en www.musicaclasicargentina.com/.
- Frega, A. L. (1996). “Música y movimiento”. En *Eufonía Didáctica de la Música* n.º 3. Barcelona: Editorial Graó.
- Frega, A. L. (1997). “Creatividad e improvisación.” En Revista *Eufonía Didáctica de la Música* N° 8. Editorial Graó, Barcelona.
- Frega, A. L. (2000). “La formación artística, una encrucijada pedagógica”. En *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 42.
- Frega, A. L. (2003, 5ta. edición). *Música para maestros*. Barcelona: Editorial Graó.
- Frega, A. L. (2005). *Didáctica de la música*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Frega, A. L. (2006). *Pedagogía del arte*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Frega, A. L. (2007): *Educar en creatividad*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación; Colección “Estudios”.
- Frega A. L. et al. (2007) *Música en el aula*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Frega, A. L. y C. Bulacio (2008). *Diálogos sobre arte: antropología y arte*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Frega, A. L. y M. Vaughan (1980). *Creatividad musical: fundamentos y estrategias para su desarrollo*. Buenos Aires: Casa América. Existe versión electrónica (2002) en www.musicaclasicargentina.com/.
- Hargreaves, D. J. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hargreaves, D. J. (1994). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Editorial Graó.
- López Pérez, Ricardo (1999). *Prontuario de la creatividad*. Santiago de Chile: Universidad Educares.

- López Quintás, Alfonso (1981). *Creatividad, educación*. Buenos Aires: Proyecto CINAE.
- Morin, E. (2001). *A religação dos saberes*. Brasil: Editora Bertrand.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Squirru, R. (1995). *Libros y libros; Cuadros y cuadros*. Buenos Aires: Editorial Universidad de Morón.
- Torrance, P. (1995). *Why fly? A philosophy of creativity*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

DE LA ALFABETIZACIÓN A LA ALFABETIZACIÓN TRANSMEDIÁTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

AC. ROBERTO IGARZA

Si, como afirman algunos informes internacionales, la baja calidad promedio de los profesores de la región es “la principal limitación que impide el avance educativo”, urge profundizar el análisis y tomar decisiones superadoras. Aun cuando se trata de causas multivariadas, nunca debió abandonarse la premisa que relaciona estrechamente los resultados del sistema a la calidad de la enseñanza. Mientras, durante los últimos años, la reflexión estuvo centrada en los aprendizajes, ingenuamente o no, fue perdiendo importancia relativa el andamiaje teórico y práctico de la didáctica en la formación de los docentes. Ahora más que nunca antes, queda en evidencia que el déficit de la enseñanza es resultado de prácticas ineficaces en el aula. Por supuesto, el escaso uso del tiempo de instrucción contribuye de manera directa al bajo nivel de aprendizaje. En los países de la región, las tareas subsidiarias, como tomar lista, borrar el pizarrón, corregir trabajos o distribuir materiales, ocupan el equivalente a un día menos de instrucción por semana, muy superior al valor de referencia de las “buenas prácticas”¹. Pero no es solo una cuestión de optimización de los tiempos relativos ni de aumentar la dedicación a la trasposición didáctica de los contenidos y a las demás actividades de interac-

¹ Durante estos estudios realizados entre 2009 y 2013, se observaron más de 15 000 clases en más de 3000 escuelas de 7 países, lo que representa el estudio internacional de mayor escala de este tipo. La investigación siguió el protocolo estandarizado denominado “foto de la clase”, definido por Stallings y Knight, que permite relevar cuatro variables: i) el uso que hacen los docentes del tiempo de instrucción, y ii) de los materiales, incluidas las computadoras y otras tecnologías de la información y las comunicaciones, iii) las prácticas pedagógicas básicas, y iv) la capacidad de los docentes para mantener la atención y la participación de sus alumnos. Fuente teórica: Stallings, J. y S. Knight (2003). *Using the Stallings Observation System to Investigate Time on Task in Four Countries*. Este documento no se encuentra accesible. El estudio fue elaborado para el proyecto International Time on Task (ITOT) del Banco Mundial.

ción docente-alumnos. El déficit de la enseñanza se debe en gran medida al limitado uso de los recursos didácticos disponibles, de las TIC², en especial, y de los medios, en general. El aula es donde se transforman los insumos escolares en productos de aprendizaje. En ese espacio de interacción docente-alumnos, toda la inversión del sistema educativo se sintetiza y adquiere sentido, lo que hace que la eficiencia del aula, en especial del momento de instrucción, sea una clave analítica para determinar la productividad de la inversión en Educación³.

Reducir la cuestión de la calidad del sistema a la cantidad de egresados u otros indicadores similares, sería obviar que el proceso es, en sí mismo, aun si no está acabado, una fuente de riqueza cultural y social en la medida que aporta términos novedosos para describir las cosas y las experiencias, interpelando las categorías anteriormente adquiridas por los participantes. La cuestión de la calidad y de los rendimientos escolares está, ni más ni menos, relacionada con el proceso y, de manera directa, con las formas que adopta la instrucción en el aula. En términos prácticos, las mejoras se producen cuando se transforman las prácticas pedagógicas⁴. En ese sentido, es pertinente interrogarse acerca de cómo optimizar los mecanismos para compartir representaciones sociales y cómo expandir las mediaciones para enriquecer las perspectivas, de forma que el proceso sea más eficaz y el resultado se encuentre más cercano a las expectativas de la mayoría.

² Bruns B. y J. Luque (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial. <http://www.bancomundial.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Spanish-excellent-teachers-report.pdf> [consulta: 5.8.2014].

³ Ibidem.

⁴ OECD (2012). *Lessons from PISA (Programme for International Student Assessment) for Japan, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing. Consultado en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264118539-en> el 12 de febrero de 2013.

Sin desestimar la heterogeneidad del universo, en términos generales, los docentes son formados para realizar ciertas operaciones didácticas destinadas a promover una colección limitada de alfabetizaciones, empleando una serie restringida de medios considerados apropiados para la tarea. La finalidad alfabetizadora condiciona las operaciones didácticas cuyos logros quedan determinados por los medios elegidos. A cada alfabetización le corresponde una serie de operaciones realizadas con el apoyo de una selección de medios cuyo rol consiste en facilitar la trasposición.

Teniendo en cuenta los resultados, podría admitirse que las alfabetizaciones básicas, las operaciones didácticas asociadas y los medios que las soportan y viabilizan, están alineados, aun cuando requieran ajustes. Del mismo modo, con los mismos resultados a la vista y asumiendo que las alfabetizaciones que demanda la sociedad son más diversas y complejas que las básicas de las que se encargan la familia y la escuela de manera tradicional, puede inferirse que las operaciones y los medios para alcanzar ese nivel de complejidad no están alineados apropiadamente en el aula. La formación de los docentes está situada en un lugar de confort que, en gran medida, responde a sus logros en las alfabetizaciones básicas cuya calidad es objeto de crecientes disputas y, en general, considerada declinante.

Realineando los medios y recursos en el aula

La mediatisación de las sociedades ha ido desarrollándose de modo que actualmente atraviesa una parte muy significativa de las actividades humanas. Concierne ahora esferas de la política, de las artes, de la religión. Implica cambios en los comportamientos sociales y en las formas de expresión, nuevos métodos de trabajo y, sobre todo, formas antes impensables de colaborar en la producción, la puesta en circulación y el acceso a los conocimientos. Implica nuevas operaciones técnicas y condiciones de sociabilidad

que no dejan indemne prácticamente ninguna de las disposiciones culturales anteriores.

Como era de esperar, los agentes de la Educación están experimentando esta etapa como un proceso que los interpela, que genera múltiples tensiones hacia dentro y hacia fuera del sistema que los organiza. Muchas veces decidida a distanciarse de lo que acontecía fuera de su significante, la escuela se las arregló para preservar su estatuto social, político y cultural. Como vertebradora del sentido político de la vida en sociedad y como estructurante cultural y social, la escuela mantuvo un estatuto solidario con los propósitos de la Era Industrial, esos que gobernaron una ecología cultural-mediática controlada por pocos con métodos de producción y circulación de los contenidos culturales fundados en una división que distinguía claramente entre emisores y receptores. La complejización de esos métodos, provocada especialmente por la multivariiedad de voces, afectó la solidaridad entre los demás sistemas de la Era Industrial y el sistema educativo, estimulando la distinción entre generaciones de contextos, contenidos y actores sociales.

En las circunstancias presentes, estas se pueden diferenciar de tres modos: i) por las formas de narrar las historias y la influencia en la creación de mundos imaginarios; ii) por la contextualización de las historias y las formas en que relacionan “espacio” y “lugar”, y “espacio” y “tiempo”; iii) por las reglas que determinan el vínculo entre los actores sociales entre sí, entre estos y los objetos de la cultura, y entre estos y los contextos de legitimación y apropiación, vínculos dinamizados por la valoración social que adquieren en función de sus habilidades para adaptarse a distintas formas de colaboración y de producción del conocimiento. Las generaciones se distinguen por su vínculo con la normatividad del sistema educativo, basada en una trilogía (*mythos, topos, ethos*) que vincula, de una forma gramatical preeminente y mandatoria, las narraciones, los contextos espacio-temporales de los aprendizajes y la relación entre los actores sociales y la de estos con

su medioambiente. Con el discurrir, las historias contadas en la escuela fueron disociándose de los universos simbólicos promovidos por los medios de comunicación social con su pretensiosa y selectiva mirada sobre la realidad. A su vez, esos medios, sujetos de un cambio social profundo, se han desolidarizado de la escuela, anclada en una generación anterior protomediática.

Desde el punto de vista pragmático, las generaciones se distinguen por las formas de apropiación de los contenidos. Desde una perspectiva espacio-temporal, por ofrecer y demandar un tipo de atención distinta, capaz de incluirse en las intermitencias y circular con cierta facilidad e incierta productividad, entre espacios mediatizados y no-mediatizados. La presencialidad, adoptando algunas expresiones propias de la virtualización, y la temporalidad, gestionándose de muchos modos distintos respecto de las unidades de tiempo de la era anterior, crean el caldo de cultivo para que los contenidos y las formas que adopta la trasposición didáctica de estos en una comunidad de aprendizaje, demanden un mayor compromiso de las partes en hacer inteligibles los intercambios.

Por otra parte, las nuevas generaciones de actores sociales, tanto de alumnos como de docentes y padres, representan algo más y algo distinto que un campo de reflexión teórica para la pedagogía. Invitan, ante todo, a revisar los valores fundantes sobre los cuales la escuela ha construido su legitimidad social y política. ¿Cuánto la escuela es capaz aun de influir en los modelos de apropiación, de producción y circulación de los conocimientos que son valorados socialmente? El proceso de resignificación en curso incluye recuperar la capacidad de revincularse con los colectivos de su comunidad y devolverle al aula el estatuto de laboratorio de reinterpretación de lo social. Para llevarlo a cabo, debe partir, por un lado, del factor temporal, que informa notables cambios en cuanto al significado del tiempo y a su uso, enjuiciando los modelos convencionales de asignación de tiempos a las actividades educativas. Es cada vez mayor la fragmentación de la atención distribuida entre actividades dentro de un mismo período tem-

poral⁵. Por otro lado, las diferencias emergen en cómo se fuerzan la coexistencia y el entramado de recursos y fuentes, en cómo se circula entre ellos y cuál es la intensidad de los intercambios. Adaptar el dispositivo del aula a esta nueva etapa, incluidos los métodos de participación, demanda un realineamiento de formatos y géneros de los contenidos y la elección de medios apropiados. Existen infinidad de combinaciones y estrategias posibles, muchas de ellas inclasificables si se emplean categorías tradicionales o generacionales.

Polialfabetizaciones⁶

La tradición de las alfabetizaciones escolares evidencia una significativa disociación respecto de la evolución de las mediatisaciones, paradigma de adaptación de las sociedades modernas. Lo que se ha constatado durante el siglo xx con la evolución de los medios, sigue corroborándose: no existe un paradigma de reemplazo. Ni los nuevos medios han reemplazado a los preexistentes ni se da una sustitución del contexto de masas (amplios públicos, producción y emisión centralizada) por un contexto de nichos (fragmentación de los públicos, nodos comunicacionalmente equipotenciales e intensamente interactivos). Por lo tanto, desde el punto de vista de las alfabetizaciones, el resultado resalta una sobrevivencia de las necesidades y de los propósitos de todos los tipos de alfabetización: la básica (lectura y escritura), la audiovisual (cine primero, luego TV), la digital (habilidades en el uso de

⁵ Generalmente, se informa de una disrupción generacional utilizando el término “multitarea” (*multitasking*). Es una forma imprecisa de describir los cambios, ya que estos no se deben al hecho de realizar múltiples actividades de manera solapada, lo que las generaciones anteriores ya realizaban, sino esencialmente a la inscripción de más actividades solapadas en la misma unidad temporal. Es la distribución del tiempo entre más actividades (*multisharing*), es decir, es la fragmentación del tiempo la que informa acabadamente de las distancias intergeneracionales.

⁶ Inspirado en la presentación realizada en el Foro de Expertos sobre Metodología de medición de la Lectura. Unesco/CERLALC. México, septiembre de 2014.

las TIC y las herramientas, servicios y prácticas colaborativas en redes⁷. Cada una de ellas, supone unas disposiciones particulares que el sujeto de la Educación debe adoptar para entrar en contacto con los contenidos culturales y para interactuar y socializar la experiencia con otros usuarios, televidentes, oyentes, lectores, participantes. Cada una de esas disposiciones pone en juego competencias específicas que facilitan la apropiación y empleo en determinados contextos de un (1) lenguaje generalmente vinculado con un (1) soporte preeminente entre algunos posibles. Podría decirse, por ejemplo, que las competencias audiovisuales son habilidades que facilitan la fruición y la recepción crítica al ver televisión a través del televisor, de manera colectiva sentados en un lugar común de la casa, cuando en la actualidad, las prácticas sociales son más complejas, implican más géneros y formatos, más soportes, más contextos y una recepción de un nivel de interactividad, a la vez, más compleja y demandante. Atravesadas por múltiples interacciones horizontales y prácticas no lineales, la actividad de ver televisión significa, cada vez más, visionar contenidos televisivos fuera del televisor en plataformas híbridas, en horarios y en contextos, una práctica social diferente a los supuestos originales que, si bien demanda una alfabetización audiovisual, también informa de nuevos requerimientos y competencias. Del mismo modo puede verificarse en cuanto a la alfabetización digital, excesivamente dependiente del plano informacional.

Al fragmentar las aproximaciones al sistema cultural-mediático, la tradición alfabetizadora apostó por el modo que consideró más eficaz para desarrollar esas competencias: la disecación analítica y temporal, secuenciando los lenguajes y las alfabetizaciones, y discriminando cada uno de ellos según el método de experimentar o la experiencia que promueve.

⁷ Pérez Tornero, J. M. y T. Varis (2012). *Alfabetización mediática y nuevo humanismo*. Barcelona: Unesco/Mentor, pp. 53-60.

Mientras tanto, la historia de los medios, de carácter acumulativa sin sustituciones, progresó hacia la construcción de un único sistema en el que, alternando entre disputas y colaboración, los medios cohabitan, los lenguajes dejan de tener una pertenencia excluyente a un soporte para integrarse en *n* hibrideces, los actores sociales tradicionales compiten con voces indefinidas y legitimadas de forma no convencional, y los contextos de consumo pierden significación ante un nomadismo que se vuelve cada vez más tecnologizado. Una situación que se distancia excesivamente de las experiencias para las que prepara la escuela y sobre las que ni la didáctica ni la formación de los docentes operan con eficacia.

De la multiplicación de escenas en las que la coexistencia de medios evidencia un proceso ecológico desarrollado en la intersección de lo individual y lo colectivo, emerge la necesidad de una perspectiva más integradora que facilite el entendimiento y el desempeño con lenguajes que se entrecruzan, hibridando géneros y formatos, y poniendo en tensión diversas prácticas sociales⁸. De entre las varias formas posibles de desarrollarlas, se trata de promover las competencias para manipular lenguajes orgánicos e inorgánicos⁹, para producir representaciones físicas y aumentadas (imágenes e impresiones 3D) y realizar experiencias de

⁸ En el sentido que García Canclini plantea la noción de lectores, a su vez, espectadores, que movilizan disposiciones diversas según se trate de ver una película, asistir a un concierto o ver televisión, lógicas diferentes de consumo según el contexto, el contenido o el soporte, e internautas, actores multimodales que leen, ven, escuchan y combinan materiales diversos, procedentes de varios campos. “Esta integración de acciones y lenguajes ha reubicado a la institución donde se aprendían las principales destrezas —la escuela— y redefine al campo educativo”. García Canclini, N. (2008). *Sobre objetos sociológicamente poco identificados*. IX Congreso Español de Sociología. Barcelona, 13-15 de Septiembre de 2007. Publicado en RES n.º 9, p. 49. <http://www.fes-web.org/uploads-private/res/files/res-09/03.pdf> [consulta: 29.6.2011].

⁹ Orgánicos: usados indistintamente por humanos y máquinas; excluyen código y objetos desarrollados por terceros (por ejemplo, ventanas que permiten visualizar el contenido de otro sitio, en inglés, *widgets*), incluyendo incrustaciones de servicios comerciales o publicidades. Inorgánicos: producidos por humanos pero usados exclusivamente para el intercambio de información entre máquinas; incluyen código y objetos desarrollados por terceros, incluyendo servicios comerciales y publicidades.

interpretación polimediáticas (textuales, auditivas, informáticas, audiovisuales) destinadas a diferentes contextos y accesibles a través de distintas vías de comunicación y sistemas económicos (accesos). Una alfabetización en la que se encuentran subsumidas las demás, no por anteriores, dado que se morigera el valor de la secuencia, sino para responder a la complejidad de las experiencias que ofrece el ecosistema.

Hablar de alfabetización transmediática o metamediática puede ser pertinente en la medida en que los medios actuales tienden a poner en contacto diversos lenguajes y formas expresivas con preeminencia de la multimedialidad en los mensajes sin que haya predominancia de una plataforma de acceso y de colaboración sobre otra. Lo puede ser, sobre todo, porque el usuario, lector o televidente, resuelve ecológicamente la tensión entre colecciones y soportes, navegando entre combinaciones colaborativas de producción y recepción/consumo en las que se integran lo propio y lo compartido, lo unívoco y lo horizontal, todo ello de manera crecientemente personalizada. El entrecruzamiento de narrativas, lenguajes y medios, propio de las escenas de aprendizaje transmedia, se traduce en prácticas más complejas en las que el sujeto alterna entre la lectura y la escritura, la inmersión y la interacción. Prácticas atravesadas por la comunicación intermitente e imperitante, pertinente y selectiva, situaciones que advierten sobre la necesidad de contar con otras disposiciones de recepción e interpretación correspondientes a varias alfabetizaciones y, al mismo tiempo, a un nivel superior de competencias de naturaleza más integradora. Escenas en las que el usuario-participante se aboca, no sin tensiones, a la reconstrucción dinámica y colectiva de sus universos simbólicos con estrategias lúdico-participativas, colmatando las fisuras del guión mediante actividades de triangulación y completación entre fuentes y soportes. Situaciones de aprendizaje en las que accede a múltiples representaciones del objeto (un video, el texto canónico, fotografías y textos alternativos), de manera análoga a como lo hace en sus actividades de ocio, ampliando la

literatura al terreno del comic y de la filmografía, o la inversa. En síntesis, a partir de su combinación de inteligencias múltiples que la hace única, singular e irrepetible, la persona accede al objeto de aprendizaje incursionando en el canal que le ofrece la mejor representación, la vía de acceso más empática con la mejor economía de esfuerzo, extrayendo de cada medio lo que resulta más apropiado para sus objetivos de aprendizaje.

Estas nuevas escenas revelan, al menos, cinco nuevas problemáticas a la hora de revisar las alfabetizaciones, las operaciones didácticas asociadas y los medios empleados:

De entre tantas nuevas mediatizaciones, destacan los facilitadores, sujetos que reorganizan el contenido accesible en internet mediante operaciones de visibilización/invisibilización de otros sujetos y de los contenidos. Buscadores y redes sociales que operan con los favores de la ingenuidad asociada a la aparente gratuitud, de la ignorancia acerca de las lógicas mercantiles que los sustentan, y de la ansiedad de los usuarios relacionada con el uso de los tiempos. El orden de lecturas que sugieren sigue criterios indeterminados para el usuario-lector, un orden indisciplinado respecto de las propuestas escolares y de los sistemas tradicionales de organización y legitimación tradicional de los contenidos (medios impresos, enciclopedias, museos). Considerados indispensables debido a la multiplicación de las referencias y fuentes en la web, y a la infinitud teórica del nuevo ecosistema, su poder se expresa en las formas en que: i) facilitan herramientas y servicios para crear o expandir historias (contenidos producidos por los *fans*), ii) estimulan la participación de los usuarios (comentarios, intercambios simbólicos entre usuarios), y iii) exacerbán las interrelaciones múltiples irritando los “referentes sociales” (“los amigos”) para viralizar los intercambios. Gracias a las operaciones extractivas y jerarquizadoras (extraen/seleccionan, fijan un orden lineal) estos nuevos mediatizadores se vuelven prescriptores y los participantes, usuarios adoptantes.

En las anteriores etapas de la mediatización de las sociedades, ni los agentes institucionales del sistema cultural y del sistema educativo sabían lo que pueden saber hoy de sus usuarios-participantes ni estos podían conocer a sus pares ni estaban en contacto sincrónico entre ellos, como pueden hacerlo ahora. En el nuevo escenario, lo íntimo se mediatiza en espacios que tienen cierto “aire familiar”¹⁰. En las mismas comunidades virtuales podrían convivir docentes y alumnos, padres e hijos, intercambiando “aceptaciones” y “reciprocidades”, desintimando sus comportamientos. Las redes sociales son esenciales al nuevo ecosistema poniendo en relación usuarios que con la finalidad de participar, leer, ver u oír, aceptan ceder privacidad a golpes de clic. La lectura pierde su estado inmersivo e íntimo, ese estado “deseable” en la medida en que las competencias fueron adquiridas para hacerlo de ese modo. Ahora, la lectura y la interacción/participación asociada son parte de una escena transparente.

La definición de esfera (pública, semipública y privada) ya no depende de la construcción de un público. Antes, el concepto de público implicaba una recepción crítica, pero, a la vez, pasiva desde el punto de vista de la interacción simbólica con el emisor. En el nuevo ecosistema, el público es un colectivo asociado tanto a lo emocional (propio de las redes sociales) como a lo racional o funcional, con registro más borroso de lo que es público y lo que es privado. Un público capaz de entrar en relación con el emisor (antes epicentro) y con otros usuarios-participantes (antes periferia) mediante interacciones simbólicas que entrecruzan privilegios y mensajes. Los usuarios-participantes son capaces de realizar videos de una actividad privada que acaba penetrando la frontera de los medios tradicionales. Los contenidos de los medios tradi-

¹⁰ Valdettaro, S. (2009). “Asociaciones: de las redes sociales a las asociaciones en red”. Post publicado en *Interfaces y pantallas*, blog de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. <http://interfacesypantallas.wordpress.com/2009/12/02/audiencias-de-las-%E2%80%9Credes-sociales%E2%80%9D-a-las-%E2%80%9Casociaciones-en-red%E2%80%9D/> [consulta: 5.4.2012].

cionales (esfera pública) se insertan en los redes sociales (esfera socio-emotiva). La identificación en tribus permite acceder a contenidos preseleccionados de los medios tradicionales, comentados, remezclados, intervenidos por otros miembros de la comunidad. La agenda mediática tiende a ceder predominancia frente a la agenda emocional. Las esferas se intersectan en la búsqueda de una mayor personalización de la agenda.

La evolución de los procesos de mediatización está asociada a la de las tecnologías sobre las que se fundan las mediatizaciones. Más las tecnologías se hacen evidentes, más parece reforzarse la determinación apriorística de que el valor que introduce la “nueva” tecnología siempre conlleva una carga positiva preeminente, la que opaca la carga negativa que también comprende. Si prácticamente todo lo imaginable es realizable con tecnologías, lo que queda es determinar aquello que el usuario-participante no está dispuesto a hacer, aun cuando las tecnologías se lo permitan. Por ejemplo, apropiarse de identidades ajenas, enmascarar su identidad, vulnerar accesos y derechos. Las actuales mediatizaciones implican la imposibilidad de identificar y separar lo bueno de lo malo. Internet es el emblema de las tecnologías que inhabilitan a los usuarios-participantes esa discriminación entre lo positivo y lo negativo. Como nunca antes, esa ambivalencia se vuelve vertebradora de los procesos centrales de mediatización (por ejemplo, ceder privacidad es indisociable de la fruición). Lo positivo y lo negativo son inextricables a través de las operaciones de manipulación que se encuentran al alcance de la mayoría. En ese contexto, la concienciación del proceso de mediatización debe inducir al usuario a determinar lo que no está dispuesto a hacer, de entre todo lo que percibe que puede llevar a cabo.

Existe un nuevo ambiente cultural que potencia la capacidad productiva de los participantes. La colaboración entre ellos regula de manera disruptiva la relación con el contenido, los personajes y los autores de la historia. Más aún, las intervenciones de los *fans* (lectores, televidentes...) pueden alterar el valor simbólico

del texto canónico. La dialógica influye en la recaracterización de las relaciones, volviéndolas indispensables al funcionamiento del colectivo (performática colaborativa) y decisivas en la contextualización de los intercambios. El compartir se vuelve normativamente generoso. La participación adquiere un estatuto mediático-prescriptivo. Quien no comparte deja de tener influencia. Aunque la metáfora que prescribe la equipotencialidad comunicacional de los nodos no copia la realidad, se sigue propagando la idea de una democratización en el acceso y uso de la web, en contraste con el ecosistema anterior, unívoco y centralizado en el que pocos podían emitir. Así, sin importar el valor del conocimiento, cada dos años la cantidad de bits accesibles se duplica, en gran parte, fruto de una intensa colaboración de los usuarios-participantes (viralidad, recopiados, remezclados) a quienes la nube les debe ya la mitad de los contenidos disponibles. Por otra parte, dado que en la etapa actual de las mediatizaciones las máquinas son los nodos y que cada vez son más las máquinas conectadas, la colaboración implica más vínculos entre sujetos y objetos, y más especulación con las posibles relaciones entre estos últimos.

En el marco de una creciente influencia de las competencias culturales, problematizadoras desde una perspectiva de la diversidad que se expande conceptual y políticamente, esta agenda sugiere la necesidad de poner énfasis en el análisis de ese aparente desorden que representan las escenas transmediáticas (el manual escolar, los resultados de un buscador en internet, las remisiones hacia las redes sociales y desde ellas, las recomendaciones y comentarios en blogs, las comunidades de mensajes telefónicos), instancias productivo-creativas en el marco de una comunidad colaborativa. Poner en valor esa diversidad de fuentes requiere saber buscar, seleccionar y jerarquizar las referencias a cada momento en relación con la finalidad educativa. La gestión de las tensiones entre lenguajes, soportes y finalidades en el marco de una aparente abundancia de remisiones no lineales que raramente están alineadas con el objetivo, supone competencias más complejas. La

alfabetización metamediática comprende competencias para des- encryptar la lógica de todos los mediatizadores que operan sobre la escena, para descubrir las estrategias individuales y colectivas de inclusión/exclusión dentro de las comunidades de aprendizaje, para tomar decisiones sobre la pertinencia/impertinencia de los intercambios comunicacionales que atraviesan las actividades, para aplicar las verificaciones sobre la verosimilitud de los contenidos, para entender y valorizar la alternancia entre consumo y producción de contenidos, entre lectura y escritura.

Consideraciones sobre las políticas de formación docente

El rediseño del currículo de los profesorados es una condición del cambio. Pero ni la dirección ni la intensidad del esfuerzo de la transformación serían apropiadas si el debate se restringiera o sometiera a la falsa tensión entre lo nuevo y lo conocido, o entre expansión y ajuste de contenidos. Más que expandir el currículo para desarrollar otras competencias, las polialfabetizaciones y, más aún, una alfabetización transmediática, comprenden operaciones y habilidades que deben adquirirse concomitantemente a otros saberes y prácticas.

Casi sin la intervención de otros actores, el rol de la escuela respecto de las competencias de lectura y escritura seguirá siendo el regulador de las formas primitivas de integración social y de participación en la vida ciudadana. Esto es una condición necesaria para la existencia de la escuela y la vida en democracia, pero no suficiente para sostener su valoración social, económica y política. El conocimiento parece ahora responder a un formato rizomático cuya regeneración constante promueve la creencia de que, por un lado, la escuela y el docente no son capaces de incluirse ni de incluir a los alumnos como sujetos de esa dinámica, y por otro, que el problema es simplemente del orden de los accesos a los contenidos. Así como al paradigma de la “inclusión” le sigue el de la “inclusión con calidad” —objetivo que no debió faltar desde el

inicio—, el tener “acceso a los contenidos” es indispensable para desempeñarse en la sociedad actual, pero no es suficiente para poder interpretar los mensajes y participar en la producción social de sentido. Además, debe disponerse de competencias para hacer una lectura inteligente de la relación entre tan diversas narrativas, estéticas y tecnologías, sobre todo, con el fin de seleccionar y jerarquizar la combinación más apropiada en el contexto.

Si el docente no puede esgrimir en el aula las competencias para manipular y combinar las lógicas de cada medio y representar los objetos empleando formas metamediáticas, no servirá de nada la reconceptualización de las bibliotecas escolares para incluir todas las formas expresivas que hoy no incluyen. Los fenómenos intermediáticos o metamediáticos, tan propios de los consumos culturales actuales como cada vez más habituales en las escenas de estudio, exigen una orientación del aula hacia una ecología de medios, soportes, contenidos y actores sociales, más plural e integrada, lo que demanda una formación distinta de los docentes.

No se lo supo hacer en etapas anteriores. De hecho, hace al menos cuatro décadas que se elude incluir contenidos audiovisuales, en general, y televisivos, en particular, entre los recursos del aula. Ahora, lo que fue opcional se vuelve obligatorio. Los programas una-computadora-un-alumno, ya sean fruto de políticas públicas o de la integración de dispositivos particulares, han llegado al aula para quedarse. Interpelando el rol del profesorado, estas nuevas mediatizaciones atraviesan todas las operaciones educativas, las orientadas a la sustitución de significados y propósitos (didáctica), las prescriptivas, las de curaduría (participativa/individuada, sincrónica y de seguimiento) y las de evaluación.

Si no existen más estudiantes de tiempo completo y de un solo lenguaje, si las experiencias de interpretación se vuelven colaborativamente performáticas, polifónicas y abiertas, si las operaciones de los actores sociales se inscriben en un metasistema en el que los procesos de aprendizaje se concentran cada vez menos en el sistema educativo formal, y si, al mismo tiempo, se pretende mantener

intactas las finalidades fundamentales de la Educación, como formar espíritus capaces de organizar sus conocimientos en lugar de almacenar saberes, de enseñar la condición humana y enseñar a vivir la ciudadanía¹¹, es imposible sostener un dispositivo de aula sobre la base de recursos docentes de naturaleza protomediática. Cuando el abordaje de los objetos de aprendizaje se viabiliza con estrategias que privilegian la inteligencia lingüístico-verbal sobre las siete u ocho otras inteligencias, es decir, adopta unos medios en detrimento de otros, se están apocando las posibilidades de incluir a todos en el aula con alguna posibilidad de obtener resultados apropiados. Si, por el contrario, se acepta que la diversidad de representaciones posibles y las vías de acceso al conocimiento pueden mejorar la inclusión, no se podrá desconocer que la polialfabetización es un mandato escolar e incumplirlo equivale a promover una ciudadanía estratificada.

Para repensar la formación docente respecto de las alfabetizaciones, deben considerarse cinco premisas: i) el acceso a la información de calidad tendrá un costo más elevado cuánto más culturalmente vulnerable sea el sujeto de la Educación; ii) las formas de producir conocimiento y de ponerlo en circulación serán tan competitivas como colaborativas; iii) al empoderar el saber-hacer en detrimento del especular-con, el pensamiento crítico y productivo demanda nuevas formas de interacción social, y de resolución de conflictos y problemas prácticos; iv) la producción y circulación de conocimientos se sustenta en una renovada forma de procomún en detrimento de lo institucionalizado; v) el valor del saber se vuelve incierto si no existe la capacidad de contextualizarlo.

Si no se modifican los supuestos con los que se han diseñado los profesorados, lo que estará en juego no es ni más ni menos que el futuro del rol docente. Entre las claves analíticas para revisar la

¹¹ Morin, E. (1999). *Rélier les connaissances. Le défi du XXI siècle*. París: Seuil, p. 11.

correlación entre alfabetizaciones y prácticas educativas, pueden considerarse las siguientes:

- Como laboratorio de lo social, lo cultural y lo político, el aula puede entretejer múltiples vías de acceso a los objetos de aprendizaje y promover una diversidad de oportunidades de participación y de reinterpretación de las representaciones ofrecidas, como *hackear* códigos informáticos, producir y reeditar films y videos, improvisar sobre partituras, y todo eso, al mismo tiempo.
- El aula puede incluirse como un componente más entre muchas combinaciones posibles de medios, admitiendo que las experiencias que provee pueden mejorarse si se inscriben en la intersección de nuevas y tradicionales formas de presencialidad.
- Revincular el aula con los “centros de recursos para los aprendizajes”—los sucesores de las bibliotecas escolares— implica una redefinición de ambos como espacios y tiempos, y no como lugares, lo que facilitará una relación fundada en la ubicuidad.

La recaracterización del rol docente debe concretarse desde y para su poder simbólico, no buscando una reinstitucionalización de los saberes mediante formas de legitimación que ya no pueden tener lugar, al menos no como se las conoció hasta ahora. Para reubicarse en el terreno, debe ofrecerse un conocimiento suficiente de las cosmovisiones particulares que conlleva cada lenguaje (textual, informático, audiovisual), independientemente de la disciplina en la que ejercerá la docencia, al mismo tiempo que posibilitar adentrarse en formas más complejas que entrecruzan lenguajes, conformando así un universo simbólico más próximo a aquel al que los alumnos-participantes acceden cuando sus espacios de estudio se transforman en escenas transmediales.

La formación e implicación de los docentes y lo que sucede en el aula son los factores críticos del cambio esperable. Nada es tan importante como la transformación radical de los métodos. La

formación para la docencia tiene la responsabilidad de entramar competencias y finalidades, recursos y alfabetizaciones, métodos de enseñanza y formas de convivencia en sociedad.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE FORMACIÓN DOCENTE 1986–2014

VIVIANA MÓNICA CALEGARI¹

Abreviaturas

n.º: número
p.: página
pp.: páginas
s. f.: sin fecha
s. e.: sin editorial
S. J.: Sociedad Jesuita

Siglas y acrónimos

ABA: ASOCIACIÓN DE BANCOS DE LA ARGENTINA

ANE: ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

BANE: BOLETÍN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

CIANE: CENTRO DE INFORMACIÓN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

CICE: CENTRO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CIE: CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

CINTERFOR: CENTRO INTERAMERICANO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN SOBRE FORMACIÓN PROFESIONAL

CRESALC: CENTRO REGIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

¹ Bibliotecaria del Centro de Información de la Academia Nacional de Educación (CIANE).

DIALNET: DIFUSIÓN DE ALERTAS EN LA RED

DIPRES: DIRECCIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DOCENTE CONTINUA

ERIC: CENTRO DE INFORMACIÓN DE RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN

FLACSO: FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

IRICE: INSTITUTO ROSARIO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

OEI: ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS, PARA LA EDUCACIÓN LA CIENCIA Y LA CULTURA

REDALYC.ORG: RED DE REVISTAS CIENTÍFICAS DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, ESPAÑA Y PORTUGAL

REDUC: RED LATINOAMERICANA DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EN EDUCACIÓN

SciElo: BIBLIOTECA CIENTÍFICA ELECTRÓNICA EN LÍNEA

Unesco: ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN LA CIENCIA Y LA CULTURA

Introducción

La bibliografía incluye:

- a) Artículos con el tema específico FORMACIÓN DE DOCENTES extraídos de la base de datos del *Boletín de la Academia Nacional de Educación*.
- b) Documentos impresos del CIANE (libros, ponencias, resoluciones, investigaciones) sobre FORMACIÓN DE DOCENTES.
- c) Capítulos del libro de la Academia Nacional de Educación *La formación docente en debate*.
- d) Material electrónico de bases de datos internas, incluye sitio electrónico de la Academia Nacional de Educación y Canal “Sarmiento” en YouTube de la misma institución, sobre el tema FORMACIÓN DE DOCENTES.
- e) Bases de datos externas donde hay alojados artículos sobre FORMACIÓN DE DOCENTES con texto completo y resumen.

Por supuesto que esta bibliografía no es exhaustiva, pues no tiene más pretensión que la de ofrecer un panorama sobre el material existente en el CIANE sobre FORMACIÓN DE DOCENTES.

La bibliografía está ordenada con un índice y alfabéticamente A-Z.

Los autores institucionales figuran en la forma que aparecen en los documentos, manteniéndose los distintos nombres que fueron teniendo en el período 1986-2014. Se utilizaron las Normas editoriales del *BANE*.

Boletín de la Academia Nacional de Educación (BANE)

Agudo de Córsmico, María Celia. “Evaluación educativa en la Argentina: algunos comentarios”. En *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 90/91 (2013), pp. 137-158.

Agudo de Córsmico, María Celia. “La enseñanza efectiva”. En *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 63 (2005), pp. 6-11.

Agudo de Córsmico, María Celia. “Opiniones acerca de la naturaleza y la importancia de la evaluación educacional en la formación docente”. En *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 92/93 (2013), pp. 49-68.

Argentina. Consejo Federal de Cultura y Educación. “Situación de la formación docente en las distintas provincias del país”. En *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 41 (1999), pp. 15-16.

Balian de Tagtachian, Beatriz; Luis Ricardo Silva. “Autoridad y disciplina”. En *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 84/85 (2011), pp. 57-68.

Barcia, Pedro Luis. “Como la piedra en la orilla del río, así es el hombre que no está en el presente: el docente y las nuevas tecnologías”. En *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 73 (2008), pp. 22-30.

Boletín de la Academia Nacional de Educación. “El debate sobre la formación docente”, n.º 30 (1997) pp. 11-12. [Contiene la síntesis de las dos jornadas dedicadas al tema, cuyas ponencias pueden leerse en el volumen *La formación docente en debate*, de la Academia Nacional de Educación].

Fernández Long, Hilario. “Formación de docentes en todos los niveles, en el campo de la matemática y las ciencias físicas y naturales”.

En *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 23 (1996), pp. 13-18.

Igarza, Roberto. “La escuela latinoamericana en transición digital: del desánimo a la motivación”. En *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.ºs 86/87 (2012), pp. 131-142.

Leibovich de Gueventter, Élida. “La profesión docente”. En *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 4 (1987), pp. 3-6.

Maiztegui, Alberto. “La formación de los profesores de ciencias en Argentina: un documento para el diálogo”, por EDUARDO GONZÁLEZ, ROBERTO HUGO TRICÁRICO, JULIA SALINAS, ANA MARÍA CARBALHO, DANIEL GIL PÉREZ. En *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 46 (2000), pp. 26-34.

Maiztegui, Alberto. “La formación inicial de docentes”. En *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 41 (1999), pp. 13-14.

Maiztegui, Alberto. “Problemas de formación docente”. En *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 37 (1999), pp. 5-8.

Méndez de Medina Lareu, Catalina. “Formación docente y resiliencia”. En *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 83 (2010), pp. 16-17.

Petty, Miguel S. J. “El desafío de educar hoy: hacia un paradigma pedagógico personalista”. En *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 86/87 (2012) pp. 227-229.

Ratto, Jorge. “Ejes de articulación de una nueva escuela secundaria de calidad”. En *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 90/91 (2013), pp. 117-129.

Ratto, Jorge. “Hacia una identidad de la profesión docente”. En *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 88/89 (2012), pp. 263-272.

Schweiser, Margarita. “La educación como problema pedagógico”. En *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 86/87 (2012), pp. 19-32.

Taquini, Alberto (H). “De la nube al aula”. En *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.os 86/87 (2012), pp. 159-161.

Tedesco, Juan Carlos. “El docente no fue objeto de una estrategia de renovación y cambio”. En *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 52 (2003), pp. 10-13.

Tedesco, Juan Carlos. “Una política integral para el sector docente”. En *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 47 (2001), pp. 4-8.

Terigi, Flavia Zulema. “La formación docente no admite abordajes”. En *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 25 (1996), pp. 5-7.

Documentos impresos del CIANE

Academia Nacional de Educación. *La formación docente en debate*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1998. 338 p.

Academia Nacional de Educación. *La educación en debate: crisis y cambios. Incorporaciones, presentaciones y patronos, 1997-2004*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 2004. 601 p.

Agudo de Córscico, María Celia. *Ponencia: La formación docente*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 2003. 3 p.

Agudo de Córscico, María Celia. “La formación docente”. En: Academia Nacional de Educación. *Política educativa para nuestro tiempo*. Buenos Aires: Santillana, 2005, pp. 35-45.

Argentina. Congreso Nacional de Educación (1: Córdoba). *La educación frente a los desafíos del tercer milenio*. Córdoba: Secretaría del Congreso, 2000. 2 v.

Argentina. Consejo Federal de Cultura y Educación. *Resolución 223/04: Políticas para la Formación y el Desarrollo Profesional Docente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004. 26 p.

Argentina. Consejo Federal de Cultura y Educación. *Resolución 224/04: Plan Nacional para la Formación Docente 2004/2007*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2004. 9 p.

Argentina. Consejo Federal de Cultura y Educación. *Resoluciones Nos. 63/97 y 17/02: Transformación Gradual y Progresiva de la Formación Docente Continua*. Buenos Aires: Consejo Federal de Cultura y Educación, 2004. 8 p.

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. *Resolución 32/93: Alternativas para la Formación, el Perfeccionamiento y la Capacitación Docente*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, 1993. 2 p.

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. Consejo Nacional de Educación Superior. *Dictamen sobre formación docente (7)*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, 1993. 3 p.

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. *Resolución 2540/98: Requisitos que deberán cumplir los títulos y certificados docentes que extiendan los Institutos de Formación Docente de nivel superior no universitario, de gestión estatal o privada*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, 1999. 41 p.

Argentina. Ministerio de Educación. Unidad de Investigaciones Educativas. *La política de capacitación docente en la Argentina. La Red Federal de Formación Docente Continua (1994-1999)*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2001. 58 p.

Argentina. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Asociación de Bancos de la Argentina. *Ideas y propuestas para la formación docente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. ABA, 2007. 118 p.

Argentina. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Asociación de Bancos de la Argentina. *Formación y desarrollo profesional docente. La aplicación de las nuevas tecnologías en el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2011. 144 p.

Braslavsky, Cecilia. *Situación del magisterio argentino y aportes para el diseño de estrategias de capacitación*. Buenos Aires: FLACSO, 1994. 109 p.

Buenos Aires. Gobierno de la Ciudad. *Leyes y resoluciones de la Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires acerca de criterios curriculares de la formación docente*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad, 2002. 3 p.

Buenos Aires (Provincia). Dirección Provincial de Educación Superior de Formación y Capacitación Docente Continua, Dipres. *Definición de los objetivos estratégicos de la Dirección*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación, s. f. 26 p.

Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. *Formación pedagógica de docentes de educación superior en América Latina y el Caribe. REDESLAC: perspectivas y relaciones*. Caracas: CRESALC, 1988. 452 p.

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Proyecto de Capacitación Docente en Investigación Educativa. *Deserción laboral y práctica profesional de los egresados de institutos de formación docente: informe de investigación*. Rosario: IRICE, 2002. 309 p.

Landsheere, Viviane de; Gilbert de Landsheere. *La educación y la formación: ciencia y práctica*. Buenos Aires: Fundación Universidad a Distancia Hernandarias, 1995. 639 p.

Maglio, Federico Martín. *Transformación gradual y progresiva de la formación docente continua*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, 1997. 8 p.

Manacorda de Rosetti, Mabel. *La formación docente en Lengua, hoy (E.G.B.)*. Buenos Aires: Plus Ultra, 1996. 184 p.

Manacorda de Rosetti, Mabel. *La formación docente en Lengua, hoy (EGB): Introducción a la lingüística aplicada*. Buenos Aires: Plus Ultra, 1996. 184 p.

Méndez de Medina Lareu, Catalina. *Magisterio y formación docente: en la provincia de Corrientes*. Corrientes: Moglia Ediciones, 2013. 254 p.

Messina, Graciela. *La renovación de la formación docente: Institución y sujetos*. Buenos Aires: Novedades Educativas, s. f. 16 p.

Navarro, Juan Carlos; Aimee Verdisco. *Teacher Training in Latin America: Innovation and Trends*. Washington: Inter-American Development Bank, 2000. 24 p.

Organización de Estados Iberoamericanos, para la Educación la Ciencia y la Cultura, OEI. *Papers on Teacher Training and Multicultural/Intercultural Education (Different Countries)*. Ginebra: OEI, 1994. 22 p.

Paredes de Meaños, Zulema. *Hacia la profesionalización del docente*. Buenos Aires: El Ateneo, 1997. 62 p.

Petty, Miguel S. J. *El desafío de educar hoy: Hacia un paradigma pedagógico personalista*. Buenos Aires: Bonum, 2010. 80 p.

Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino. *Encuentro Internacional sobre Educación Superior a Distancia (2: 1996, Tucumán)*. San Miguel de Tucumán: Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino, 1986. 26 p.

Capítulos del libro: *La formación docente en debate*, de la Academia Nacional de Educación

Agudo de Córsico, María Celia. “La formación de los evaluadores educacionales”. En *La formación docente en debate*. Buenos Aires: Academia Nacional De Educación, 1998, pp. 263-272.

Albergucci, Roberto. “Nuevo perfil docente para la escuela del futuro”. En *La formación docente en debate*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1998, pp. 1-16.

Armendáriz, Ana María. “Las lenguas extranjeras en marcha”. En *La formación docente en debate*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1998, pp. 201-210.

Azar, Gabriela. “El docente, alma de la transformación educativa”. En *La formación docente en debate*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1998, pp. 17-30.

Bontá, María Isabel. “La construcción del saber pedagógico: sus principales dimensiones”. En *La formación docente en debate*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1998, pp. 31-40.

Braslavsky, Cecilia. “De la formación para la reflexión hacia la formación para la acción reflexiva y crítica”. En *La formación do-*

cente en debate. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1998, pp. 41-54.

Carbone, Graciela M. “1983-1997: Una construcción del perfil del maestro a través de la investigación educativa”. En *La formación docente en debate*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1998, pp. 55-78.

Davini, María Cristina. “El currículum de formación del magisterio en la Argentina”. En *La formación docente en debate*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1998, pp. 273-286.

Devalle de Rendo, Alicia. “La práctica pedagógica asistida en la formación profesional docente: un proyecto para la residencia”. En *La formación docente en debate*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1998, pp. 303-326.

Fornasari de Menegazzo, Lilia. “La educación a distancia en la capacitación docente: Una experiencia argentina para el nivel inicial y primer ciclo de la EGB”. En *La formación docente en debate*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1998, pp. 187-200.

Frega, Ana Lucía. “Preparación de los artistas como educadores profesionales: necesidades y desafíos”. En *La formación docente en debate*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1998, pp. 233-240.

Galli, José Carlos. “El profesional de la educación en un mundo globalizado”. En *La formación docente en debate*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1998, pp. 79-90.

Gelderken, Alfredo Van. “Criterios de transformación para la formación docente continua en el marco de las políticas de estado educativas”. En *La formación docente en debate*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1998, pp. 287-302.

Iantorno, Mario. “El ‘ser’ del profesional docente: salud, tarea y rasgos”. En *La formación docente en debate*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1998, pp. 103-128.

Jaim Etcheverry, Guillermo. “¿Es universitaria la formación del docente universitario?”. En *La formación docente en debate*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1998, pp. 163-168.

La Greca, José María. “Hacia una formación docente basada en el desarrollo de competencias”. En *La formación docente en debate*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1998, pp. 169-178.

Lamarque de Romero Brest, Gilda. “El sistema tutorial en la formación de los docentes: aprender a hacerse cargo”. En *La formación docente en debate*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1998, pp. 157-162.

Leibovich de Gueventter, Élida. “El maestro del siglo XXI, profesional imprescindible e irremplazable: reflexiones puntuales sobre su formación”. En *La formación docente en debate*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1998, pp. 327-338.

Porto, José Avelino. “Aptitudes de los administradores y profesores universitarios para el próximo siglo”. En *La formación docente en debate*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1998, pp. 221-232.

Ratto, Jorge. “La cultura profesional en la función docente”. En *La formación docente en debate*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1998, pp. 91-102.

Ribet, Néstor José. “El docente y la formación ética y ciudadana”. En *La formación docente en debate*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1998, pp. 253-262.

Ríos, Carlos Alberto. “Formación de profesionales de la educación”. En *La formación docente en debate*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1998, pp. 147-156.

Sánchez de Magurno, Josefina A. “La gestión curricular docente: las relaciones ‘autocrítica-innovación’, ‘permanencia-cambio’, ‘transformación educativa-contextos actuales’”. En *La formación docente en debate*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1998, pp. 129-146.

Silva, Luis Ricardo. “La formación de los administradores de la educación”. En *La formación docente en debate*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1998, pp. 241-252.

Sosa Laprida, María M. de. “La formación profesional permanente en el área de los idiomas extranjeros”. En *La formación docente en debate*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1998, pp. 211-220.

Tejido de Suñer, Elvira. “Sentido y significado del concepto ‘profesionales de la educación’”. En *La formación docente en debate*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1998, pp. 179-186.

Documentos del sitio electrónico de la ANE y el Canal “Sarmiento”

Gelderen, Alfredo van; Carlos José Galli; Enrique Martin. “La educación pública de gestión privada. ¿De qué hablamos cuando hablamos de escuelas privadas en la República Argentina?” [en línea]. Buenos Aires: COORDIEP, 2012. www.acaedu.edu.ar [consulta: 10 julio 2014].

Igarza, Manuel; Alejandro Artropoulos; Patricio Lorente. “Jornada: Internet y educación: contenidos, aprendizajes, responsabilidades” [en línea]. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación,

17 marzo 2014. https://www.youtube.com/watch?v=Z53DBj2_Yfk [consulta: 10 julio 2014].

Ratto, Jorge. “Presentación del Programa Nacional de Formación Permanente, realizada el lunes 16 de diciembre de 2013, en el Ministerio de Educación de la Nación, por el Ac. Jorge Ratto” [en línea]. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 2013. www.acaedu.edu.ar [consulta: 10 julio 2014].

Ratto, Jorge. “Hacia una identidad de la profesión docente” [en línea]. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 20 mayo 2013. <https://www.youtube.com/watch?v=BNk255DU-3w> [consulta: 10 julio 2014].

Ratto, Jorge. “Alfabetización científica: posible y necesaria” [en línea]. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, agosto 2013. <https://www.youtube.com/watch?v=l2-NcO9LulU> [consulta: 10 julio 2014].

Silva, Luis Ricardo. “Conferencia sobre: “Autoridad y disciplina” [en línea]. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 21 octubre 2014. <https://www.youtube.com/watch?v=hiHJouc1J48> [consulta: 10 julio 2014].

Zani, Angelo Vicenzo. “La educación hoy” [en línea]. Buenos Aires: CABA: Sede Pastoral Universitaria. 6 noviembre 2012. www.acaedu.edu.ar [consulta: 10 julio 2014].

Documentos electrónicos de texto completo alojados en bases de datos externas

DIALNET. “Formación de docentes” [en línea]. La Rioja (España): Universidad de La Rioja, s. f. http://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=formacion+de+docentes [consulta: 10 julio 2014].

ERIC. “Formación de docentes” [en línea]. Washington: IES, s. f. <http://eric.ed.gov/?q=formacion+de+docentes> [consulta: 10 julio 2014].

OEI. “Biblioteca Digital OEI Educación: Formación de Docentes” [en línea]. Madrid: OEI, s.f. <http://www.oei.es/oeivirt/formdoc.htm> [consulta: 10 julio 2014].

REDALYC.ORG. “Formación de docentes” [en línea]. Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México. <http://www.redalyc.org/area.oa> [consulta: 10 julio 2014].

REDUC. “Formación de docentes” [en línea]. Región Metropolitana de Santiago (Chile): Universidad Alberto Hurtado. <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/catalogo.htm> [consulta 10 julio 2014].

SciElo. “Formación docente” [en línea]. San Pablo: Scielo, s. f. <http://search.scielo.org/?fb=&output=site&lang=pt&from=1&sort=&format=abstract&count=20&page=1&q=formacion+docente&index=&where=ORG&filter%5Bin%5D%5B%5D=arg> [consulta: 10 julio 2014].

Unesco. “Thesrauro de la Unesco: Formación de docentes” [en línea]. París: Unesco, s. f. <http://databases.unesco.org/thespp/> [consulta: 10 julio 2014].

INFORMACIÓN SOBRE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

1. Dirección, horarios y teléfonos de la ANE

Pacheco de Melo 2084 (C1126AAF) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina.

Horarios de atención: lunes a viernes de 9 a 18.30.

Tel/Fax: 4806-2818/4804-2879.

www.acaedu.edu.ar – ane@acaedu.edu.ar

2. Biblioteca

La biblioteca del Centro de Información de la Academia Nacional de Educación (CIANE) es de libre acceso para estudiantes universitarios y terciarios, profesores e investigadores de la educación.

Horarios de atención: miércoles y jueves de 9 a 14.

Tel/Fax: 4806-2818/4804-2879.

Correo electrónico: info@acaedu.edu.ar

3. Canal “Sarmiento”

<http://www.youtube.com/user/AcademiadeEducacion>

4. Sitio electrónico

www.acaedu.edu.ar

5. Boletín digital

Si desea recibirla, inscríbase en nuestro sitio electrónico.

Se terminó de imprimir en Impresiones Dunken
Ayacucho 357 (C1025AAG) Buenos Aires
Telefax: 4954-7700 / 4954-7300
E-mail: info@dunken.com.ar
www.dunken.com.ar
Marzo de 2015

