

Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital". Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín, 2022.

La formación docente siempre en cuestión . Entre la despedagogización y la tecnificación :.

Malamut, Sonia.

Cita:

Malamut, Sonia (2022). *La formación docente siempre en cuestión . Entre la despedagogización y la tecnificación :.* Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital". Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/2.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/229>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eoQd/x2p>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

ESCUELA
HUMANIDADES

II Congreso Internacional de Ciencias Humanas “Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital” EH-UNSAM, 9, 10 y 11 de noviembre de 2022

La formación docente siempre en cuestión : una disputa por el sentido

Autora: Sonia Malamut. Profesora en Ciencias de la Educación por la UNSAM.

Correo: malamutsonia@gmail.com

Resumen

En tiempos donde la educación se concibe como un derecho social y humano, ante un contexto de creciente deshumanización, robotización y tecnocapitalismo se torna urgente pensar a la formación docente inicial y permanente desde lógicas prácticas que formen para el trabajo docente que se desarrolla en un contexto de pauperización material creciente, exponencialmente vislumbrado durante la pandemia de Covid 19, y donde el trabajo colectivo y la producción de conocimiento situado deviene en una necesidad urgente.

Los docentes durante el período del ASPO y ante las incertidumbres de la práctica y la falta material de recursos pedagógicos, crearon algo que no existía: la escuela en pandemia.

Para llevar adelante una propuesta educativa durante el aislamiento social, la escuela en pandemia requirió del desarrollo de investigación y oficio por parte de los docentes para sostener el vínculo pedagógico en la no presencialidad (que no es igual a virtualidad). Ante la falta de recursos tecnológicos de las familias en situación de alta vulnerabilidad social; recursos materiales alternativos a los brindados por el Estado y la necesidad de una enseñanza situada, los docentes de la Escuela Primaria N.º 31 de José León Suárez conformaron equipos de trabajo colaborativo para construir colectivamente un dispositivo con el propósito docente de llevar a la práctica la justicia curricular.

A partir de estas experiencias concluimos que la formación docente pospandémica debe contemplar la formación en la pedagogía de la investigación que recupere las prácticas valiosas que han producido conocimiento sobre la enseñanza situada con *“la intención de dotar al investigador de los medios para que él mismo supervise su trabajo científico “* (Bourdieu,2013:14).

Palabras clave: Formación docente - Pedagogía investigativa - Justicia Curricular – Trabajo y oficio docente

La disputa por el sentido de la formación docente en la CRI a partir de la experiencia de Ser docente en ASPO.

Este trabajo se propone retomar algunos ejes de análisis surgidos de la sistematización de mi experiencia como integrante del Equipo de Orientación Escolar de la Escuela Primaria N.º 31 de José León Suárez, Pdo. de General San Martín, Pcia. De Buenos Aires, durante el período del ASPO.

Mediante los decretos 220 y 287 del Poder Ejecutivo Nacional, normativizados en el ámbito educativo durante la gestión del ministro Nicolás Trotta a través de la resolución del Ministerio de Educación de la Nación N.º 108/20, el PEN decide la suspensión de clases presenciales por el término de catorce días a partir del 16/03/20, brindando una serie de recomendaciones, a saber:

“c. Asegurar las medidas necesarias para la comunicación y el seguimiento de las actividades de enseñanza propuestas por las autoridades educativas nacionales y jurisdiccionales, que estarán disponibles para su implementación durante este período mediante distintos soportes, a los efectos de acompañar la vinculación entre los equipos docentes, estudiantes, familias y comunidades. Difundir diariamente a través de los canales habituales a toda la comunidad educativa, las recomendaciones y actualizaciones emitidas por el MINISTERIO DE SALUD DE LA NACIÓN. d. Garantizar la continuidad de todas las prestaciones alimentarias que se brinden en el sector educativo, y en caso que se mantuvieran en funcionamiento los comedores escolares, deberán observarse las disposiciones de higiene y salubridad, sobre distancias mínimas y toda otra que la autoridad sanitaria disponga durante este período excepcional, y adecuar, de ser necesario, la cantidad de turnos en que se preste el servicio alimentario, para brindarlo a la totalidad de los y las asistentes, y dándose toda otra organización adecuada a estos fines. e. ARTÍCULO 2º.- Poner a disposición de las jurisdicciones, a partir del lunes 16 de marzo, los recursos del Programa SEGUIMOS EDUCANDO, instrumentado en el día de la fecha por Resolución Ministerial N° 106/2020. “

Como integrante de un equipo multidisciplinario de orientación escolar en una escuela primaria de José León Suárez donde concurre población en situación de alta vulnerabilidad social, la que se vio agravada durante el período de ASPO, que se prolongaría hasta el período DISPO decretado el 01/03/21 en el que retornamos a las aulas en el marco de la llamada “presencialidad cuidada”, para trabajar por una verdadera justicia curricular (Connell,2009:1) debimos construir en forma colaborativa los dispositivos pedagógicos todos los docentes, ante la demanda de las familias ya que: o no contaban con algún tipo de conectividad, o sólo contaban con un dispositivo con conexión a internet con tarjeta recargable y en cuyo hogar habitaban varios niños/as, jóvenes y adolescentes. También fue necesario trabajar en forma colaborativa ante la necesidad de desarrollar los contenidos curriculares dentro del área específica del contenido a ser enseñado pero también en

relación con otras áreas. Pensar entre todos los docentes cuáles serían los contenidos a enseñar prioritariamente, qué herramientas conceptuales podían servir a las familias para acompañar a las y los alumnos según cada situación personal de aprendizaje, única e intransferible, a fin de llevar adelante una propuesta de enseñanza situada, todo ello antes de que el Ministerio de Educación logre articular propuestas didácticas, las cuales, cuando fueron dispuestas por la DGCyE a través del programa Seguimos Educando, no estaban diseñadas acorde a las necesidades educativas de la comunidad ya que eran propuestas homogeneizadas y basadas en el curriculum prescripto siguiendo una graduación y temporalización que no se correspondía con la cotidianidad de las familias.

Según Bonilla las medidas de aislamiento social adoptadas por los estados impulsaron un nuevo modelo de privatización educativa que se corresponde al proceso de transición al modelo educativo de la cuarta revolución industrial que nos lleva a la alfabetización forzada en el consumo de plataformas y contenidos digitales enlatados, a la desterritorialización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, imponiendo el paradigma de la virtualidad; a modelos híbridos de aprendizajes, hasta la propuesta de educación en casa. En relación al trabajo docente, conlleva un proceso de precarización laboral, doble jornada y deterioro de las condiciones de trabajo del personal docente. Asimismo postula que la política educativa estatal pandémica nos llevó al desarrollo de una flexibilidad curricular que consolidó la ruta hacia el modelo educativo STEM y la eliminación de contenidos humanistas, siendo la consecuencia de todo esto una terrible estratificación en el aula que incide e incidirá por mucho tiempo en las posibilidades reales de inclusión educativa. (Bonilla, 2021).

Sostenida por los trabajadores docentes, sin más recursos en muchas ocasiones que su presencia, digital, a distancia, en formato de mensaje de voz, o de texto, o de videollamada, o de "zoom", pero presencia humanizante que aseguró el derecho a la continuidad de las trayectorias educativas y salvaguardó el espacio vital que constituye para las infancias la escuela.

La desigualdad educativa entre los diversos circuitos educativos fue evidente y cruel. La brecha digital entre los circuitos, preexistente, se profundizó.

Ante esto, los docentes de la Escuela Primaria N°31, varios de los cuales tenían hijos en edad escolar que concurrían a escuelas privadas y observaron en primera persona la desigualdad que sufrían sus estudiantes, se organizaron para llevar adelante dispositivos de continuidad del vínculo pedagógico con sus alumnos y lograr avances en sus aprendizajes. Esto produjo una horizontalidad en la socialización profesional dado el tiempo destinado a los encuentros entre pares para la reflexión sobre la práctica y la planificación colectiva situada.

Como orientadora de la educación me di a la tarea de acompañar estos encuentros de reflexión entre docentes, así como los grupos de trabajo de planificación conjunta y presenciar las clases virtuales, además del acompañamiento a las familias para sostener el vínculo con la escuela. Realicé, junto a mis compañeros de equipo, encuentros virtuales

individuales con los docentes así como encuentros por ciclos o por áreas en donde nos proponíamos agrupar en forma flexible los grupos de niños, más allá de la grado al que pertenecían, a fin de que un mismo contenido pueda ser enseñado más allá del año en curso , o en forma espiralada a un mismo grupo de hermanos que se encontraban en el mismo domicilio de forma tal que en el mismo momento la maestra o el maestro les diera clase en forma simultánea pero graduando el contenido dentro del mismo área o disciplina y diferenciado las actividades según las necesidades educativas de los alumnos. También realicé la transversalización de contenidos de diversas áreas ya que, por el escaso tiempo de conexión de las familias los docentes de las áreas especiales (música, arte, educación física, entre otras) debían dar sus clases en conjunto con sus compañeros. Por ejemplo en el proyecto “Cuentos con lobos “ participó la maestra de grado, la profesora de artística y la profesora de teatro. Si bien es contenido curricular de 1er. Año , pudo ser adaptado para ser trabajado con grupos de hermanos como si se tratara de un plurigrado.

Estas estrategias surgieron en el ámbito de los encuentros colectivos a partir de lo observado y experimentado en forma situada por nosotros los docentes, lo conocido en relación a nuestros alumnos y sus familias y la comunidad en forma ampliada, los recursos materiales y sociales con los que contaban y las propias posibilidades de los docentes para realizar su trabajo en la no presencialidad.

¿ Qué aprendimos sobre “ser docentes” en la pandemia ? ¿ Es necesaria mayor formación en saberes digitales ? ¿Es necesario profundizar didácticas específicas disciplinares? ¿Existe real articulación entre los saberes de referencia y los saberes de la práctica? ¿ En qué tiempos y espacios nos deberíamos formar ? ¿ Con qué propósito ? Entre otras muchas preguntas que todavía nos hacemos.

En tiempos en los que se debate cómo debe ser la escuela del futuro y se llevan adelante programas que parecieran plantear no necesitar de mediación docente para que suceda el aprendizaje, donde los programas enlatados y recursos digitales pueden ser intercambiables entre aulas y escuelas, sostenemos la idea de una formación para la enseñanza situada que pueda escapar a las lógicas deterministas del capital: *“La subjetividad moderna es un universo configurado ideológicamente por lo económico con su producción fetichista de mercancías (Marx). El mundo moderno es un mundo que ha creado una cultura que pretendía la emancipación del sujeto humano por medio del aumento necesario del “tener” y por la reducción de todas las capacidades humanas a la invariante económica” (Méllich ,2001:12).*

El recrudescimiento postpandémico del neoconservadurismo, con su combinación de liberalismo económico y autoritarismo social requiere distintos dispositivos de formación inicial y permanente para que los docentes puedan transponer pragmática y críticamente los contenidos a ser enseñados ante la creciente

demanda tecnocrática de su función social como si fuera esta la única importante: transferir conocimientos y no transformar realidades y abrir horizontes a Otros mundos posibles.

La disputa por el sentido de la formación docente se hace cada vez más necesaria : *“No se pueden formar profesores sin hacer opciones ideológicas. Según el modelo de sociedad y de ser humano que se defiendan, las finalidades que se asignen a la escuela no serán las mismas y en consecuencia, el rol de los profesores no se definirá de la misma manera.”* (Perrenoud,2001: 2) Es una disputa en el campo de la cultura pero también de la redistribución de la riqueza en la lucha por una sociedad cada vez más justa: *“Para defender y transformar nuestro trabajo y para defender y transformar la escuela tenemos que conocerlos. De ahí la segunda estrategia: producir conocimientos sobre la escuela y el trabajo docente. El germen de esta estrategia estuvo ya contenido en una consigna de lucha del SUTEBA que tanta conmoción produjo en su momento, comienzos de los 90: “tomar la educación en nuestras manos”. Expresaba la decisión política de trascender la pelea reivindicativa y direccionar la lucha hacia la apropiación colectiva de nuestro trabajo. Construir conocimiento propio fue uno de los desafíos inmediatos que planteó esta estrategia de apropiación.”* (Gonzalez,2013:11).

A la vez que es necesario concebir a la formación docente como formación de investigadores de su propia práctica y productores de conocimiento situado, según Gvartz, Alliaud y Antelo *“para horror de las vanguardias pedagógicas (...) recuperan el carácter artístico de la enseñanza , el misterio que encierra y la cuota de autoría propia que tiene el proceso”.* (Gvartz, S. en Alliaud, Antelo; 2011:12). Ser docente es ser investigador y artista.

Bonilla-Molina sostiene que *“El modelo educativo de 100% virtualidad fue un estruendoso fracaso a pesar de la propaganda de gobiernos y las narrativas que esconden la avaricia de las grandes corporaciones tecnológicas. Lo positiva fue la problematización que emergió de esta experiencia, entre docentes y estudiantes, sobre la necesidad de construir propuestas para trabajar en entornos virtuales, sin abandonar la presencialidad.”*(Bonilla-Molina, 2021:4).

Podemos relacionar este fracaso con la falta de “reciprocidad” que según Gomes Da Costa es la dimensión esencial de la presencia: *“La verdad de la relación educador-educando, desde el punto de vista de la pedagogía de la presencia, se basa en la reciprocidad. En este contexto, la reciprocidad es entendida como una interacción en la que dos presencias se revelan mutuamente, aceptándose y comunicándose, una a la otra, una nueva consistencia, un nuevo contenido, una nueva fuerza, sin que para esto la originalidad inherente a cada una sea mínimamente puesta en juicio.”* (Gomes Da Costa, A., 1991:29). Esto nos lleva a pensar que la formación docente es formación para la transformación personal y social que requiere la compleja tarea de amasar oficio e investigación docente por quienes llevan adelante el trabajo de enseñar. Para analizar este punto Gomes Da Costa nos aporta el concepto de “pedagogía de la presencia “ que no tiene como basamento los conocimientos académicos , sino que es una educación en la vida y para la vida, no en términos utilitaristas, sino en términos filosóficos, sociológicos, psicológicos, antropológicos: formación para la

transformación a partir del propósito docente del desarrollo integral de sus estudiantes, de su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y de su proyecto de vida. Para ello es indispensable que la formación docente , y esto ha quedado evidenciado en la brecha digital existente incluso entre los docentes de los diversos circuitos educativos, sobre todo entre la educación de gestión pública y la de gestión privada, sea también una formación situada en relación a cómo la sociedad está cambiando con una aceleración inusitada , lo que impacta en la educación superando la simple y plana relación con la lógica del capital y demandando una lectura más detallada centrada en revoluciones industriales, tecnología y dominación. (Bonilla-Molina, L., 2021:2).

Bibliografía

Alliaud, A., Antelo E. (2011) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Editorial Aique. Buenos Aires.

Álvarez, S. (2021) "Pedagogía de la presencia: cuando el educador no puede estar ahí, "presente". Reflexiones en torno al acto de enseñar en tiempos de pandemia", disponible en <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/19602>,

Arias Serna, D. (2021) "Humanos, cada vez más zombis" disponible en <https://cronicadelquindio.com/noticias/ciencia-y-tecnologia/humanos-cada-vez-mas-zombis>

Bonilla-Molina, Luis (2021) ¿Qué es la brecha epistémica en educación? Disponible en <https://luisbonillamolina.com/2021/11/28/que-es-la-brecha-epistemica-en-educacion/>

Bonilla-Molina, L y otros (2021) Pandemia, Vacunación y retorno a clases presenciales. Observatorio social del coronavirus. CLACSO, Buenos Aires. <https://www.clacso.org/pandemia-vacunacion-y-retorno-a-clases-presenciales-en-america-latina-y-el-caribe/>

Bonilla-Molina, Luis (2021) El estallido de la burbuja educativa. Disponible en <https://luisbonillamolina.com/2021/12/12/el-estallido-de-la-burbuja-educativa-la-madre-de-las-batallas-en-defensa-de-la-educacion-presencial/#:~:text=La%20burbuja%20educativa%20resume%20el,desde%20la%20primera%20revoluci%C3%B3n%20industrial.>

Bourdieu, P. , Chamboredon J.C., Passeron J.C. (2013) , *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI Editores, 2da. Edición, Buenos Aires.

Connell, R. (2009), *La justicia curricular*, LPP, Laboratorio de políticas públicas, Buenos Aires.

Gonzalez, H. (2013) *Reconociendo nuestro trabajo docente. Un diálogo necesario entre teorías y prácticas*", Serie Formación y Trabajo, CTERA, Buenos Aires.

Gomes Da Costa, A. (1991) *Pedagogía de la presencia. Introducción al trabajo socioeducativo junto a adolescentes en dificultades*. Editorial Losada S.A., Buenos Aires.

Melich, J. C. (2001) *La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*, Editorial Anthropos, México.

Perrenoud, P. (2001) *La formación de los docentes en el Siglo XXI*, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación . Universidad de Ginebra. UNESCO (2015) Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial? Ediciones UNESCO Paris. Francia. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

Documentos consultados

Decreto 220/20 disponible en

<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

Decreto 287/20 disponible en

<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226914/20200318>

Decreto 125/21 disponible en

<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/241290/20210228>

RESOL-2020-108-APN-ME disponible en

<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316#:~:text=Intensificar%20los%20procedimientos%20de%20limpieza,de%20trabajo%20protegidas%20para%20los>

Ley de Educación Nacional N.º 26.206 disponible en

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley de Educación Provincial N.º 13.688 disponible en

<https://www.trabajo.gba.gov.ar/documentos/legislacion/copreti/Ley%20Provincial%20de%20Educaci%C3%B3n%2013688%20-%20Provincia%20de%20Buenos%20Aires.pdf>

Serie “Seguimos educando” disponible en <https://www.educ.ar/recursos/155238/plataforma-seguimos-educando>