

La formación magisterial: Algunas ausencias y retiradas

Lic. Mtra. Soledad Rodríguez Morena¹

Resumen

“No tenemos oídos para escuchar aquello a lo cual no tenemos acceso desde la vivencia.” (Nietzsche, 1908).

Este artículo procura explorar, repensar y analizar algunos aspectos que caracterizan la formación docente en la actualidad, particularmente, algunas ausencias, como la falta de estudio y problematización en torno al formato escolar moderno, vigente en la actualidad. Dicho de otro modo, el desconocimiento por parte de los estudiantes de Magisterio de los diferentes grados (de 1º a 4º año de la formación magisterial) acerca de la necesidad de muchos maestros, que se encuentran trabajando en diferentes escuelas públicas, de alterar o modificar la forma escolar tradicional y hegemónica, ya que esta, dadas las circunstancias témporoespaciales, resulta contraproducente.

De este modo, el presente texto intenta dar cuenta de consideraciones y reflexiones que surgen a partir del diálogo con diferentes autores, en el marco de la Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación.

Tras revisar y considerar la importancia de que los futuros docentes estudien y profundicen en el abordaje de la forma escolar moderna, y en la necesidad de modificar o alterar el formato escolar tradicional y hegemónico en la carrera

¹ Maestranda en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR. Maestra de Educación Común egresada de los Institutos Normales de Montevideo, CFE, ANEP. Experta Universitaria en Administración de la Educación. UNED, España. Posgrado en Enseñanza de las Ciencias Sociales. FLACSO, Argentina. Posgrado en Aulas 2.0. Recursos y Entornos Digitales para la Educación Extendida. FLACSO, Uruguay. Posgrado La práctica de la escritura: Dimensiones de la Textualidad. FLACSO, Uruguay. **E-mail:** soledadrodriguezmorena@gmail.com

magisterial, se concluye planteando la necesidad de crear y generar políticas educativas, que susciten y promuevan la formación de maestros más sólidos o consistentes, tanto a nivel teórico como práctico. Es decir, verdaderos profesionales de la educación, libres, independientes, críticos, reflexivos, autónomos, proactivos, por tanto, con intenciones genuinas de promover cambios que contribuyan al logro de una educación pública verdaderamente justa e igualitaria.

Palabras clave: forma escolar, escuela, formación magisterial, maestros

Introducción

En tiempos donde todo se mide, todo se compra y se vende, todo es instalado en un espacio mediático, e inmediato, virtual, **¡qué intempestivo parece ser el tema que traemos ahora! Sin embargo, como bien decía Nietzsche, muchas veces, para ser actual, hay que ser inactual.** (Díaz Genis, 2016: 15-16).²

En el presente artículo procuramos explorar, repensar y analizar algunos aspectos que caracterizan la formación docente en la actualidad, y particularmente, algunas ausencias, como la falta de problematización en torno al formato escolar moderno, vigente en la actualidad. Dicho de otro modo, el desconocimiento por parte de los estudiantes de los diferentes grados (de 1º a 4º año de la carrera magisterial) acerca de la necesidad de muchos maestros, que se encuentran trabajando en diferentes escuelas públicas, de alterar o modificar la forma escolar tradicional y hegemónica, dado que, esta resulta contraproducente.

Consideramos de vital importancia que los futuros docentes estudien y profundicen en el abordaje de las características de la forma escolar moderna, por tanto, en la necesidad de modificar o alterar el formato escolar tradicional y hegemónico por parte de muchos maestros, que día a día luchan contra un sistema

² Los destacados son nuestros.

educativo que tiende a desatender y a excluir de las aulas a un elevado número de alumnos debido a que “no aprenden” o “no son capaces de aprender”.

Desde nuestra perspectiva, en la carrera magisterial, se debería incluir el estudio y la investigación sobre las características y los efectos de la *forma escolar* moderna, al decir de Vincent, Lahire y Thin (2001), sobre los alumnos y sus aprendizajes, entre otros, a fin de que los estudiantes conozcan y analicen no solo desde la práctica docente las escuelas en la que trabajarán, sino, además, desde la teoría que se aborda en los Institutos de Formación Docente, la cual, les permitirá estudiar, analizar, problematizar e interpelar diferentes escenarios educativos.

Desarrollo

La educación y la Investigación Educativa

La expedición de Pasteur a la región aviñonesa tenía por objeto la sericultura. Hacia algunos años devastaban los capullos de la seda plagas desconocidas. Los gusanos, sin motivos apreciables, se resolvían en delicuescencia pútrida; se endurecían, convirtiéndose en almendras de yeso. El campesino, aterrado, veía desaparecer una de sus principales cosechas; después de muchos cuidados y gastos había que tirar los capullos al estercolero.

Cambiamos algunas palabras respecto de los estragos de aquel mal, y, de pronto, sin más preámbulos, me dice mi visitante:

- Desearía ver algunos capullos; jamás he visto uno, y no los conozco más que de nombre. ¿Podría usted procurármelos?

- Nada más fácil. Cabalmente, mi propietario comercia en capullos, y estamos puerta con puerta. Espere usted un momento, que inmediatamente volveré con cuantos usted desee.

En cuatro pasos llegué a casa de mi vecino, donde me llené de capullos los bolsillos. A mi regreso los ofrecí al sabio. Cogió uno, lo volvió y revolvió entre los dedos, y los examinó curiosamente, como haríamos con un objeto raro traído del otro extremo del mundo, y lo agitó delante de la oreja.

- Esto suena –dijo sorprendido-; hay algo dentro.

- Claro que hay.
- ¿Y qué es?
- La crisálida.
- ¿Cómo la crisálida?
- Quiero decir la especie de momia en que se convierte la oruga antes de transformarse en mariposa.
- ¿Y en todos los capullos hay una cosa de esas?
- Evidentemente, la oruga ha hilado el capullo precisamente para que sirva de salvaguardia a la crisálida.
- ¡Ah!

Y sin más, los capullos pasaron al bolsillo del sabio para instruirse detenidamente de aquella gran novedad, la crisálida. Aquella magnífica confianza me chocó. Sin saber lo que eran oruga, crisálida ni metamorfosis, Pasteur venía a regenerar el gusano de la seda. Los antiguos gimnastas se presentaban desnudos en el combate. Y él, genial luchador contra la plaga de los capullos, acudía también a la batalla, enteramente desnudo, es decir, desprovisto de las nociones más sencillas respecto del insecto que iba a sacar de peligro. Yo estaba aturdido [...]. (Fabre, 1961: 260-261).³

Podríamos asociar lo anteriormente expuesto con la realidad que vivimos a diario en nuestro país, a nivel educativo, dado que, de alguna manera, en la actualidad, muchos tecnócratas se atreven a hablar de la educación, de cómo solucionar los “males de la educación” Los políticos y diversos técnicos, que permanentemente estuvieron alejados de los centros educativos y de las aulas, hoy en día, se animan a realizar propuestas para “rescatar” la educación. ¿Qué tanto saben del tema? ¿Lo han estudiado en profundidad? ¿Por qué no recurren a los profesionales de la educación que han trabajado durante años en centros educativos públicos y a aquellos que se han dedicado a estudiar e investigar diferentes fenómenos educativos, en profundidad, durante años desde diversos ámbitos?

Vale la pena decir, que de acuerdo con Lidia Barboza Norbis (2008), uno de los intentos por esclarecer qué es la educación en tanto objeto de estudio de múltiples

³ Los subrayados son nuestros.

ciencias, que constituyen el campo de las Ciencias de la Educación, **define a la educación tanto como un campo de práctica pedagógica, así como campo de estudio.** Según esta autora la educación no es una ciencia, pero es objeto de indagación, análisis, interpretación, explicación y prospectiva desde un campo en el que convergen y se interceptan múltiples ciencias y disciplinas. De ahí que los objetos de estudio “educativos” devienen objetos científicos portadores de múltiples facetas, abordables desde distintas disciplinas y ciencias. (Barboza Norbis, 2008). En palabras de Lidia Barboza Norbis:

La Investigación Educativa es por tanto un estudio sistemático en el que diferentes disciplinas y ciencias proporcionan principios de investigación diferentes mediante los que recoger y analizar datos con algún objetivo, y **con la finalidad de elaborar conocimiento educativo socialmente pertinente.** Por una parte, **los productos de la Investigación Educativa constituyen insumos para la toma de decisiones en materia de políticas educativas.** Por otra parte, como proceso situado culturalmente, la Investigación Educativa está atravesada por la Ética, por los principios y valores de qué educación se define para los habitantes de un país en un determinado tiempo histórico, y por tanto, está atravesada también por cuestiones políticas y concepciones filosóficas. (2008: 3).⁴

Así pues, Barboza Norbis (2008) da cuenta de que la Investigación Educativa es fundamental a la hora de construir conocimiento educativo socialmente apropiado y significativo, y a la hora de tomar decisiones en materia educativa, es decir, al momento de elaborar e implementar diversas políticas educativas.

Dada la importancia de la Investigación Educativa, consideramos que esta debería constituir un eje transversal a lo largo de toda la formación magisterial y no ser únicamente una asignatura anual en el 3er. año de la carrera, como lo es en la actualidad. En tal sentido, Marlí André (2002) propone **diversas formas de trabajar la articulación enseñanza e investigación en la formación docente.** Una de ellas es que la investigación constituya un eje o un núcleo del curso, es decir que, integre el

⁴ Los subrayados son nuestros.

proyecto de formación inicial y continua de la institución, construido por sus participantes, considerando los recursos y las condiciones disponibles. En este caso, se podría plantear una organización curricular, donde disciplinas y actividades serían pensadas colectivamente con el objetivo de desarrollar habilidades y actitudes de investigación en los futuros docentes.

De acuerdo con André (2002), otra posibilidad podría ser el uso de la investigación como mediación, o sea que, las disciplinas y actividades curriculares incluyan el análisis de investigaciones que muestren la cotidianeidad escolar, buscando aproximar a los futuros docentes la realidad de las escuelas, llevándolos a rehacer el proceso de la investigación y a discutir su metodología y sus resultados.

La autora plantea, que existe además, la posibilidad de que los docentes de los cursos de formación incorporen sus propios temas y proyectos de investigación en los programas de las asignaturas, ofreciendo, de esta manera, a sus alumnos -futuros docentes- la oportunidad de discutir los resultados de sus investigaciones, los datos analizados, la metodología adoptada para que, a partir de ahí, puedan proponer y generar nuevos temas y problemas de investigación.

Finalmente, André (2002) presenta otra alternativa que busca articular enseñanza e investigación no solo en la formación inicial, sino en las diversas fases de desarrollo profesional de los docentes, haciendo referencia, de esta manera, a la investigación colaborativa.

En cualquiera de los casos mencionados, se podría investigar acerca del formato escolar moderno o tradicional a los efectos de analizar posibilidades de alterarlo o modificarlo con el propósito alcanzar aprendizajes pertinentes socialmente y significativos, y fundamentalmente, trayectos educativos singulares.

Evidentemente el papel de la investigación en la formación docente va mucho más allá de la cuestión del docente investigador/reflexivo, a veces vista como panacea, a veces como imposibilidad. Requiere, por un lado, que se considere la existencia de varias modalidades de articulación entre la enseñanza y la investigación en la formación docente, y, por otro lado, que se reconozca la necesidad de condiciones mínimas para que el maestro pueda vincular la investigación a su trabajo docente cotidiano.

La formación inicial de los maestros

Acordamos con Liliana Sanjurjo (2012) que la formación docente constituye el proceso a través del cual el maestro se va apropiando de creencias, teorías, saberes prácticos, teorías vulgares y científicas con las cuales construye un saber personal que, a su vez, socializa permanentemente. **En este proceso formativo podemos reconocer diferentes trayectos: la biografía escolar, la formación inicial, los procesos de socialización profesional y el desarrollo profesional.** (Arbelo y Rodríguez, 2016). En palabras de Sanjurjo:

Los estudios e investigaciones acerca de la formación docente han señalado que **los trayectos más asistemáticos y acríticos, la biografía escolar y la socialización profesional son de alto impacto en relación a los trayectos sistemáticos y formales de formación inicial y continua.** (2012, p. 37)⁵.

Tanto la experiencia como la incorporación de elementos conceptuales son imprescindibles para alcanzar una formación adecuada que repercuta de forma positiva en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. A su vez, también influyen aspectos del contexto, del espacio, del tiempo y de la institución donde el docente se inserta laboralmente.

De acuerdo con Vezub (2007) existen cuatro problemas principales que se encuentran en la formación inicial: 1) organización institucional y la regulación de la formación; 2) aspectos curriculares; 3) modelos y enfoques de la formación; 4) formadores profesores de Formación Docente. Al respecto Vaillant señala:

Las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas para los estudiantes socialmente desfavorecidos, clases multigrado, clases multiculturales, aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo, resolución de conflictos. (2007: 209).

⁵ Los destacados son nuestros.

La formación docente presenta dos nudos difíciles de resolver, por un lado, la ausencia de prácticas pedagógicas adecuadas, y por otro, la incoherencia entre modelos pedagógicos presentados teóricamente y la forma en que se enseña en las clases. Los docentes egresarían de los Institutos de Formación asumiendo que deben enseñar de un modo que no coincide con el modo en que fueron formados.

En muchas Universidades e Institutos de Formación Docente las propuestas de formación están alejadas de los problemas reales que un profesor debe resolver en su trabajo. Además las modalidades pedagógicas utilizadas en la preparación de los docentes tampoco suelen aplicar los principios que se supone que el profesor deba utilizar en su tarea. (Vaillant, 2007: 209).

Vezub (2007) sostiene que las últimas reformas sobre la formación docente tendieron a impulsar el pasaje desde un modelo deductivo-aplicacionista basado en la preparación teórica previa a la práctica, hacia uno que incluye un rol mucho más trascendente al momento en el aula. La formación docente inicial en Uruguay incluye la práctica docente desde los primeros momentos e intenta articular el trabajo con aportes teóricos y reflexiones llevadas a cabo en disciplinas específicas y Ciencias de la Educación. A pesar de estos esfuerzos, siempre ha sido difícil la articulación entre lo que ocurre en la práctica docente con la teoría, entre lo que transmiten los docentes en las escuelas y lo que se trabaja con los profesores en el Instituto de Formación Docente, “[...] es frecuente la disonancia entre los modelos de enseñanza que el instituto transmite y los vigentes en las escuelas donde se realizan las prácticas”. (Vezub, 2007: 12).

En relación al carácter universitario de la formación docente, Vaillant (2007) señala que se puede elaborar un sistema con más oportunidades para los docentes, a la vez que buscar excelencia académica con actividades de investigación, extensión y docencia. En muchos países lo que ocurre es que quienes forman a los futuros docentes se quedan en una transmisión muy académica y no logran reflexiones sobre la práctica docente por ser ajenos a esta. Esta autora menciona, además que, más allá

de concretar una formación universitaria, lo que traerá beneficios para la enseñanza es la articulación entre la teoría y la práctica, entre el ámbito de formación y las escuelas. De lo que sí no parece haber dudas en América Latina, y más allá de la diversidad de experiencias, es de considerar a la formación docente inicial como una carrera de estudios superiores.

Según Tenti Fanfani (2004) el maestro debe ser concebido como un profesional del cambio, descrito por Fullan como aquel que debe tener tres características: “capacidad de construirse un punto de vista personal; una predisposición para la búsqueda; dominio de conocimientos y competencias; y colaboración.” (Fullan, s.d. citado por Tenti Fanfani, 2004).

Desde nuestra experiencia, el problema radica en cómo se trabaja en la escuela de Práctica, dado que, en ocasiones, los maestros adscriptores y directores no guían ni orientan lo suficiente. Una crítica que señalan muchos estudiantes de Magisterio es la falta de coordinación entre los Institutos de Formación Docente y las escuelas donde cursan la práctica docente. Esto se plantea, sobre todo, en la práctica de 4° año debido a que se designan escuelas insertas en contextos socioculturales críticos y no todos los maestros pueden recibir practicantes en sus clases, ya que, no cumplen con los requisitos necesarios, como por ejemplo, tener una calificación de excelente.

El estudiante magisterial aprende sometido a los diferentes vaivenes y demandas que se presentan en el contexto de la práctica diaria. Para el practicante existen presiones dobles, que provienen tanto del Instituto de Formación Docente, como de los requerimientos propios del rol docente en la escuela, a las que debe responder simultáneamente. Los docentes adscriptores no cuentan con espacios para coordinar con el director de la escuela y con el director del Instituto formador, por lo que se hace difícil lograr acuerdos. La ausencia de un espacio formal para los intercambios entre los actores participantes deja librado a la buena disposición personal el hecho de que exista algún encuentro. (Loyola y Poliak, 2002).

En tal sentido, cabe señalar, de acuerdo con Vaillant y Marcelo (2015) que, si bien se espera que la práctica docente contribuya a la formación de profesionales, es

demasiado esperar que las escuelas de práctica constituyan entornos de aprendizaje guiado para los futuros profesionales.

Principalmente porque muchas escuelas no están en condiciones de asumir las tareas de iniciación y formación de estudiantes en prácticas. Los propósitos de la Institución de Formación y de las escuelas se enfrentan, de forma que cuando los estudiantes van de prácticas no son tratados como verdaderos profesionales, y se tiene con ellos actitudes de paternalismo y tolerancia, cuando no de abuso, por la adjudicación de tareas burocráticas que no representan ningún grado de distorsión a la escuela. (Vaillant y Marcelo, 2015: 56).

Así pues, nos cuestionamos acerca de cómo promover la profesionalización docente cuando existe todavía un fuerte peso de lo *instituido*, de lo hegemónico, con lógicas propias que normalizan, aquietan, y apaciguan los movimientos *instituyentes*.

En función de lo expuesto, podemos decir, además, que en la práctica docente, muchas veces, las condiciones de la tarea educativa sobrepasan a los sujetos y a las posiciones que estos ocupan. En este marco, los estudiantes se encuentran en una posición de desventaja asimétrica, por lo cual, su autonomía también es cercada, al mismo tiempo, que se los “invita” a continuar y perpetuar lo *instituido* y no a innovar, alterar o transformar. Desde la perspectiva de Loyola y Poliak (2002):

[...] en muchos casos los/as profesores/as aconsejan a sus alumnos seguir las pautas generales de la escuela en la que se insertan, del grado en que son recibidos y especialmente de la maestra que los acompaña. Los recién llegados parecen recibir sugerencias de que **entrar sin hacer ruido les permitirá un recorrido más armónico, llevadero [...] también algunos maestros opinan que el residente debe continuar con el estilo que ellas utilizan en el aula, sin mayores innovaciones; naturalizando así, la adecuación del novato a los parámetros vigentes.** (p. 128)⁶.

⁶Los destacados son nuestros.

¿Alterar la forma escolar moderna?

Cualquier operativo en torno del aprender es, en principio y ante todo, un doloroso fraude. Porque: ¿En qué momento el deseo de enseñar se transformó en una profesión del evaluar? ¿Y alguien cree, de verdad, que se puede determinar y, más aún, comprender lo aprendido a través de un examen estandarizado?

Somos responsables por lo que enseñamos. El aprendizaje es, siempre, del otro. A su tiempo y a su modo. Generalmente meses y años después. Y de un modo diferente a lo enseñado.

Aprender es un enigma, desde los tiempos de Sócrates hasta la fecha.

Ni el microscopio en el cerebro ni las pruebas modernas pueden desdecir aquello de que nadie sabe nunca cómo se llega a ser un buen filósofo, un buen matemático, una buena médica, una buena persona.

Enseñemos, sí, y deseemos con todo el cuerpo que haya aprendizajes, incluso aunque sean completamente diferentes a los esperados.

Basta de crear monstruos para reformar a los demás.
Basta de creer que, así, estaremos en paz con nosotros mismos. (Skliar, 2016).

Ian Hunter (1998, citado por Martinis y Stevenazzi, 2014) caracteriza a la **forma escolar moderna** por su perdurabilidad en el tiempo y su carácter masivo y frontal, y sus tecnologías basadas en procesos de comunicación unidireccionales y dirigidos simultáneamente hacia un conjunto. De esta manera, asume que el desarrollo histórico de esta forma escolar no tiene nada de natural, sino que refleja relaciones de fuerza y formas de adaptación de las tecnologías de administración de poblaciones disponibles en un momento histórico determinado.

Asimismo, hay que destacar, la presencia del **cronosistema escolar**, al respecto Flavia Terigi afirma:

[...] Como arreglo sobre el tiempo, el **cronosistema dispone condiciones para enseñar y aprender: secuencia los aprendizajes en grados,**

en un ordenamiento en el que a cada año escolar le corresponde un nivel de esa graduación; agrupa a los sujetos según sus edades, poniéndolos a todos en un hipotético punto de partida común; segmenta la jornada escolar en unidades uniformes de tiempo (la “hora de clase” u “hora cátedra”, y sus versiones más actuales, el “módulo” o el “bloque”), el año escolar en bimestres o trimestres, etc., segmentaciones todas ellas con consecuencias importantes para la enseñanza. (Terigi, s.d.: 102).⁷

Además, esta autora (s.d.) señala la existencia de **aprendizajes monocrónicos**, en sus palabras:

Cuando hablamos de aprendizajes monocrónicos, nos referimos a que la organización escolar descansa en el supuesto de proponer una secuencia única de aprendizajes a cargo del mismo docente, sostener esta secuencia a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnos, de modo tal que, al final de un proceso más o menos prolongado de enseñanza o período (por ejemplo, de un trimestre o de un ciclo lectivo) y desarrollada la enseñanza tal como ha sido prevista, todos los miembros del grupo hayan aprendido las mismas cosas. Sabemos que algunos integrantes del grupo/clase aprenderán más y otros aprenderán menos, pero la idea es que cierta cronología más o menos unificada de aprendizaje se conserva. (Terigi, s.d.: 104).⁸

En síntesis, Flavia Terigi (2006) hace referencia a las marcas que, siendo comunes a la mayoría de las instituciones educativas (desde su origen), organizan y producen las formas de hacer. Entre algunas de estas marcas podrían considerarse: la separación del niño de su familia, la reunión de los niños de una misma edad a la misma hora y en el mismo lugar para desarrollar actividades formativas comunes, bajo la autoridad de un adulto, la diferenciación y organización de los contenidos, la fragmentación de la jornada escolar en tiempos y espacios, la separación entre el

⁷ Los subrayados son nuestros.

⁸ Los subrayados son nuestros.

juego y el trabajo, la especialización y legitimación del papel del adulto, entre otras. (Gutiérrez y Píriz, 2011).

De esta manera, es posible afirmar que, el formato escolar identifica tiempos, ritmos, espacios, lugares, modalidades, formas y normas del estar, del saber y del participar: “[...] **numerosos estudios han mostrado que estos rasgos tienen consecuencias en el modo en que se organiza la vida cotidiana de quienes asisten a la escuela en calidad de alumnos. Más aún, contribuyen fuertemente a determinar el significado de la experiencia.**” (Terigi, 2006 citada por Gutiérrez y Píriz, 2011: 4).

Cabe destacar que, frente al nuevo escenario (globalización, influencia de los medios masivos de comunicación, desarrollo de las tecnologías digitales, transformaciones en las familias, nuevas concepciones acerca de la niñez y el lugar que ocupa el niño en la actualidad, etc.), la Asamblea Técnico Docente (Stevenazzi, 2014) plantea la necesidad de implementar diferentes formas escolares para evitar el fracaso escolar:

[...] para repensar la escuela y sus formatos es imprescindible que se reconozca la fortaleza de la profesionalidad de los maestros trabajando como colectivo docente para definir el formato que cada centro necesita en relación a la comunidad educativa en la que está inserto. Para ello que se modifique la unidad docente [...] para reflexión, debate, formación, producción, construcción colectiva, contención, espacios y tiempos flexibles, es de vital importancia para obtener mejores aprendizajes. (ATD CEIP, 201:27, citado por Stevenazzi, 2014:17).⁹

Por lo que se refiere a la noción de **alteración** -propuesta por Terigi-, vale la pena decir, que esta nos conduce a poner en cuestión nuestro modo de ver el mundo de la escuela, el saber pedagógico “por defecto”, ese que funciona de manera automática y se reproduce en las prácticas sin que advirtamos siquiera su carácter performativo (Terigi, s.d.).

⁹ Los destacados son nuestros.

Ahora bien, desde la perspectiva de Stevenazzi (2014), la idea de **alteración** tiene que ver con producir otra cosa, esto es, alterar algo que viene dándose de una forma, pero hace referencia, además al alter, a una operación de ficción que se propone cambiar la perspectiva propia por la del otro. En tal sentido, “alteridad” (del latín alter: el “otro” de entre dos términos, considerado desde la posición del “uno”, es decir, del yo) es el principio filosófico de “alternar” o cambiar la propia perspectiva por la del “otro”, considerando y teniendo en cuenta su punto de vista.

En este marco, “alterar” se asocia a la necesidad de los docentes de hacer otra cosa, es decir, de tramitar el malestar frente a lo dado como ineludible, en síntesis, según Stevenazzi (2014) tiene que ver con la propia identidad del ser docente, de modificar, alterar, para que justamente se logren aprendizajes y así seguir reconociéndose como docentes.

En este contexto, se hace necesario producir conocimiento sobre prácticas educativas alternativas, *instituyentes*, que permitan resignificar e interpelar las prácticas y los formatos pedagógicos tradicionales y hegemónicos. Pensamos que a través del estudio, investigación, socialización y divulgación, por parte de los estudiantes y profesores de Formación Docente, es posible promover reflexiones, alteraciones, y transformaciones en diversos colectivos docentes, y en diferentes centros educativos. Consideramos que las prácticas educativas alternativas constituyen construcciones discursivas, diferenciales y abiertas en la medida que en algunos de sus términos modifican o alteran el modelo educativo dominante. Cabe destacar que, como señalan Vincent, Lahire y Thin: “**A diferencia de las teorías estructuralistas, una teoría de la forma escolar permite pensar el cambio**” (2001: 2). Estos autores sostienen que el surgimiento de la forma escolar –forma que se caracteriza por un conjunto coherente de rasgos- entre los que deben mencionarse, la constitución de un universo separado para la infancia, la importancia de las reglas en el aprendizaje, la organización racional del tiempo, la multiplicación y la repetición de ejercicios cuya única función consiste en aprender conforme a las reglas, es decir, teniendo como fin su propio fin- es un nuevo modo de socialización, el modo escolar de socialización. “El mismo no ha cesado de extenderse y generalizarse hasta

tornarse el modo de socialización dominante de nuestras formaciones sociales.” (Vincent, Lahire y Thin, 2001: 6).

En estos últimos años se han realizado investigaciones que dan cuenta de alteraciones a la forma escolar moderna. A nivel nacional podemos mencionar la investigación “Movimientos y alteraciones de la forma escolar en la Escuela Primaria de Uruguay” llevada adelante por Pablo Martinis y Felipe Stevenazzi (2014). El objetivo de este proyecto aborda el estado de desarrollo del formato escolar moderno en Uruguay y analiza experiencias en curso en la educación primaria del país que pudieran ser de interés en cuanto a la generación de alteraciones sobre las formas de concebir y desplegar dicho formato. Estos autores conciben que sujetos, espacios y tiempos constituyan las categorías definidas como analizadores del formato escolar.

A su vez, podemos traer a colación la investigación “Una lectura sobre la producción de alteraciones a los formatos escolares desde la política cotidiana de la escuela” de Felipe Stevenazzi (2014). Esta se propone indagar y analizar las alteraciones producidas a los formatos escolares, desde la construcción de política cotidiana, a partir de la experiencia en desarrollo por parte del colectivo docente de una escuela pública en Casavalle, Montevideo. Se aborda la idea de alteración como la necesidad de producir un alter, que recupera al “otro” colocándolo en la posibilidad, a la vez que restituye a los docentes como productores de políticas educativas.

En síntesis, consideramos que estos antecedentes, entre otros, constituyen insumos sumamente valiosos, a la hora de estudiar e investigar sobre estos fenómenos en la formación magisterial.

Reflexiones finales

Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. [...] Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación. [...] Es así como no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la *pronunciación* del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda. (Freire, 1970:100-102).¹⁰

Los estudiantes de Magisterio atraviesan grandes tensiones, preocupaciones, desasosiegos, inquietudes, y contradicciones a lo largo de su formación. Por tal motivo, nos cuestionamos respecto de esta formación inicial con la finalidad de repensar los trayectos formativos, la articulación entre la enseñanza y la investigación educativa, entre otros, a los efectos de generar cambios, modificaciones y transformaciones, que a nuestro modo de ver, puedan conducir a una educación integral, sólida, y consistente de los futuros educadores. En este marco, sostenemos que es fundamental que los estudiantes magisteriales estudien y profundicen en el abordaje de la forma escolar moderna, y en la necesidad de modificar o alterar el formato escolar tradicional y hegemónico, para lo cual, será necesario crear políticas educativas que susciten y promuevan la formación de maestros más sólidos o consistentes, tanto a nivel teórico como práctico. Es decir, verdaderos profesionales de la educación, libres, independientes, críticos, reflexivos, autónomos, proactivos, por tanto, con intenciones genuinas de promover cambios que contribuyan al logro de una educación pública verdaderamente justa e igualitaria.

Cabe señalar, que la formación docente constituye el proceso a través del cual el futuro maestro se va apropiando de creencias, teorías, saberes prácticos, teorías vulgares y científicas con las cuales construye un saber personal que, a su vez, socializa permanentemente. En este proceso formativo podemos reconocer diferentes

¹⁰ Los destacados son nuestros.

trayectos: la *biografía escolar*, la *formación inicial*, los *procesos de socialización profesional* y el *desarrollo profesional* (Sanjurjo, 2012).

Autores como Alliaud (2004), Sanjurjo (2012), entre otros, consideran de alto impacto aquellos aprendizajes que influyen y dejan marcas profundas en la manera en que asumimos nuestras prácticas. En este marco, acordamos con los autores en enfatizar la importancia de explorar, revisar y examinar, críticamente y reflexivamente, la *biografía escolar* y los *procesos socializadores*. Asimismo apostamos, como plantean muchos de ellos, al empleo de dispositivos y estrategias de formación que generen mayor impacto que los aprendizajes realizados en la *formación inicial* y durante todo el *desarrollo profesional*, como la realización de ateneos, narrativas, autobiografías, entre otros.

El Plan 2008 de Magisterio y Profesorado afirma que ser docente supone un profesional situado en las complejidades de la sociedad; creador y difusor de cultura; capaz de tomar decisiones; protagonista en los procesos de discusión, elaboración y definición de las políticas educativas; formado en el trabajo colaborativo; capaz de problematizar sus conocimientos; consciente de la necesidad de superar las contradicciones entre teoría y práctica; comprometido con los procesos educativos... No obstante, consideramos que frente a la realidad que experimentan, vivencian y narran los futuros maestros, existe una brecha significativa que puede percibirse, según Pérez Gomar (2009), en algunos aspectos como: la existencia de un currículum excesivamente escolarizado donde no se da la interdisciplinariedad, un destacado número de asignaturas que fragmentan el saber, un sistema de evaluación tradicional, prácticas que se alejan de un egresado verdaderamente autónomo o protagonista de su formación, y podríamos seguir enumerando...

Conforme con lo expuesto, nos preguntamos: ¿Cómo promover una verdadera formación de educadores? ¿Cómo incluir o integrar la investigación educativa de forma verdaderamente colaborativa en el currículum magisterial? ¿Cómo incluir la problematización, el estudio y la investigación acerca de los formatos escolares tradicionales y su necesaria alteración o modificación? ¿Cómo impulsar la autoformación, la libertad, y la autonomía en la formación de maestros?, cuando

todavía se da una fuerte presencia de lo *instituido* y de lo hegemónico con lógicas que normalizan, aquietan y apaciguan los movimientos *instituyentes*.

En la búsqueda de respuestas, consideramos que la **Investigación Educativa colaborativa** constituye un posible camino, imprescindible para la transformación y el enriquecimiento de las prácticas educativas y del formato escolar tradicional.

Trabajar conjuntamente docentes y estudiantes magisteriales en la investigación sobre fenómenos educativos actuales, indudablemente contribuye a fortalecer el trabajo entre pares y permite afianzar el trabajo colaborativo y colectivo en los centros educativos. En este marco, es importante la realización de seminarios, jornadas de investigación, congresos organizados por las áreas o departamentos pertenecientes al CFE, de modo, de propiciar el trabajo en un **plano de verdadera horizontalidad**, comenzando a mostrar así, lo que somos, lo que hacemos, lo que pensamos, lo que sentimos; creando, de esta manera, una transformación de “abajo hacia arriba”, donde los estudiantes sean autores y protagonistas de su formación magisterial.

De acuerdo con Flavia Terigi (s.d.), repensar la forma escolar moderna e investigar y producir conocimiento pedagógico implica lo siguiente:

En condiciones de enseñanza simultánea, en las que sigue prevaleciendo el aprendizaje monocrónico, las consecuencias para muchos serán inexorablemente la repitencia o la falta de aprendizaje. Si queremos sostener la enseñanza simultánea sin estas consecuencias, debemos empezar a manejar más de una cronología de aprendizaje. Y eso lleva a una serie de desafíos, porque se presenta la necesidad de un saber pedagógico a construir, para lo cual hay que poner en el centro de la política el problema de la enseñanza. (Terigi, s.d.: 107).¹¹

Pensar la formación magisterial a partir del estudio y de la investigación sobre fenómenos educativos, tales como, la forma escolar moderna o el formato escolar hegemónico y su consecuente alteración o modificación, nos permite reconstruir la

¹¹ Los destacados son nuestros.

formación de docentes, dado que, promueve la investigación educativa por parte de los estudiantes y de los docentes, de forma colaborativa y colectiva, por tanto, la elaboración de proyectos de investigación reales, genuinos. De este modo, se genera la posibilidad de crear un “semillero” de ideas, propuestas, proyectos de intervención, entre otros.

En síntesis, hay que animarse a *deconstruir*, al decir de Derrida, lo dado, lo heredado, ver qué hay de nuevo en el presente, y qué podemos crear a partir de lo existente, de lo *instituido*. En tal sentido, Inés Dussel (2006, citada por Gutiérrez y Píriz, 2011) propone que la búsqueda debería concentrarse en:

[...] repensar el sentido y las razones de la organización escolar, qué hacer con las tradiciones heredadas (las que recibimos, y las que queremos pasar “en herencia” a las nuevas generaciones), y cómo plantearse los desafíos de la transmisión cultural manteniendo las preguntas sobre la justicia y la relevancia de esa transmisión, sin abandonar el cuidado ni la enseñanza. (Dussel, 2006: 5, citada por Gutiérrez y Píriz, 2011: 6).¹²

Para finalizar, deseamos hacer referencia al planteo de José Luis Rebellato: **“Apostamos a un mundo nuevo, luchamos por su construcción, creemos en quienes son los sujetos de este proyecto colectivo.”** (1995: 226)¹³.

¹² Los subrayados son nuestros.

¹³ Los destacados son nuestros.

Referencias

- Arbelo, S. y Rodríguez, S. (2016). ¿Narrativas en la formación de los futuros docentes? En *Revista Interdisciplinaria de Reflexión y Experiencia Educativa* N° 25. Publicación Trimestral. Año VI. Marzo de 2016: 77-89. Montevideo: Contexto S.R.L.
- Arbelo, S. y Rodríguez, S. (s.d.). *Reconstruir la escuela como espacio democrático*. Grupo de Estudios de Políticas y Prácticas Educativas (GEPPrEd). Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad. Instituto de Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR. [Sin publicar].
- Barboza Norbis, L. (2008). Investigación Educativa Básica, Aplicada y Evaluativa: cuestiones de campo e implicancias para Uruguay. En: Revista anual arbitrada, *Páginas de Educación*, UCUDAL, Año 1, Nro. 1, 2008: 35-54.
- Díaz Genis, A (2016). *La formación humana desde una perspectiva filosófica. Inquietud, cuidado de sí y de los otros, autoconocimiento*. Buenos Aires: Biblos.
- Derrida J. y Roudinesco, E. (2003). Escoger su herencia. En: *Y mañana qué*. Buenos Aires: F.C.E: 9-16.
- Fabre, J. H. (1961). *La vida de los insectos*. Madrid: Espasa Calpe S.A.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- Gutiérrez, M. y Píriz, S. (2011). *Sobre el formato escolar: La identidad escolar desde la tensión conservación-cambio*. Montevideo: Dirección Sectorial de Planificación Educativa División de Planificación y Desarrollo Estratégico Educativo Departamento de Estudios Comparados y Pedagógicos.

- Loyola, C. y Poliak, N. (2002). El residente en su laberinto. Un análisis de las interacciones en el campo de la residencia docente. En: Davini, M.C. (coord.) (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Martinis, P. y Stevenazzi, F. (2014). Movimientos y alteraciones de la forma escolar en la escuela primaria de Uruguay. *Políticas Educativas*. 7 (2). 89-109. Porto Alegre.
- Nietzsche, F. (1998). *Ecce Homo. Cómo se llega a ser lo que se es*. Madrid: Alianza. Primera edición 1908.
- Pérez Gomar, G. (2009, Junio). *Tan cerca pero tan lejos: las discursivas pretensiones emancipadoras de la Formación Docente y sus posibilidades a través de las prácticas formativas que las encarnan*. Congreso Internacional de Educación, ANEP-CODICEN (pp.1-9). Montevideo, Uruguay.
- Rebellato, J. L. (1995). *La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto norte-sur, liberación*. Montevideo: Nordan Comunidad.
- Sanjurjo, L. (coord.) (2012). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas. En: Sanjurjo, L. (coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Skliar, C. (2016). Carlos Skliar. [Texto en línea]. Recuperado de: <https://www.facebook.com/carlos.skliar/posts/1083906471724685>
- Stevenazzi (2014). Una lectura sobre la producción de alteraciones a los formatos escolares desde la política cotidiana de la escuela. *Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas*. Nº. 06 – Ano III – 10/2014. Ministério da Educação, Brasil.

Tenti Fanfani, E. (2004). Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes: representaciones y temas de la agenda política, en *Revista PRELAC* Nº 0, Panorama socio educativo: cinco visiones sugerentes sobre América Latina y el Caribe, BID.

Terigi, F. (s.d.). El saber pedagógico frente a la crisis de la *monocronía*. *Revista Educar: Saberes Alterados*. Recuperado de: http://www.unter.org.ar/imagenes/TERIGI-%20EL%20SABER%20PEDAGOGICO001_0.pdf

Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. En *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 41, Nº 2, 2007. pp. 207-222.

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea, S.A.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol.11, n° 1. Universidad de Santiago de Compostela.

Vincent, G. Lahire, B. y Thin, D. (2001). *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar*, 1-11. Recuperado de: [https://www.academia.edu/4316274/Vincent_Lahire - Thin Sobre la historia y la teor%C3%ADa de la forma escolar](https://www.academia.edu/4316274/Vincent_Lahire_-_Thin_Sobre_la_historia_y_la_teor%C3%ADa_de_la_forma_escolar)

Montevideo, Uruguay
Marzo, 2017