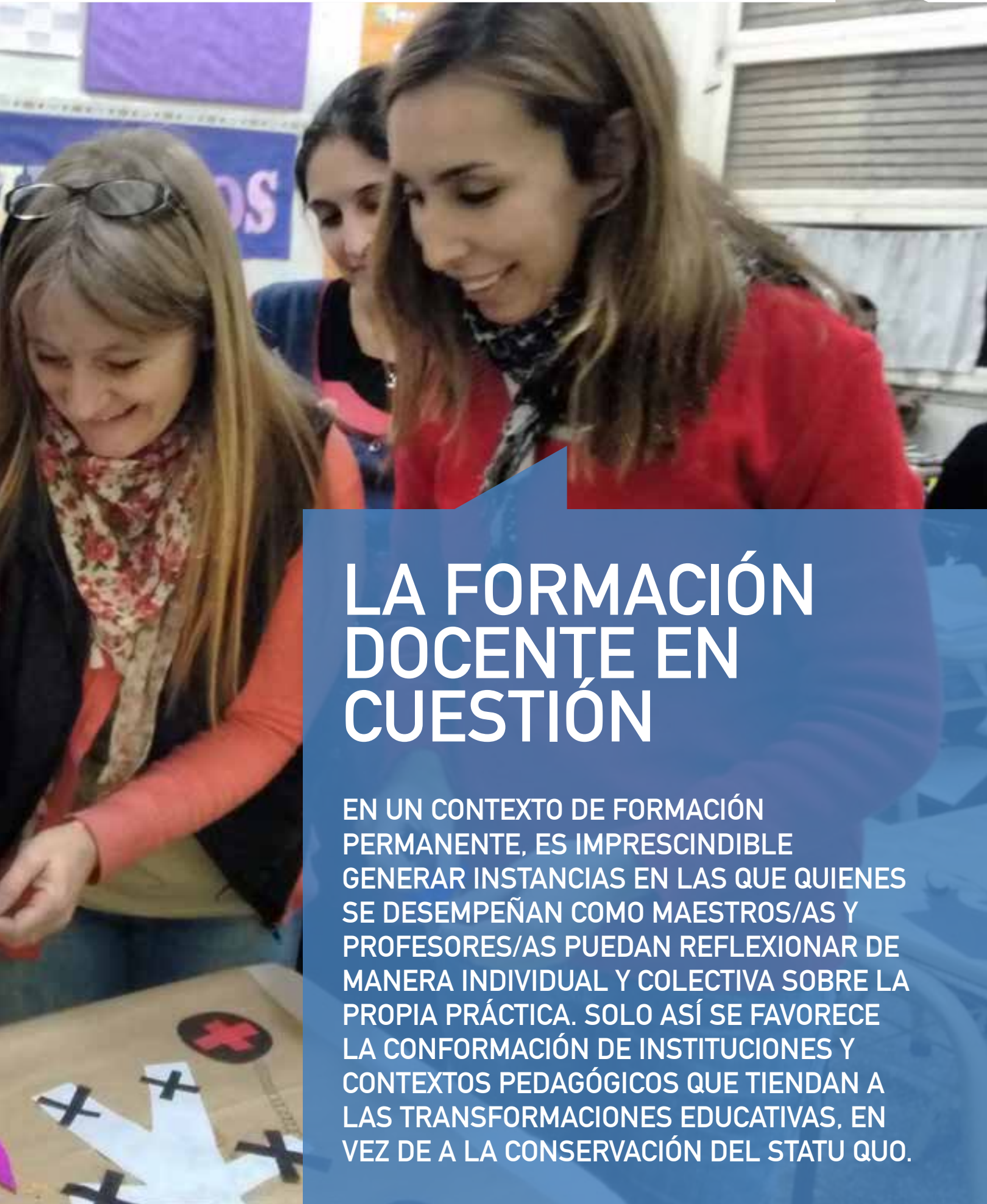




por **ELISA SPAKOWSKY**. *Maestra Normal Nacional. Profesora Nacional de Jardín de Infantes. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Magister Scientiae (UNER). Especialista en problemáticas pedagógicas de la Educación Infantil. Fue directora de Nivel Inicial de la provincia de Buenos Aires*





# LA FORMACIÓN DOCENTE EN CUESTIÓN

EN UN CONTEXTO DE FORMACIÓN PERMANENTE, ES IMPRESCINDIBLE GENERAR INSTANCIAS EN LAS QUE QUIENES SE DESEMPEÑAN COMO MAESTROS/AS Y PROFESORES/AS PUEDAN REFLEXIONAR DE MANERA INDIVIDUAL Y COLECTIVA SOBRE LA PROPIA PRÁCTICA. SOLO ASÍ SE FAVORECE LA CONFORMACIÓN DE INSTITUCIONES Y CONTEXTOS PEDAGÓGICOS QUE TIENDAN A LAS TRANSFORMACIONES EDUCATIVAS, EN VEZ DE A LA CONSERVACIÓN DEL STATU QUO.

*“No hay ya más caminos seguros. Solo hay posibilidades efímeras para que pensemos a través del pasado, para que examinemos las historias sedimentadas que constituyen lo que somos y nos podamos insertar en el presente para luchar por una sociedad mejor”.*

Henry Giroux, 1992.

**S**i bien desde una retórica explícita existe en la actualidad en las diferentes instituciones educativas dedicadas a la formación docente, sean estas de formación superior no universitaria o universitaria, la afirmación acerca de la importancia de formar profesionales críticos y reflexivos, comprometidos política y socialmente con la educación en general y con la educación infantil en particular, la experiencia nos muestra que las formas habituales del trabajo pedagógico en las instituciones educativas formales y no formales no terminan de resolver el problema de la incoherencia entre discursos y prácticas pedagógicas.

En función del panorama presentado, si nos detenemos a pensar en las características propias de la formación docente hoy, no podemos dejar de considerar la importancia de un trabajo de formación y de construcción colectiva en el que exista, por un lado, un proyecto comprometido al interior de cada jardín maternal y de infantes, o de cada institución educativa de formación docente inicial, sea esta no universitaria o universitaria, pero también, y además, asumir un compromiso cuyo alcance tiene que trascender la institución y contemplar lo interinstitucional como modo posible para la construcción colectiva del conocimiento.

En este sentido, se hace referencia a la posibilidad de una triple articulación. En primer lugar, entre los jardines maternos y de infantes de un determinado distrito, región o jurisdicción. En segundo lugar, entre estos y los ISFD (Instituto Superior de Formación Docente). Por último, entre los jardines maternos y de infantes, con los ISFD y las universidades nacionales, como espacios académicos particulares que entran en la escena pedagógica involucrándose en los procesos de socialización laboral, en la formación inicial y en la de posgrado.

Los problemas que plantea el campo de articulación entre los ISFD y las universidades son, en el presente, materia de investigación y el hecho de instalar dicha articulación obliga a los

sujetos comprometidos desde cada contexto institucional a construir una relación de conocimientos y experiencias específicas, así como un espacio de reflexión/discusión/investigación/formación, en el que se conjuguen las diferentes perspectivas vinculadas a dichas experiencias particulares, pero con un objetivo común que remite a la construcción de una política de formación de los docentes tanto en la formación laboral, como en la inicial y en la de posgrado.

Como señalan Myriam Southwell y Silvia Storino (MEN): “Hay una creencia instalada en el sentido común, según la cual la práctica –en sus diferentes denominaciones– es el momento en que el nuevo docente entra en contacto con ‘la realidad’ y esta es la que –en forma de choque– establece las adecuaciones que



esa persona deberá operar sobre su formación. Esta creencia supone, por un lado, una mirada que refuerza la dicotomía entre la aproximación conceptual y la vinculación más empírica. Pero además, lo que allí surge es la idea de que la práctica dictamina y que, por lo tanto, esa es la experiencia ante la cual deben subordinarse los demás saberes. Esta manera de entender la interrelación entre diferentes aprendizajes puede contribuir a prácticas conservadoras, al entender que solo debe operarse con 'la realidad', entendida esta como 'lo que hay', desestimulando así perspectivas más transformadoras".

En este sentido, se puede afirmar que la educación y formación del adulto que se desempeña como maestro/a en una sala de un jardín maternal o de infantes y/o un profesor en el aula de la formación inicial, se concibe como un proceso de "formación en movimiento", entendiendo que dicho proceso de formación es la condición de posibilidad en el avance, la actualización, el mejoramiento y la transformación de los saberes apropiados durante la formación inicial y los que se fueron consolidando paulatinamente durante la formación laboral, con el propósito de transformar las prácticas.

En el proceso de construcción de las trayectorias educativas de cada quien, existe una relación permanente entre los saberes pedagógicos, didácticos, psicológicos, sociológicos, antropológicos y políticos de la propia formación con aquellos saberes que son propios de la práctica y producto del hacer cotidiano que, generalmente, constituyen la base del sentido común en el trabajo docente y en la tarea de enseñanza.

Si bien no se pone en duda la construcción de saberes que otorga la práctica en el trabajo diario con niños/as o con adultos en

formación y que se erigen en los saberes que brinda la experiencia, esta no tiene que ser la única fuente de saberes para el desempeño de la tarea de enseñar. Si esto fuese así, la construcción del saber pedagógico sería muy limitada y cargada de sentido común. Dicha situación generaría procesos lentos de cambio, o lo que es peor, estos cambios, en la mayoría de los casos, no se producirían nunca.

Frente a este panorama, es necesario pensar en procesos de formación permanente y en acciones de formación que permitan conjugar la propia experiencia (teorías implícitas generalmente inconscientes), con otras experiencias en relación con los nuevos saberes, teorías explícitas, a través de los procesos de reflexión en la práctica y sobre la propia práctica. La idea es generar instancias en las que quienes se desempeñan como maestros/as y/o profesores puedan, a través de la reflexión individual y colectiva, mirarse, mirar a otros y mirar junto con otros, así como pensarse y pensar con otros.

En primer lugar, sería legítimo y conveniente decir que, para que este proceso de "formación en movimiento" sea realmente significativo, es necesario que, en primer lugar, el Estado reconozca como propia una política educativa que ponga en valor la importancia de la formación permanente y, en este sentido, sea el garante de la misma para todos los maestros/as de nivel inicial de la educación formal y no formal y los profesores de la formación inicial que tienen a su cargo la formación de los docentes encargados de la educación infantil en ejercicio del trabajo docente, como también de los docentes en los espacios de posgrado. Sin una política educativa que garantice este derecho de los docentes, las acciones que se realicen serán producto de voluntades individuales y/o colectivas, pero no de un plan orgánico de la formación permanente inscripto en un marco político que dé sentido a dicha formación.

Concebir de esta manera la formación permite resituar no solo el lugar de las instituciones educativas, sino también resignificar el lugar de los docentes. En esta lógica, las instituciones educativas son consideradas organizaciones autónomas y los docentes, protagonistas, tanto en la construcción de sus trayectorias educativas como en la construcción de saberes pedagógicos que les permitan posicionarse desde un lugar diferente, resignificando los "saberes pedagógicos" y, en consecuencia, la "autoridad pedagógica" en la tarea de enseñar. Dicha lógica abre la posibilidad de diálogo con la propia experiencia y con los nuevos saberes pedagógicos. Permite también triangular la propia experiencia con los nuevos saberes y las experiencias de los demás sujetos en procesos activos, reflexivos y críticos de formación permanente. Los diferentes saberes que se van entramando, complejizando, son el sentido y el motivo de los procesos de reflexión colectiva, desde una lógica que implica una organización institucional diferente. Una lógica que no se clausura en sí misma por ser endogámica, sino que abre posibilidades y modos de vincularse



con otras instituciones, sean estas otros jardines maternos y/o de infantes, o con ISFD y/o diferentes universidades.

La organización institucional es necesaria en tanto potenciadora de procesos y momentos que son parte de procesos y de momentos más amplios. Ya que, entendida de este modo la formación permanente, los procesos institucionales se inscriben en proyectos y/o programas que se constituyen como propuestas posibles a nivel del distrito, de la región o de la jurisdicción. Propuestas que tienen que construirse como reales, abiertas, que respeten las autonomías relativas, como los protagonismos de los sujetos. Propuestas abiertas que no encorseten, que no se atribuyan el control y que enmarquen propuestas reales con amplios márgenes de libertad. Solo de esta manera es posible respetar los sentidos que cada organización institucional inscribe como necesarios para defender su propia identidad y para proponer los cambios que, en cada caso, se consideren necesarios. Desde una perspectiva crítica, las instituciones tienen que estar al servicio de las transformaciones educativas y, en este sentido, tienen que promover procesos de análisis, reflexión y cuestionamiento de sus propias propuestas y prácticas, para orientar y reorientar críticamente la marcha de las acciones que la organización educativa lleva a cabo, con el objeto de adecuarse a los requerimientos del nivel macro del sistema educativo y social. En este sentido, cobra realidad, por un lado, la evaluación institucional participativa y formativa como un problema político,

ético y técnico y como herramienta al servicio de los cambios y las transformaciones.

Los procesos de formación permanente tienen que surgir y elaborarse a partir de las necesidades reales y concretas de cada institución. De nada sirve, desde esta perspectiva, la imposición de temáticas o núcleos temáticos que vienen enlatados y que son de alcance universal. Quienes encarnan la tarea de supervisión pedagógica y actúan como agentes externos tienen que colaborar con la mirada instituyente que ayuda al colectivo institucional a “mirarse”. La propuesta, lejos de ser colonizadora, tiene que ayudar a desnaturalizar lo consolidado y poner en tensión las prácticas habituales con las alternativas, siendo las primeras motivo de análisis y reflexión, y las segundas, superadoras. Otro aspecto relevante que otorga el proceso de formación permanente es la importancia dada a la categoría “equipo de trabajo”. El equipo de trabajo se vincula con la formación de un colectivo institucional. Un colectivo es una comunidad de sujetos protagonistas que tienen objetivos comunes, que busca las mejores estrategias y metodologías de trabajo de manera conjunta, que no genera competencias porque entiende que todos/as sirven al colectivo desde el lugar que cada quien ocupa y que el poder es una posición que no se detenta, sino que se construye y se comparte de manera horizontal.

Cada colectivo institucional tiene la posibilidad de vincularse con otros colectivos institucionales. Es decir, tiene la posibilidad

*Si bien no se pone en duda la construcción de saberes que otorga la práctica en el trabajo diario con niños/as o con adultos en formación y, que se erigen en los saberes que brinda la experiencia, esta no tiene que ser la única fuente de saberes para el desempeño de la tarea de enseñar. Si esto fuese así, la construcción del saber pedagógico sería muy limitada y cargada de sentido común.*





de generar redes entre los diferentes colectivos para concebir un trabajo de formación permanente en el que cada colectivo aporte al conjunto sus logros, debates, propuestas, dudas, certezas, problemas y soluciones.

La idea es promover un espacio de reflexión entre pares, de diálogo, de investigación y de construcción de nuevos saberes pedagógicos que permitan construir prácticas alternativas y superadoras, transformando las prácticas docentes. En dicho espacio, el equipo se encuentra, reflexiona, intercambia, comparte experiencias, evalúa, debate nuevos textos e ideas, pone en tensión presupuestos teóricos, analiza, saca conclusiones, experimenta e investiga. También sistematiza el proceso a través de la escritura de textos, de relatos pedagógicos que reflejan los procesos realizados y explicita las conclusiones a las que ha arribado, así como los nuevos problemas que se visualizan a partir de los nuevos estados de situación planteados.

Los nuevos estados de situación se plantean a partir de llevar a cabo procesos de evaluación institucional participativa y formativa. El diseño de los procesos de evaluación institucional tiene que ser pensado con propósitos formativos y con el objetivo de transformar tanto las prácticas colectivas como las individuales. En este sentido, la mirada y las voces de todos los que son parte de una institución proporcionan diferentes informaciones, opiniones y/o conocimientos como insumo a la reflexión. Esto implica proyectar y poner en marcha instancias de evaluación que requieren establecer acuerdos en los que se conjuguen las múltiples voces de los protagonistas intervinientes.

En los procesos de formación permanente, la escritura es un ejercicio necesario, ya que no solo posibilita dejar memoria de lo acontecido, sino que permite volver todas las veces que sea necesario para revisar lo hecho, con la idea de mejorarlo. Además, escribir brinda la posibilidad de compartir la experiencia con otros. La escritura de relatos pedagógicos es una herramienta potente, que habilita la sistematización del trabajo de producción colectiva de conocimiento.

La producción colectiva del conocimiento y su sistematización en relatos pedagógicos son un modo de institucionalizar y legitimar los procesos de formación permanente, para ver lo que se ha hecho y para decidir cómo seguir. Desde esta lógica, además, las instituciones dejan de ser reproductoras para transformarse en creadoras, recreadoras y productoras de conocimiento pedagógico, de prácticas pedagógicas alternativas, de interacciones interinstitucionales y para actuar como protagonistas en los procesos de formación permanente.

“Solo cuando los hombres comprenden los temas (de su época respectiva) pueden intervenir en la realidad en vez de permanecer como meros espectadores. Y solo desarrollando una actitud permanentemente crítica pueden los hombres superar una postura de acomodación”. Paulo Freire