

POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE

PRIORIZAR LA PRODUCCIÓN DE SABERES SOBRE LA ENSEÑANZA, EL TRABAJO DOCENTE Y LA FORMACIÓN ³

MGTER. FLAVIA TERIGI⁴

Debido a la composición de este panel y a que he sido anunciada como profesora de la Universidad Nacional de General Sarmiento entre colegas anunciadas según sus responsabilidades públicas sobre las políticas de formación docente, podría interpretarse que formo parte de esta mesa como especialista externa a las definiciones de política educativa. Me considero, desde luego, una especialista o, si se prefiere, una conocedora de la formación docente como tema que analizo. Pero también me considero una persona con responsabilidades públicas sobre el tema. Hoy en particular, quiero comenzar transparentando mi participación política en el proceso actual sobre la formación docente en Argentina.

Cuando en el Consejo Federal de Educación se discutía la creación de un Instituto Nacional de Formación Docente, mi posición como funcionaria (en ese momento, yo era Subsecretaria de Educación de la Ciudad de Buenos Aires) fue de oposición a la iniciativa, debido a mi oposición (entonces y ahora) a todas las acciones que constituyan formas de reconcentración del poder en las instancias nacionales y debilitamiento de las instancias provinciales. Consideraba entonces (y considero ahora) que si las provincias son las responsables por la calidad de la educación en sus respectivos territorios, deben tener máxima autoridad sobre sus institutos formadores y sobre las políticas destinadas a ellos.

Estoy hablando de los años 2005/6, mucha agua ha corrido desde entonces bajo el puente. Se sancionó la Ley de Educación Nacional que creó el INFoD, éste ha comenzado a funcionar, y estamos en plena construcción de los modos de gobierno del sistema formador en este difícil relacionamiento entre la Nación (que tiene en INFoD y

1. Conferencia dictada como parte del panel: "los espacios de prácticas y residencias desde las políticas públicas" en las Terceras Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Universidad Nacional de Córdoba, 2008.

2. Docente Regular en la Universidad Nacional de General Sarmiento. Profesora Titular Regular de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

buena parte de los recursos), las provincias que gobiernan los IFDs y el sistema escolar, y las universidades que también producen docentes, en general sin instancias formalizadas de trabajo con las provincias en las que trabajan sus egresados.

Fui invitada en el año 2007 por el INFoD a producir una propuesta para el sistema formador, a más de una década de finalización del PTFD, el Programa de Transformación de la Formación Docente en el que trabajé desde su creación y que co-coordiné desde el Ministerio Nacional entre 1993 y 1995. La pregunta que me hicieron con aquella invitación fue más que provocadora: si tuviera la oportunidad de sugerir rumbos para el sistema formador a tantos años del PTFD, cuáles sugeriría. En su momento, el PTFD marcó rumbos, como la ampliación de funciones de los IFDs incorporando la investigación y la capacitación; como la organización institucional por departamentos, o la designación de los formadores por cargos o por módulos horarios que les permitieran desempeñar otras funciones institucionales, además de dar clase.

Se me invitó a proponer nuevamente rumbos y, con un equipo de trabajo en el cual tuvo destacada participación mi colega en la coordinación del PTFD, Gabriela Diker (coautora conmigo de "Hoja de ruta") elaboramos una propuesta y la plasmamos en un documento titulado "Hacia un Acuerdo sobre la Institucionalidad del Sistema de FD en Argentina" (Terigi, coord., 2007a), muchos de cuyos contenidos se incorporaron luego a la Resolución 30/CFE/2007.

En ese documento, sostuvimos dos *principios* sobre el trabajo que consideramos que debería realizarse en los próximos años:

1. El principio según el cual la cuestión de la institucionalidad del sistema formador no puede resolverse fundacionalmente, sino en diálogo con el desarrollo histórico y la situación actual del sistema.
2. El principio según el cual el sistema formador tiene dos funciones específicas e indelegables en el sistema educativo argentino, como son la formación inicial y permanente de los agentes del sistema educativo (los docentes en todas sus especialidades y situaciones escalafonarias), y la producción del saber sobre la enseñanza y sobre la formación que se requiere para el cumplimiento de su función formadora.

5. Se trata del texto La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997). Buenos Aires: Paidós.

Y sostuvimos también algunas ideas directrices del trabajo necesario para ello:

- La ampliación de funciones del sistema formador y la idea de que se trata de funciones del sistema, distribuidas entre las distintas instituciones, y no de cada institución.
- La importancia del acceso por concurso a los cargos docentes en los IFDs.
- Las hipótesis sobre el incremento de los márgenes de autonomía de las instituciones terciarias, sin que ello sirva como coartada para el abandono por parte del Estado o el aislamiento institucional.
- Las relaciones necesarias y simétricas de las instituciones formadoras con las escuelas.
- La importancia que tiene, para la planificación y desarrollo del sistema formador, una planificación cuidadosa del desarrollo de los recursos humanos del sistema educativo a lo largo de las distintas fases de la carrera profesional docente.

Digo todo esto para situar el aporte que me propongo realizar hoy: un aporte que no tiene la carga que portan mis colegas de la mesa, pues no me toca explicar una propuesta concreta de política educativa, o una estrategia institucional de trabajo, sino referirme a lo que trae para las prácticas y las residencias los cambios que están debatiéndose en el sistema formador de docentes; pero que ello no me toque no me exime de asumir una perspectiva política sobre el desarrollo actual y futuro del sistema formador e inscribir en esa perspectiva la cuestión de las prácticas y residencias.

En esta presentación, voy a referirme de manera especial al modo en que las prácticas y residencias pueden intervenir en la producción de saberes sobre la enseñanza y sobre la formación. Para ello, necesito establecer antes el papel que considero que corresponde al sistema formador de docentes en la producción de estos saberes.

Todos sabemos que la docencia es una profesión de características singulares. Entre ellas, me interesa señalar que esta profesión hace de los saberes y de la transmisión cultural su sentido sustantivo. En tanto función docente, la formación de maestros y profesores comparte con el conjunto de la docencia este rasgo de identidad, pero por su posición particular en la producción de los agentes del sistema escolar, le toca asumirlo de manera singular.

En la docencia en general, se transmite un saber que no se produce, al tiempo que, para poder llevar a buen término esa transmisión, se produce un saber específico: el saber sobre la transmisión. Como he señalado en otras oportunidades, ese saber no suele ser reconocido como tal (Terigi, 2007).

Ahora bien, si en el ejercicio usual del trabajo docente el saber sobre la transmisión no suele tematizarse, en el caso de la formación docente es su objeto central, pues es sobre la base del saber sobre la enseñanza y sobre el trabajo docente que se estructuran (o deberían estructurarse) los procesos de formación. Tematizar el saber sobre la transmisión es, entonces, un proceso inherente a la formación. Al menos una parte del saber que se transmite en la formación es producido en ella, y al menos una parte de ese saber producido es objeto de sistematización en los procesos formativos.

Encontramos aquí un rasgo de identidad específico del sistema formador, un asunto respecto del cual no puede ser sustituido por ninguna otra instancia institucional del sistema escolar: por eso sostengo, como función propia del sistema formador, la producción de saberes sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación. Se trata de un rasgo de identidad cuyas potencialidades son enormes pero que ha sido poco considerado, al menos en la historia reciente del sistema.

Desde luego, los saberes sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación no son objeto de trabajo únicamente en los ámbitos de formación de maestros y profesores. Por eso mismo, es interesante contrastar lo que sucede con ellos en los ámbitos que tienen propósitos académicos clásicos y en los que tienen propósitos de formación docente. Un ejemplo referido a los saberes sobre la enseñanza puede permitir entender las diferencias y, con ello, nos introduce en el problema de las prácticas y residencias. Mientras que los estudios académicos especializados (por ejemplo, toda la línea de investigaciones sobre el llamado "pensamiento del profesor") discuten y eventualmente no dilucidan todavía la naturaleza del conocimiento presente en los procesos de toma de decisiones de los docentes y la clase de conocimientos que éstos requieren para enseñar, en cambio la formación inicial tiene, en las instancias de práctica y residencia, una experiencia acumulada en la identificación de tales saberes sobre la enseñanza, y en la producción de un trabajo especializado sobre la formación. En las instituciones formadoras, están cada vez más desarrollados los dispositivos que proponen a los docentes en formación situaciones para que puedan reflexionar sobre las premisas de sus decisiones, para que puedan analizar sus resultados, para que consideren las dificultades afrontadas y para que evalúen alternativas.

Esos dispositivos son el corazón del *metier* del profesor de práctica y residencia, quien da respuesta en contextos prácticos a interrogantes sobre los saberes que estructuran la tarea de enseñar; bajo normas curriculares que tienden a la integración de los procesos de formación (por ejemplo, que prevén la participación de profesores especializados en las enseñanzas específicas como asesores en las prácticas y las residencias), estos dispositivos pueden involucrar a los profesores de distintas instancias del plan de formación. En tales condiciones, se produce un saber sobre la enseñanza extremadamente valioso, de una especificidad que se hace posible precisamente porque el saber se produce en el marco del trabajo de formación.

Lo notable es que, a pesar de las vacancias en el saber académico en cuanto a la producción de conocimiento sobre la enseñanza, el trabajo docente y la formación, el saber producido en las instancias de formación de maestros y profesores no suele ser reconocido como tal, no es identificado como forma valiosa de respuesta a problemas relevantes, y no circula o circula poco, generalmente bajo la forma del relato de experiencias, referido a la singularidad de las situaciones en que se lo produce.

Que el saber producido en la formación no sea reconocido como tal y no circule tiene al menos dos consecuencias:

a) no puede beneficiarse del examen, la crítica y la reformulación, prácticas posibles cuando los conocimientos toman estado público;

b) las trayectorias profesionales de los formadores de docentes no capitalizan estos desarrollos, pues la falta de instancias donde estos saberes circulen de maneras productivas disminuye sus oportunidades de realizar actividades profesionales valiosas de por sí y acumulables para sus carreras. El desarrollo histórico del sistema formador no ha generado condiciones para formular como saber las prácticas de formación que vienen generando, desplegando y revisando durante su prolongada carrera profesional⁶ un im-

6. Se trata realmente de carreras profesionales prolongadas y dedicadas a esta actividad. En un análisis reciente sobre los datos del Censo Nacional de Docentes del año 2004 sobre los profesores de Didáctica y Práctica (el CND no diferencia a los profesores de prácticas y residencias como grupo específico, pero su peso relativo en el grupo definido como "profesores de Didáctica y Práctica" puede deducirse del peso curricular de las instancias a su cargo) pudimos observar que se trata de docentes con una antigüedad relativa mayor que sus pares del sistema formador. Probablemente la mayor antigüedad docente de los profesores de Didáctica y Práctica se deba a requisitos de antigüedad en la docencia para acceder a estos cargos, requisitos generalmente ligados al desempeño previo en el nivel para el que forman. Estos docentes son, además de más antiguos en la docencia, más antiguos en los institutos donde trabajan. La comparación por grupos de antigüedad revela consistentemente la mayor antigüedad en el establecimiento de los profesores de Didáctica y Práctica, siendo realmente impactante la mayor proporción en la franja de más de 30 años de antigüedad en el establecimiento. Puestos a reflexionar sobre algún aspecto de la función que desempeñan estos docentes que pudiera favorecer su mayor permanencia en los establecimientos, es posible considerar la especialización que supone la función, las mayores ligazones institucionales con los otros colegas y con las escuelas en las que los estudiantes realizan las prácticas o la residencia, y la mayor carga horaria relativa de estas asignaturas en los planes de estudio (Terigi, coord., 2007b).

portante número de formadores de docentes reconocidos por el sistema, valorados por sus estudiantes, respetados por sus pares debido a la calidad y originalidad del trabajo que realizan.

El bajo reconocimiento de los saberes que se producen en las instituciones formadoras tiene su correlato en el currículo nulo de la formación docente: en ella no suele enseñarse a los futuros docentes a formular sus estrategias en términos que queden abiertos a la crítica y a la confrontación con la experiencia, ni a formular como saber transferible las estrategias que resultaron respuestas valiosas a los problemas de la enseñanza, y tampoco a formular esos problemas en términos que superen la casuística que fue condición y contexto para producir aquellas estrategias (Terigi, 2007).

Cambiar esta situación es algo que puede promoverse desde distintos ámbitos, entre ellos uno como éste. La realización de estas Jornadas es un ejemplo de un tipo de ámbito promovido desde las propias instituciones, en este caso en una cooperación interesante e infrecuente entre IFDs y universidad. La pregunta que pretendo plantear para finalizar mi participación en ellas se refiere a lo que las políticas pueden hacer para visibilizar y jerarquizar la producción de saberes en el marco de sistema formador, en especial en los ámbitos de prácticas y residencias. Al respecto, hemos realizado tres señalamientos en la propuesta presentada al INFoD, e insisto ahora en ellos:

1. En primer lugar, se hace necesario definir condiciones de funcionamiento del sistema formador que habiliten a los formadores para el desarrollo de situaciones formalizadas de producción de saberes directamente vinculados con la complejidad de formar docentes, promoviendo nuevas formas de relación con el saber sobre la formación y sobre la tarea de enseñar. Querría señalar que no considero que la cuestión se agote con la función de investigación, pues todavía la agenda de la investigación de los institutos está sobrecargada de preocupaciones internas a las instituciones formadoras (por ejemplo, sobre los perfiles de los ingresantes a las carreras, o sobre el funcionamiento de aspectos específicos del desarrollo de los planes de estudio) y menos volcada a los asuntos que señalo como prioridad.

2. En segundo lugar, parece promisorio explorar formas de articulación entre las instituciones formadoras y las escuelas, en las que se generen procesos de circulación, evaluación y validación de innovaciones en el te-

rreno de la enseñanza, tanto a través de la inserción de los futuros docentes en las instancias de práctica y residencia, como a través de la organización de espacios de difusión y discusión de resultados de investigaciones realizadas por los institutos, de desarrollos curriculares o didácticos, de nuevos enfoques sobre temas asociados con la enseñanza, etc.

3. Finalmente, habrá que analizar cuidadosamente cómo, dónde y a través de qué procedimientos, el conocimiento producido en las instituciones formadoras se valida. Es necesario considerar esta cuestión porque pone directamente en juego la jerarquización o desjerarquización de ese conocimiento. ¿Es desde el campo académico que es esperable la validación de las investigaciones producidas en los institutos? ¿Es desde las mismas instancias de formación, en la medida en que las mejore y enriquezca? ¿Son las escuelas quienes las validan, en la medida en que encuentren en estas investigaciones formas de consideración de la práctica de enseñanza y herramientas de intervención más potentes? Si bien no de manera exclusiva, parece razonable sugerir que el propio sistema educativo es un ámbito principal de validación de estos saberes.

Es imposible una respuesta taxativa a estos interrogantes. Corresponde no obstante retener que la incorporación de la investigación en los institutos golpea directamente en el problema de las formas instituidas de distribución de autoridad en el campo pedagógico y en los respectivos campos disciplinares, lo cual complejiza notablemente la cuestión. El asunto que se plantea en todo caso es cómo direccionar a las instituciones formadoras hacia formas de producción de saberes que por sus temáticas, por sus métodos, por las reglas de validación que pongan en juego, puedan al mismo tiempo superar los tradicionales problemas de la relación de la investigación académica con las escuelas y obtener al mismo tiempo, seguramente por distintas razones, tanto el reconocimiento del campo académico como el de las escuelas para las cuales estos saberes se producen.

BIBLIOGRAFÍA

DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós. Buenos Aires.

TERIGI, Flavia (2007). "Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar". En: FRIGERIO, Graciela, DIKER, Gabriela y BAQUERO, Ricardo (comps.) (2007). *Lo escolar y sus formas*. Del Estante editorial. Buenos Aires.

TERIGI, Flavia (Coord.) (2007b). *Los formadores de docentes en el sistema educativo argentino. Estudio sobre perfil, trayectorias e inserción ocupacional de los docentes de la educación superior no universitaria de formación docente en base al Censo Nacional de Docentes de 2004*. Buenos Aires, IIPE/UNESCO- Sede Regional Buenos Aires.

TERIGI, Flavia (Coord.) (2007^a). *Hacia una nueva institucionalidad del sistema de formación docente en Argentina*. Documento producido para el Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires, IIPE/UNESCO- Sede Regional Buenos Aires. Proyecto IIPE "Plan Nacional de Formación Docente, Estrategias 6 y 7", setiembre/ octubre de 2007.