

La educación en debate

#46

noviembre
2016

Suplemento

unipe: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA BUENOS AIRES

Pensar la docencia de otro modo

por Patricia Sadovsky*

¿Es posible pensar la docencia de otro modo? La pregunta interpela a un grupo de profesores de la UNIPE que somos convocados para pensar sobre ella (1). ¿De otro modo? ¿Acaso hay un modo contra el cual deberíamos pensar otro? No y sí. No hay –es obvio– un solo tipo de docencia: maestros y profesores *se construyen* en las diversas instituciones en las que van actuando, enfrentando diferentes problemas, configurando sus prácticas de acuerdo con la orientación y el sostén de sus comunidades. Sin embargo, pareciera también que hay algo del orden de lo inmovible en el modo en que se concibió la función del docente en la escuela, sobre todo en lo concerniente a su ubicación en el panorama de los saberes que pone en juego para enseñar. La pregunta inicial nos invita a discutirlo y analizar otras posibilidades. El docente *ejecutor* de los fines de la educación concebidos en otro lugar. Es esa idea la idea que queremos *tocar* para pensar la docencia de otro modo.

Escenas difíciles de comprender y, por lo tanto, de conducir atraviesan hoy la vida de muchas aulas: el niño a quien no se encuentra modo de ayudar a comprender un concepto, las diferencias enormes entre las respuestas de unos y otros chicos, el grupito de adolescentes sentado en el fondo de la clase que parece resistir toda convocatoria al conocimiento, unos cuantos estudiantes desinteresados en lo que el profesor tiene para ofrecerles, respuestas desconcertantes frente a la lectura de un texto... ¿Quién sabe cómo *maniobrar* con ellas? Entendemos que hay aquí una clave: nadie sabe. O mejor dicho, lo van sabiendo parcialmente grupos de docentes que por aquí y por allá se proponen buscar alternativas, ensayar, probar. Las es-

cenias suponen una ruptura sustantiva con las expectativas de cualquier profesor, y encontrar caminos que ayuden a reencauzar las situaciones *a favor* de una experiencia potente de enseñanza y aprendizaje para todos constituye un verdadero desafío. Para afrontarlo hay que producir respuestas nuevas que no pueden prescindir del contexto en el que se produjeron las escenas ni desconocer a sus protagonistas y –ahí está el reto– deben tener capacidad para transformar el posicionamiento de sus actores, de manera que puedan incluirse en un proyecto colectivo de trabajo intelectual. Las escenas descritas no son predominantes en la mayoría de las clases; pero –aunque menos dramáticamente– en muchas de ellas el aburrimiento, la distancia frente a las referencias culturales que se proponen, el descreimiento en valores que se suponen compartidos y la pasividad de muchos estudiantes muestran la necesidad de pensar nuevos modos para enfrentar los problemas de enseñanza. Es claro que este panorama no es independiente de la sociedad en la que está inserta la escuela, que ya no puede prometer mejoras en la escala social como resultado de la escolarización aunque sí podría ofrecer la experiencia –no es evidente cómo– de entablar vínculos íntimos, activos y gratificantes con distintas manifestaciones de la producción cultural.

La escuela y los conocimientos

La enseñanza es una práctica social y, en cuanto tal, hay una imagen de ella instalada en la sociedad que en parte la condiciona porque la naturaliza. Así, aunque ya casi no existe el dispositivo escolar de la modernidad, se sigue concibiendo su existencia: es *natural* que los docentes tomen prueba inmediatamente después de

enseñar un tema (lo cual supone una reducción notable en la complejidad de lo enseñado para que sea posible aprender); es *natural* suponer que todos los niños aprenden lo mismo al mismo tiempo (lo cual desconoce que los estudiantes elaboraron a lo largo de sus trayectorias escolares ideas relacionadas con los asuntos que se enseñan en cierto momento y que esas ideas intervienen en la comprensión del saber que se transmite); es *natural* considerar que los nombres de los contenidos remiten a significados y prácticas únicas (lo cual desconoce la multiplicidad de sentidos implicada en cualquier conocimiento y a la que se accede al vincular las ideas, los conceptos, las categorías con las problemáticas que permiten tratar). Como se supone que todos los alumnos aprenden lo mismo al mismo tiempo, es *natural* concebir la organización por grados y atribuir al alumno su fracaso cuando no aprende en los tiempos esperados. Con este breve –y bastante conocido– repertorio intentamos subrayar la estrecha relación entre la organización de la institución escolar y el conocimiento que en ella se puede desplegar. Efectivamente, cuando se concibe que *un* grupo de alumnos aprende en *un* determinado momento *una* cuestión a partir de *la* explicación del docente, los acontecimientos de la clase quedan prácticamente predeterminados y resulta muy difícil que aflore en ese marco la diversidad de perspectivas propia de lo humano en general y de la producción de conocimiento en particular.

Ahora bien, si se aspira a una escuela en la que se aliente a los estudiantes a analizar problemáticas poniendo en juego el conocimiento que van aprendiendo, si se los ayuda a movilizar conscientemente sus ideas y confrontarlas con las de otros argumentando sobre su validez, si se apela a lecturas que proponen

diferentes explicaciones para un mismo problema, si se abordan cuestiones que requieren coordinar, o reelaborar o integrar conocimientos aprendidos en distintos momentos, habrá que pensar en *otro modo de ser docente*. Un docente que interviene en la producción del saber que transmite porque se formula preguntas, porque critica los textos que lee, porque propone explicaciones, porque realiza conjeturas sobre diferentes zonas problemáticas de la realidad. Y, sobre todo, porque interpreta que ubicar a los estudiantes en una relación de intimidad con el conocimiento implica una búsqueda que puede emprender con sus colegas, probablemente nutrido por diferentes referencias culturales, imprescindiblemente sostenido por la institución que lo aloja en esta condición de productor.

Nuevas formas

¿Cómo se transforma la relación de los estudiantes con el saber? ¿Cómo se logra que se entusiasmen, que se emocionen, que estén dispuestos a soportar un tiempo prolongado de estudio, de búsqueda, de atención? ¿Cómo se consigue que se formulen interrogantes y que conciben que el aula es un ámbito en el que pueden plantearlos y discutirlos? Estas preguntas dejan ver un sentido posible para la escuela y también enmarcan una disputa con otros sentidos posibles, no necesariamente opuestos, no necesariamente convergentes (el de la escuela como formadora de recursos humanos para la empresa, el de la escuela como formadora de ciudadanos socialmente comprometidos, el de la escuela como emancipadora...).

Lejos de poder ser asumidas de manera individual, las preguntas planteadas requieren del trabajo colectivo institucional. Para poder contornearlo de modo más preciso proponemos el ejercicio de compararlo con el ateneo médico del hospital (2).

La comparación nos instala en las siguientes coordenadas: el ateneo médico es una instancia con existencia institucional, que reconoce problemas fundamentales de la práctica, que los transforma en asuntos de estudio, que formula hipótesis para explorarlos, que de alguna manera los valida apelando a los fundamentos producidos en la discusión, a las referencias del campo de la medicina y a los resultados obtenidos con los pacientes. Desarrollemos un poco más esta comparación.

El arraigo institucional es decisivo para que la existencia de un colectivo que reconoce los problemas fundamentales de su trabajo y los transforma en →

→ asuntos de estudio no quede librada a la voluntad de sus participantes, en cuyo caso no podríamos hablar de una modificación en la estructuración de la escuela que da lugar a nuevas prácticas. El alcance de un espacio en el que se piensa la enseñanza, se establecen necesidades, se formulan hipótesis para tratar cuestiones cuya exploración en las aulas se considera de interés abarca a los estudiantes que serán interpelados con nuevos argumentos, cuya traza tal sea esbozada en las discusiones de los colegas. El ateneo docente –llamémoslo así para acentuar la comparación– repercutirá en la vida de los alumnos porque al pensar en otros modos de vincularse con el conocimiento se modificarán los tiempos de estudio, las apelaciones al pasado para retomar ideas, las apuestas al futuro para permitirse dejar asuntos pendientes, o no completamente elaborados o no acabadamente comprendidos. Otro modo de ser docente comportará otro modo de ser estudiante.

No quisiéramos perder de vista el carácter exploratorio que les otorgamos a estos espacios: hay problemas de enseñanza, hay estrategias que se proponen bajo ciertos supuestos, hay producción de argumentos para justificarlas. La reflexión sobre las prácticas hace posible reconocer cuestiones cuya indagación hay que poner en marcha, una marcha que se irá nutriendo de discusiones, de análisis de datos, de conjeturas cuya solidez habrá que fortalecer. Se necesita legitimar las ideas que emergen en una relación de horizontalidad donde, lejos de proyectar soluciones de arriba hacia abajo, las elaboraciones de diferentes disciplinas (didácticas, psicología, sociología de la educación, antropología) pueden aportar consistencia a los fundamentos que se buscan. Objetamos las miradas que juzgan la práctica en relación a alguna teoría, las que pretenden reducir la complejidad de la enseñanza a una única dimensión (psicológica, sociológica, didáctica, neurológica...) así como tomamos distancia de las posiciones que sostienen que la descripción de las acciones realizadas en las aulas contribuye por sí misma, sin una tarea de reconstrucción de sentidos y coherencias, a contornear los problemas y producir respuestas fundamentadas. Otro modo de ser docente comportará otro modo de concebir la relación teoría-práctica.

Asimismo, la producción horizontal que estamos delineando no tiene, en principio, un tiempo de existencia pasado el cual se agotará su tarea. Entendemos que la práctica de enseñanza, cuando se dispone a incorporar las ideas de los estudiantes como parte constitutiva de los intercambios del aula, adquiere una problematización que requiere ser sostenida de manera permanente con el diálogo, la discusión, el estudio, la indagación, la exploración. Otro modo de ser docente comportará otras tareas, otros intercambios, otro lugar en el panorama de saberes que se ponen en juego para enseñar.

El maestro A de la Escuela 10

Las ideas recién esbozadas actuaron como marco orientador en el momento en que un grupo de investigadores en Didáctica de la Matemática de la UNIPe colaboró con maestros de diferentes escuelas primarias de la Provincia de Buenos Aires para constituir espacios de reflexión sobre aspectos de la enseñanza de la disciplina que ellos mismos llevaban adelante (3). Hubo debates, reflexiones, involucramientos y entusiasmos. Pero, sobre todo, para muchos maestros, el cambio de posición que experimentaron les mostró otros



Ana María Moncalvo, *Di bianco e nero*, 1959

alumnos, capaces de desplegar costados hasta entonces impensables para ellos. A la vez se suscitaban nuevas preguntas y nuevos sentidos para el trabajo en las aulas. Algo de esto queremos compartir a través de un ejemplo.

La Escuela 10 está ubicada en una zona rural de la Provincia de Buenos Aires. Aunque el equipo directivo debate con los maestros cuestiones pedagógicas de manera constante, la constitución de todo el grupo de docentes del segundo ciclo como equipo de discusión constituyó una novedad en la institución. De entrada, los maestros se mostraron preocupados por lo que ellos consideraban falta de autonomía de los estudiantes. En ese contexto, el maestro A, muy comprometido con el aprendizaje de sus alumnos, comenta los intentos que realiza por convocar a los chicos a la tarea. Así, al referirse a un grupito de niños que mostraba mucha ajениdad respecto del trabajo explica: “Escribo el problema en el pizarrón y les digo que no hagan nada y trato de armar un debate sobre el problema... Con estas personitas que capaz van más lento que el resto, los hago pasar al pizarrón y extraer datos... Los siento cerca de mi escritorio”.

De manera reiterada, A manifiesta su insatisfacción por los resultados que obtiene. Podríamos decir que este maestro ingresa al espacio colaborativo con preocupaciones genuinas para las que aún no tiene respuesta. Para avanzar,

propusimos discutir sobre la enseñanza de alguna cuestión matemática en particular y volver, a partir del análisis que de allí surgiera, a la cuestión de la autonomía de los niños. Los maestros proponen trabajar sobre el inicio a la enseñanza de las fracciones y se empieza a *desmenuzar* este contenido, sobre todo, comienzan a imaginar resoluciones diferentes para algunos de los problemas que se analizan y relaciones entre esas resoluciones disímiles. Estos dos elementos, la diversidad de maneras de encarar los problemas y las relaciones entre estas distintas formas se fueron constituyendo poco a poco en herramientas que les posibilitaban a los docentes entablar diálogos hipotéticos a través de los cuales podían anticipar que se establecerían relaciones. Se empieza a hacer evidente una transformación en el modo en que A convoca a sus alumnos: el análisis realizado le permite, por una parte, alentar la producción de diferentes maneras de resolver y, por otra, interactuar con cada una de ellas promoviendo que los chicos debatan entre sí: “Esto de que ellos expliquen cómo hicieron las cosas y que lleguen al resultado de una u otra manera dejó de lado la dependencia de si estaba bien o estaba mal. Ya no preguntan si está bien o está mal. Te llevan la hoja o te comentan desde el banco lo que hicieron [...] Yo lo que busco es que defiendan su trabajo, al explicarme lo que hicieron, que defiendan lo que están haciendo”.

En otra reunión, analizando una tarea posible para los alumnos, dije: “Yo creo que si les damos los cálculos juntos vamos a tener más posibilidades de que ellos expliquen qué relaciones hay [...] Van a poder explicar mejor si ven los cálculos juntos. Yo quiero trabajar eso, la relación entre los cálculos... ese problema quiero ver; si usan el que saben hacer para el otro. ¿Con qué salen? Y a partir de ahí empezar a trabajar”.

Hay un cambio en la posición de A, para quien el análisis compartido de los problemas permite entrever otra actitud de los chicos y también otros sentidos para su trabajo: el aula se transforma en un ámbito para explorar los modos que adquiere aquello que se analizó en el espacio de discusión. A partir de estas experiencias, revisa sus estrategias iniciales: sentar a los chicos cerca del escritorio, aunque puede ser un gesto afectivo y contenedor, no lo ayuda para lograr que los alumnos cambien su posición en el estudio. Recién cuando es capaz de generar herramientas para proponer cuestiones más desafiantes y para interpretar lo que los chicos hacen, puede comenzar un juego diferente de involucramiento de los niños.

Múltiples referencias para pensar

Hemos respondido al *juego* de pensar la docencia de otro modo ubicándola como un hecho inherentemente colectivo: los *otros*, los que comparten el trabajo de enseñar en una misma institución, siempre formaron parte de un colectivo, pero la fragmentación del conocimiento, el modo en que se ha organizado la vida escolar de las personas y de los saberes, ha generado la ilusión de que cada uno podía *hacer su parte* sin *vérselas* con los demás. El costo de sostener esta ficción ha sido una simplificación de los conocimientos. Si la complejidad de las ideas entra a las aulas, enseñar es un problema que requiere ser pensado en múltiples dimensiones: qué asuntos vale la pena tratar, cómo se relacionan con otras cuestiones ya estudiadas, qué formaciones aseguran para el futuro, con qué otros conocimientos –de los alumnos, de los docentes– entrarán en contacto. Ese colectivo tiene existencia pública y moldea –hacia allí quisiéramos ir– la institución. Y necesita nutrirse de referencias para crecer: la de los docentes que aportan su experiencia pensada y reflexionada, la de las distintas disciplinas que de una u otra manera estudian lo educativo, la de los alumnos cuyos conocimientos deben ser considerados para hacerlos dialogar con las nuevas construcciones y de ese modo *constituirlas*. ■

1. Este texto toma algunas ideas de una discusión entre profesores de la Universidad Pedagógica, convocados por el rector, Adrián Cannellotto, para “otros modos de ser docente”. En particular, toma la intervención de Cora Steinberg, quien insistió en no perder de vista el papel moldeador que tienen las instituciones en los modos de ser docente, y la de Rafael Gagliano, quien subrayó la dificultad de compartir referencias culturales con los estudiantes y trajo a la reunión la noción de “economía de la atención”.

2. Esta comparación ha sido realizada por numerosos autores: Yves Chevallard, Gérard Sensevy y Delia Lerner, entre otros. La idea de incluir la comparación con el ateneo en este artículo surgió de una conversación con María Emilia Quaranta.

3. La decisión de actuar en estas escuelas fue consensuada con las jefaturas regionales correspondientes a las zonas en las que están ubicadas las escuelas. Comentamos esto para subrayar que el trabajo pudo ser sostenido gracias a acuerdos político-institucionales que exceden el ámbito de las escuelas.

*Profesora del área de Didáctica de la Matemática de la Universidad Pedagógica.

MIGUEL DUHALDE,
SECRETARIO DE EDUCACIÓN
DE CTERA

Formación continua y colectiva

por Diego Herrera*

“Si al docente solamente se le reconoce la hora que está parado frente al curso dictando clase, ¿cómo hacemos para seguir formándonos, para investigar?”, plantea Miguel Duhalde, secretario de Educación de CTERA. Formado como profesor de Ciencias Económicas y de Ciencias de la Educación, trabajó en escuelas secundarias e institutos de formación docente de la Provincia de Santa Fe. Actualmente es director del Instituto Superior del Profesorado N° 3 “E. Lafferriere” (Villa Constitución, Santa Fe) y docente en la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

¿Qué hay que mejorar en las escuelas para tener mejores docentes?

No estamos tan de acuerdo con esto de mejorar las escuelas para mejorar los docentes. En esa idea puede subyacer algo que criticamos históricamente: hay un intento de medir el desempeño docente con pruebas estandarizadas y de que esto repercuta en el salario y en las condiciones de trabajo. En cambio, el desafío es mejorar las condiciones en que trabajan los docentes. Eso sería nuestro planteo. Hay una organización y una composición del trabajo que generan condiciones que impiden mejorar, no al docente, sino a la tarea que realiza.

¿Qué aspectos son prioritarios para cambiar esas condiciones?

Hay que contemplar el puesto de trabajo, la organización institucional y la organización curricular. Esas son las tres dimensiones que se tienen que mejorar de conjunto, porque si se cambia una sola, no es suficiente.

¿Y eso cómo se cambia?

Hay que modificar la Ley de Financiamiento Educativo. Cuando Adriana Puiggrós era diputada, presentamos un proyecto de ley que lleva el presupuesto educativo al 10% del PIB. Esto es necesario para cumplir con algunas de las metas que no fueron cumplidas en el proyecto anterior. La principal de ellas es la jornada completa.

¿La jornada completa está pensada para los niveles primario y secundario?

Si bien el énfasis está en la primaria, hay que hacer el esfuerzo para que en la secundaria también pueda conseguirse. Implicaría modificar mucho la cultura escolar, pero para eso además se necesita inversión en infraestructura. La mayoría de las escuelas tienen dos turnos y no hay espacio físico para que funcione la jornada completa. También se necesitan más cargos.

¿En qué sentido cambiaría la cultura escolar?

Los chicos van a estar más tiempo en la escuela y, por lo general, hay una discu-

sión sobre si ese tiempo sirve para hacer actividades consideradas secundarias. El secreto es pensar una estructura curricular donde no se piense que a la mañana damos las materias “en serio” y a la tarde hacemos educación física o artística. Necesitamos un debate en el que los docentes sean sujetos protagónicos, y no que se baje un currículum para ser aplicado.

¿Hay que jerarquizar espacios curriculares que habitualmente se consideran subsidiarios?

Exacto. Porque aparecen como actividades complementarias y, sin embargo, el arte, la educación física o la recreación son ejes transversales en los diseños curriculares. Incluso no es lo mismo hablar de la educación inicial, primaria o secundaria. Son culturas institucionales distintas.

Parecería que el nivel secundario no jerarquiza los espacios artísticos y lúdicos.

Además, las condiciones de trabajo obturan este tipo de procesos. La mayoría de las secundarias están organizadas a través de horas cátedra y no hay cargos como en la primaria. Pedimos que esas horas desparramadas en varias escuelas se transformen en cargos o semicargos para que los docentes puedan trabajar en una o dos instituciones. Y, además del desarrollo de las clases, hay que contemplar actividades de formación, de investigación y de planificación colectiva.

¿Qué lugar tienen los institutos de formación docente (IFD) para mejorar las prácticas docentes?

Son fundamentales. Como organización sindical hemos salido a defenderlos porque cada tanto se cuestiona que son muchos y que no preparan bien. Se ha venido trabajando muy bien en los últimos años. En el 2007 se crea el Instituto Nacional de Formación Docente, para que haya políticas consensuadas a nivel nacional. Se modificaron los diseños curriculares y ya desde los primeros años se plantean prácticas docentes. No para que aplique la teoría sino para que vaya construyéndola o resignificándola desde la intervención temprana en la práctica educativa. Hoy todas estas políticas están en peligro. Incluso el actual viceministro de Educación ha dicho que los IFD son muchos.

¿Qué lugar ocupa la capacitación en servicio?

No creo que pueda pensarse que solo la formación docente resuelve el problema. Por supuesto es necesaria, pero son solo cuatro años. Nosotros hablamos de formación y trabajo docente como una categoría compleja. Porque con el trabajo uno se sigue formando. Por eso valoramos tanto el Programa de Formación Permanente y en Ejercicio que conquistamos en el 2013. Antes, cada docente hacía cursos de manera individual. Con este programa habíamos logrado que el Estado se responsabilizara y peleamos para que la formación se hiciera en la escuela. El colectivo de cada escuela iniciaba un proceso de formación, donde se tomaban fundamentalmente las problemáticas que surgían en esa misma cultura escolar. Estamos exigiendo que esto continúe. Es fundamental tener jornadas institucionales e interinstitucionales donde los docentes, en colectivo, continúen la formación a lo largo de toda su carrera. ■

*Licenciado en Ciencias de la Comunicación, docente y miembro del equipo editorial de UNICE.

MÓNICA CERUTTI, CAPACITADORA

Reorganizar los tiempos y el espacio

Mónica Cerutti sentencia: “Solo puede ocurrir algo distinto en la escuela si se construye entre varios.

No basta con que algún iluminado diga que las cosas tienen que cambiar”. Luego de formarse como psicopedagoga, Cerutti trabajó en escuelas especiales de la provincia de Córdoba y en institutos de formación docente de Río Negro. Ya en la Ciudad de Buenos Aires, Cerutti se desempeñó como docente en el nivel secundario. Actualmente es capacitadora de docentes en la Escuela de Maestros y asistente técnica del Programa de Fortalecimiento Institucional, que depende de la Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa (CABA).

“Tiene que haber espacios de trabajo compartido, donde se pongan en tensión las cosas que pasan en la escuela, se discutan los modos de enseñar y las formas de abordar una materia”, opina Cerutti. Aunque considera esencial que haya tiempo destinado a que los profesores puedan reunirse, esto no parece suficiente: “En algunas escuelas de la ciudad están apareciendo horas destinadas a talleres de educadores, por ejemplo. Pero a esas horas hay que llenarlas de sentido”. Y desarrolla: “Históricamente el docente reclamaba que no tenía tiempo pago para corregir o preparar materiales para la clase. A mi criterio, caemos en una trampa si nos perdemos la posibilidad de aprovechar esas horas para juntarnos con otros a pensar cómo vamos a enseñar, qué les pasa a los alumnos, cómo podemos pensar una clase compartida con colegas de otras materias y romper la lógica disciplinar del currículum”. Según la psicopedagoga, este es el desafío más importante que hoy enfrenta la escuela secundaria.

¿Qué es una escuela distinta? La pregunta ofrece respuestas varias, pero parece involucrar tanto cuestiones edilicias como de organización del trabajo. “La arquitectura de las escuelas secundarias no ayuda a pensar una escuela distinta –sostiene Cerutti–. No hay espacio para el trabajo en grupo, no hay aulas temáticas donde uno pueda romper con la organización rígida por cursos.” Esta disposición del espacio escolar y la rigidez en los tiempos de aprendizaje no ayudan a pensar otras prácticas docentes. En este sentido, la experiencia de las escuelas de reingreso resultaría interesante: “El recorrido que hacen los estudiantes es casi a medida. Pueden armarse trayectos para que vayan tres horas y no cuatro. Si se aprobó Matemática de primer año se puede cursar Matemática de segundo, aunque simultáneamente tengan que cursarse otras materias de primero. El recorrido ya no es lineal; hay trayectorias en zigzag. Para pensar una escuela distinta hay que tocar la organización del tiempo”.

Los obstáculos para modificar estas viejas estructuras son administrativos más que pedagógicos. Es difícil que miles de docentes concentren en una so-

la escuela las horas que tienen desperdigadas en varias instituciones: “Hay una estructura administrativa que en algún momento van a tener que decidirse a tocar si quieren que pase algo distinto. Esa organización lineal ya no da respuestas a una escuela secundaria que debe ser para todos”. Sin embargo, para Cerutti hay una premisa básica e innegociable: “La escuela solo puede pensarse con los docentes, porque son ellos los que hacen la escuela”.

De acuerdo con la capacitadora de la Escuela de Maestros, hay un riesgo que atraviesa todos los niveles del sistema educativo: pensar clases para chicos que no existen en la realidad. “En el nivel inicial se dice que la familia lleva a los nenes sin hábitos; en el primario, que en el inicial lo único que se hace es jugar. Siempre hay otro que tendría que haber hecho algo que no hizo. Cada nivel tiene que mirarse en relación con los sujetos que forma y no mirarse a sí mismo. Hay que armar la propuesta en esa relación, porque si no, pareciera que la escuela no está atravesada por la época en la que existe.” Particularmente en el nivel secundario, sostiene, “la escuela actuaba como si la trayectoria educativa fuera cuestión puramente individual, que dependía solo de cada alumno. La escuela también debe hacerse cargo de esas trayectorias”.

Si bien los planes de estudio de los institutos de formación docente comenzaron a contemplar que la práctica educativa debe ser colectiva, según Cerutti “hay una gramática y una tradición fuerte ligada al normalismo que hacen que cueste que los procesos de cambio se instalen de manera contundente en las escuelas”. Así, los espacios que en la formación docente se destinan al desarrollo del pensamiento colectivo, la discusión y la elaboración de hipótesis a partir de prácticas reales chocan contra una estructura escolar que demora en cambiar.

Los espacios colectivos de trabajo –propone Cerutti– tendrían que servir para pensar dos cuestiones centrales: para qué se enseña y quiénes son los estudiantes que asisten hoy a cada escuela. “Hoy todos tienen el derecho a estar en la escuela y hay que pensar cómo les enseñó. No quiere decir que hay que bajar los contenidos, sino que hay que entrar por otras puertas. Ahí es donde el trabajo solitario no tiene mucho sentido.” La pareja pedagógica constituiría una alternativa pero solo bajo ciertas condiciones: “No tiene que haber un profesor que controle la disciplina mientras otro da la clase como siempre. La pareja tiene que servir para pensar problemas reales de un área o de una materia”. Cerutti confía en que se puede: “En algunas escuelas estas cosas se dan. Se nota en las propuestas, en la cara de los pibes, en los patios, en los recreos, en cómo se organizan las aulas. Creo que hay docentes que se están dando esa oportunidad”. ■

D.H.

ERNESTO GARCÍA, MARTÍN PERDRIEL Y ALEJANDRO BERGARA,
DIRECTIVOS ESCOLARES

Refundar la escuela a partir de nuevas prácticas

Ernesto García, de guardapolvo blanco, sale al patio con un micrófono inalámbrico para ordenar la interacción en el recreo. El patio queda realmente pequeño para el promedio de 170 alumnos que concurre a cada uno de los dos turnos. “A veces tengo que pedir un absurdo: ‘No corran’”, relata el director de la Escuela Primaria N° 8 “Carlos Vergara” de Barracas. “Tenemos varias propuestas: un metegol, una mesa de ping pong, aros de básquet, elástico, música para bailar. Pero todo es insuficiente porque es un espacio muy chico. Parte de la agresión que los chicos tienen en el recreo es por el hacinamiento que sufren en la misma escuela”, agrega. García sueña con una escuela con talleres de plástica, pintura, carpintería y música.

La Escuela Secundaria Técnica de la Universidad de San Martín (Unsam) abrió sus puertas en 2013. Ofrece jornada completa, talleres y un título de Técnico en Industria de Procesos. Los estudiantes desayunan y almuerzan allí. Son las tres de la tarde y el movimiento es intenso. Unos diez chicos cursan un taller en la cocina de la escuela; otros tantos circulan por el pasillo y el patio en compañía de algunos adultos. Está planificada la implementación de un Bachillerato con Orientación en Ciencias Naturales con talleres de formación profesional en contraturno. “Nuestro gran desafío es tener una escuela metida en el barrio, asumida por las instituciones de la zona”, explica el director, Martín Perdriel. La escuela también cuenta con vicedirector académico –Alejandro Bergara– y con vicedirectora socioeducativa –Andrea Biscione–. Si bien la institución aún funciona cerca del centro de San Martín, se está construyendo un nuevo edificio en el Barrio 9 de Julio de José León Suárez.

“Para mejorar realmente la escuela habría que preguntarles a los maestros y directivos qué es lo que necesitan”, opina García. Mientras se habla de la implementación de la jornada completa para las escuelas primarias, el director encuentra otras prioridades: “En esta escuela no hay lugar. En algunos lugares se está haciendo esa jornada extendida en la biblioteca. A nosotros se nos cortarían un montón de otras actividades que hacemos en ese lugar”. En cambio, al director le parece fundamental contar con un segundo maestro en el aula: “Se plantea una jornada extendida para mejorar la educación y en un primer grado hay 27 o 28 chicos con una sola maestra”. La necesidad de espacio parece una obsesión para este docente que lleva casi cuarenta años en la profesión: “La escuela necesita espacios constantes de reflexión, formación y de perfeccionamiento docente. Eso tampoco existe”. En esta primaria se inventa mucho: “Este año hicimos cinco o seis jornadas de formación y capacitación docente. Los chicos se quedan conmigo o con la vice viendo una película para que los maestros puedan encontrarse”. Esas jornadas fueron sobre lectura, con invitados de la Fundación FILBA; también se organizaron talleres de educación sexual integral. “Este año hay solo tres jornadas permitidas por el Ministerio, pero nosotros hacemos otras *made in casa*”, dice.

El nivel secundario presenta un viejo problema: es mucho más difícil el encuentro entre docentes que no pasan todo el día en la misma institución. La escuela de la Unsam intenta que esto no suceda. “Tratamos que los chicos y las chicas desarrollen capacidades. Para eso se necesita un plantel docente que tenga mucha carga horaria y estén comprometidos en pisar el barrio.

Buscamos que los profesores puedan tener continuidad con los grupos. Por ejemplo, que el docente de tercero pueda seguir con el mismo grupo en cuarto”, expone el vicedirector académico, Bergara. Y agrega: “Para hacer esto, los profesores tienen que construir y desarrollar capacidades nuevas. Por eso nos reunimos un sábado por mes y hacemos formación entre nosotros”. De estos encuentros, sostiene, resultaron algunas hipótesis de trabajo: “Los chicos deben ver que acá no nos resignamos, que todos los días les vamos a abrir la puerta; que acá no buscamos que se tengan que ir por acumulación de prontuario”. Por su parte, Perdriel valora el rol de los coordinadores de curso, superador del rol de preceptor: “Cumplen una función de acompañamiento de los trayectos pedagógicos de cada pibe, de visitas permanentes a sus casas”.

García tiene la impresión de que la formación y la práctica docente suelen ir por caminos diferentes. Una vez más, pide que se consulte a las escuelas para que “los formadores de docentes estén en contacto con las necesidades de la población estudiantil”. Y reflexiona: “La docencia nos interpela constantemente y hay que sacar cosas de la galera para res-

ponder a los distintos avatares que se presentan en la cotidianidad. Esos avatares serían más fáciles de enfrentar con docentes que tengan una premisa esencial: la construcción debe ser algo colectivo”.

El director de la secundaria de la Unsam insiste en el valor de los procesos internos de formación docente para generar conocimiento situado y reconocer las capacidades de los estudiantes. En ese sentido, dice, el trabajo con proyectos constituye una manera efectiva de hacerlo: “Esto, más que una escuela, es un proyecto –asegura Perdriel–. Por eso podemos organizar la institución desde lo vincular y se genera un superávit de acción. La gente empieza a ofrecer y a proponer más”. Bergara opina en la misma dirección: “Comenzamos a descubrir que armamos nuestros propios saberes y conceptos estructurantes para pensar proyectos de acción con otros. No nos reunimos para hacer catarsis ni para hacer estudios de caso (¿qué hago con Robertito?). Estamos hablando de desarrollo curricular, de metodologías, de cosas que sirven para mejorar propuestas de aula”. El entusiasmo del vicedirector aumenta mientras habla: “La posibilidad de hacer algo nuevo te da una adrenalina impresionante. Para mí, que llevo mucho años en la docencia, ésta es una experiencia única”.

“No solo imagino una escuela en la que los docentes investiguen y generen conocimiento: pienso que es necesario”, afirma García. “Estar en el terreno permite entender cosas que no se ven en el escritorio ni en la facultad ni en el profesorado. Me parece que la investigación-acción a partir del territorio en el que se trabaja sería muy interesante. Es una forma de dar respuesta a muchos de los problemas que surgen en la cotidianidad. Sería muy importante contar con un grupo de investigación que esté atento a los distintos casos que se van produciendo en la institución”. Dos viernes por mes, esta escuela de Barracas rompe con la idea de grado y los chicos se mezclan en talleres de filosofía, yoga, pintura, etc. En esos espacios los más grandes cooperan con los más chicos. “Hacemos esas experiencias pero no las registramos –se lamenta el director–. En la facultad solía decirse que los maestros somos recontextualizadores de saberes y no productores. Sería un lindo desafío hacerle pito catalán al campo académico y empezar a producir una escuela distinta a partir de la investigación de los mismos docentes.” ■

D.H.

Mediación diaria

“A los profesores que trabajan en nuestra escuela les interesa ser parte de este proyecto y saben que para eso es necesario formarse. Pero esa formación es sobre todo una autoformación. Es decir, las respuestas no vienen de afuera; no existen manuales que ofrezcan las explicaciones donde se puedan ir a buscar estrategias que indiquen qué hacer con cada situación que aparezca. Por el contrario, las respuestas las va generando el propio grupo de docentes. Es importante que las universidades, que se supone que están en la cúpula de los saberes, no formen solamente para la elite. Además, esos saberes tienen que ser experienciales, tienen que estar puestos al servicio del territorio. El hecho de que las universidades estén dedicando sus docentes, su dinero y su tiempo al territorio también nos dice algo sobre la calidad de la educación de esta escuela y sobre hacia dónde queremos ir”. (Andrea Biscione, pedagoga social y vicedirectora socioeducativa de la Escuela Secundaria Técnica de la Universidad de San Martín)

unipe: UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA

PÚBLICA Y GRATUITA

ABIERTA LA INSCRIPCIÓN

PROPUESTA ACADÉMICA 2017. NUEVAS CARRERAS A DISTANCIA

ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS DE LA NATURALEZA

Carrera de Posgrado

Título que otorga: **Especialista en Enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza**

Duración de la carrera: **3 (tres) cuatrimestres**

Modalidad: **Educación a distancia, con sistema bimodal o combinado. La carga horaria total de la carrera se distribuye en actividades virtuales (75%) y actividades presenciales (25%)**

LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Carrera de Grado (Ciclo de Complementación Curricular)

Título que otorga: **Licenciado en Enseñanza de la Lectura y Escritura para la Educación Primaria**

Duración de la carrera: **3 años (6 cuatrimestres)**

Modalidad: **Educación a distancia**

CONTACTO: Tel. (011) 4811.4107 / ingreso@unipe.edu.ar

www.unipe.edu.ar

UNIFE móvil



Staff

UNIFE:
Universidad Pedagógica

Rector
Adrián Cannellotto

Vicerrector
Carlos G.A. Rodríguez

Editorial Universitaria

Directora editorial
María Teresa D' Meza

Editor de *La educación en debate*
Diego Rosemberg

Redactor
Diego Herrera