

Tras las huellas de la formación educacional onegeísta. Nuevos aportes a la posición docente del siglo XXI

 Pablo Sclaro

Hacia la deslegitimación de la formación docente en Argentina

Tal como sostiene Silvia Finocchio (2010: 71), hace más de un siglo la escuela argentina tenía la misión de formar una “moral homogénea”, es decir, de establecer un mismo “patrón para todos”. De esta forma, el niño que asistía a la escuela primaria se convertía en un agente civilizador de su familia, puesto que la institución educativa era el lugar reconocido socialmente como formador de la ciudadanía moderna. Precisamente, los contenidos que los estudiantes recibían eran transmitidos por docentes que en plena expansión del Estado-nación argentino poseían las habilidades, conocimientos y destrezas certificadas por la Escuela Normal.

En el marco de este proceso histórico, lo que estaba en juego era, en términos de Jacques Hassoun (1996: 11-12), la cuestión de la transmisión de conocimientos, en tanto que eran los saberes recibidos durante la etapa de formación los que se privilegiaban en la enseñanza a los alumnos. A esta concepción subyace una impronta freudiana que apunta a rescatar del pasado aquello establecido por la institución rectora, es decir, los formatos preestablecidos en una línea paternalista. Si bien la Ley 1420 establecía un marco general sobre los contenidos a enseñar, era el maestro el que definía los temas a trabajar, influido por el recorte establecido en el magisterio. Esta especie de libertad de acción comenzó a limitarse a partir del ingreso de las ideas del positivismo que fue ocupando mayores espacios en el diseño de las políticas educativas nacionales, creando las condiciones para que las prácticas docentes pudieran englobarse bajo leyes generales.

A contramano de lo sucedido en aquella época, en tiempos recientes, la tarea docente se encuentra severamente cuestionada por las principales autoridades del país. Sírvasse como ejemplo el primer discurso de apertura de sesiones legislativas del actual presidente Mauricio Macri (1 de marzo de 2016), señalando que:

La educación pública tiene severos problemas de calidad y hoy no garantiza la igualdad de oportunidades. Si bien hay una importante inversión pública, esto no se tradujo en una escuela basada en la innovación, la exigencia y el mérito. Por todo el país encontramos escuelas con severos problemas de infraestructura, maestros que no tienen suficiente capacitación, alumnos que aprueban sin aprender y padres que no se comprometen.
[Las itálicas son nuestras]

Este tipo de discursos son solidarios con los postulados del Banco Mundial (Bruns y Luque, 2014: 23), que propone “reclutar mejores profesores” a partir de un control de

calidad sobre los Institutos de Formación Docente, bajo el supuesto de que una vez que los alumnos ingresan a las escuelas ya se encuentran predispuestos a la enseñanza, cuya misión, se entiende, es responsabilidad inescindible del profesor.

Conforme con este diagnóstico lapidario del sistema existente de formación docente, la solución propuesta es alentar el ingreso de ONG (Organizaciones No Gubernamentales), las que, a partir de la acreditación de capacitaciones, habrían de otorgar, supuestamente, a los maestros, las condiciones para enseñar de acuerdo con los requerimientos del siglo XXI. La experiencia que analizaremos es la Ronda de Directores, promocionada por la Fundación Cimientos, a la cual consideramos significativa ya que trabaja con los funcionarios encargados de dirigir las acciones educativas en las escuelas, lo cual permite a la ONG adoptar un posicionamiento territorial a través del agrupamiento de instituciones educativas vecinas.

En síntesis, nos proponemos analizar las subjetividades de los discursos onegeístas en torno a la Fundación Cimientos, que reclaman que los docentes se actualicen en sus cursos de formación. Como veremos, los agentes que desempeñan este rol muchas veces son contratados por el Estado, lo que implica una instancia de asistencia oficial y determina que su intervención asuma una orientación marcadamente tecnocrática.

El discurso productivista de los organismos internacionales

Resulta interesante tomar en cuenta aquellos documentos que establecen los lineamientos generales en que se plantean los espacios de formación docente a nivel regional, ya que nos permiten establecer asociaciones entre el clima macroeducacional y las experiencias que se desarrollan en Argentina. Considerando que, a rasgos generales, las políticas latinoamericanas en la última década han tomado un rumbo semejante en cada uno de los países, estimamos que es apropiado realizar un abordaje sobre los informes educacionales del Mercosur y del Banco Mundial.

Por un lado, uno de los aspectos que se analiza en la formación docente del Mercosur es el contenido procedimental que se elabora en dicha experiencia (Birgin, 2014: 75-76). A este respecto, se ha indicado que uno de los debates claves en la situación actual es el deterioro de la calidad educativa, cuya responsabilidad se atribuye casi exclusivamente a los docentes. En este sentido, una de las acciones principales en los países del Mercosur ha sido la de formar docentes para mantener una estrategia de control sobre ellos y una sensación de estímulo para el desarrollo de sus actividades. Otro de los ejes que cruza la agenda formativa es la construcción de la autoridad docente en aras de recuperar la actitud disciplinadora y civilizatoria sobre los alumnos, frente a lo que se define como un déficit cultural de los alumnos (Birgin, 2014: 78-79). En el caso de la Argentina, desde los años noventa se ha desarrollado una Red Federal tendiente a fortalecer las competencias de los educadores en ejercicio y, en los albores del siglo XXI, en clave de inclusión socio-educativa de los alumnos, a través del Instituto Nacional de Formación Docente. A su vez, se fortalecieron los intercambios con colegas del extranjero a través de un sistema de becas bajo la figura de Visitas de Estudio al Exterior (2014: 95), muchas veces estableciendo contactos directos mediante las misiones norteamericanas financiadas por las Becas Fulbright. Esta experiencia durante la gestión de Mauricio Macri en la Ciudad de Buenos Aires implicaba otorgar una licencia con goce de haberes para los docentes participantes, que solían ejercer cargos de conducción en sus respectivas escuelas. En este último caso, si bien es el Estado el que se encargaba de financiar el viaje, son organizaciones privadas quienes brindaban el servicio y que por lo tanto determinaban los lineamientos de trabajo.

Por otro lado, el Banco Mundial, como ya lo hemos anticipado, también se encarga de fomentar teorías sobre cómo promocionar profesores que superen la baja calidad educativa promedio de América Latina y el Caribe, a la cual consideran como la principal limitación para el avance educativo bajo la presunción de que los profesores no poseen un manejo suficiente de los contenidos y de que sus prácticas son ineficaces, al punto de que ellas vendrían a significar una pérdida promedio de un tercio del tiempo de clase. Este organismo multilateral asegura que uno de los principales escollos para mejorar la calidad educativa es el alto nivel de injerencia de los sindicatos docentes. Para garantizar el crecimiento a largo plazo “lo que importa no son los años de escolarización que completan los estudiantes, sino lo que verdaderamente aprenden” (Bruns y Luque, 2014: 3). De acuerdo a este punto de vista, si bien el entorno familiar resulta esencial, la calidad de los profesores es todavía más importante. La eventual mejora en la formación docente implicaría una mejora en los ingresos económicos de los alumnos egresados pero también en sus chances de culminar exitosamente estudios de nivel superior. Una de las principales críticas a la comunidad profesoral es que su formación comprende un bagaje teórico complejo e inútil, al tiempo que se relega la enseñanza de las capacidades didácticas, a lo que se agrega unos esquemas de retribución salarial que no premian a los docentes emprendedores.

Una de las soluciones que proponen Bruns y Luque es incrementar la selectividad para el ingreso a la carrera docente así como elevar los estándares de contratación, tomando como ejemplo al modelo chileno que impulsa evaluaciones de calidad educativa. Inmersos en el paradigma de la rendición de cuentas (*accountability*), entienden a los padres y estudiantes como clientes que deben supervisar o evaluar a los profesores a través de una lógica de empoderamiento. El pago de bonificaciones a docentes y alumnos se propone como una vía motivacional.

Entre todas estas propuestas hay una que se vincula más íntimamente con la formación educacional onegeísta, que es nuestro objeto de estudio, y concierne al aspecto político de las reformas: se trata de la alianza

entre directivos de empresas y la sociedad civil mediante campañas de comunicación que muestran de manera convincente las falencias actuales del sistema educativo y la importancia de contar con una mejor educación para acceder a la competitividad económica. (Bruns y Luque, 2014: 48-49)

Si tomamos en cuenta que en cualquier caso, el foco de la mejora educativa debe provenir de una nueva política de formación docente, nos parece necesario comenzar a evidenciar el soporte subjetivo que alimenta el ingreso de las ONG al campo de la gestión de la política educacional.

El regreso de las ideas biologicistas: las rondas de instrucción

La asimilación entre las ciencias sociales y las ciencias naturales cuenta con antecedentes de vieja data. En particular, el surgimiento de las ciencias sociales a mediados del siglo XIX aspiró a enraizarse en el campo de las prestigiosas ciencias biológicas. En el plano educativo, Inés Dussel sitúa en los albores del siglo XX la formulación de una praxis educativa medicalizada: “puede decirse que la pedagogía tomó como modelo a la biología, y ésta rápidamente se medicalizó: quienes se desviaran de la norma formarían a sujetos deficientes, anormales, enfermos” (2004: 321). Estos supuestos deterministas sostienen que si el alumno seguía los pasos de su maestro entonces gozará de buena salud. En la actualidad podemos rastrear algunos bosquejos de estas ideas en el rediseño de los formatos de enseñanza para la escuela posmoderna.

Un caso sumamente representativo es el de los directores escolares que comenzaron a reunirse desde el año 2012 en las Rondas de Directores, programa impulsado por la Fundación Cimientos que actualmente aglutina a 118 escuelas secundarias de gestión pública y 145 directores y supervisores de los partidos de Berazategui, Escobar, La Matanza, Malvinas Argentinas y la ciudad de Buenos Aires. Claramente, los destinatarios del programa son los cargos jerárquicos que tienen contacto directo con la realidad educativa cotidiana y que nominalmente abarcan a varios de los distritos educativos de mayor matrícula del país. Denominamos “modelo onegeísta” a esta intromisión de las ONG en las prácticas de enseñanza de las escuelas públicas de gestión estatal. Para estas empresas educativas que no son públicas ni privadas, esto constituye un proceso de ampliación de beneficios que nos lleva a poner en tela de juicio el supuesto espíritu no lucrativo y no gubernamental que las ONG sostienen como uno de los pilares de su existencia en el campo de la vida social.

La metodología de formación que se aplica en las Rondas de Directores es una réplica de la que se utiliza en las ciencias médicas para la experimentación de los médicos residentes. Este procedimiento se basa en los mismos preceptos que plantea el Banco Mundial para deslegitimar a los docentes: la fuerte vacancia en la práctica pedagógica. Los directores de escuela, al igual que los médicos practicantes, ya han pasado por la instancia de formación teórica; entonces, ahora les toca experimentar sobre los saberes adquiridos. El espacio sanitario que ocupan los aspirantes a ejercer la medicina son, por excelencia, las guardias de los hospitales. Allí, de acuerdo con Richard Elmore (*La Nación*, 31 de marzo de 2016), primero tienen que observar, para luego analizar en las rondas de aprendizaje (*instructional rounds*). Estas instancias introducen a los estudiantes en una cultura profesional que apela a la insuficiencia del conocimiento. Esta praxis medicalista supone un proceso de inducción complejo: el médico más experimentado organiza un recorrido para visitar a sus pacientes acompañado por los residentes. Si realizamos una lectura en clave educacional, los practicantes son los alumnos del médico titulado y el problema que se les presenta no es la falta de conocimiento sino las posibles equivocaciones durante sus prácticas, las cuales son corregidas por el instructor en ese cónclave del médico y los residentes.

El diagnóstico de Elmore es el mismo que se viene insinuando en comentarios anteriores: hay un faltante de buenos maestros ya que no fueron formados para la realidad educativa actual. Por ello, al igual que el Banco Mundial, propone incorporar aspirantes de otra calidad que cuenten con un mayor grado de cosmopolitismo y actúen con resiliencia ante la implementación de ideas planificadas. En este sentido, Agustina Cavanagh (*Enfoques Positivos*, 13 de noviembre de 2015) agrega que la Fundación Cimientos lleva adelante este programa gracias al apoyo de 120 empresas socias y 2.700 individuos aportantes, y augura que el trabajo de los directores que participan en esta iniciativa les permite dedicar entre un 15% y un 25% más de su tiempo a tareas vinculadas a su rol pedagógico.

Desde el punto de vista operacional, la organización CIPPEC-Natura (CIPECC, s/f) informa que en las Rondas de Directores se capacita a docentes de escuelas vulnerables junto con sus supervisores, agrupando un máximo de diez escuelas de una misma localidad. Este modelo medicalista de formación docente supone un trabajo por etapas: primero se realiza una tutoría entre pares en la que se analiza en grupo un tema sobre aprendizaje de los estudiantes que propone la escuela anfitriona; en segundo término, observan una secuencia de clases divididos en grupos de cuatro personas; en una tercera instancia elaboran una serie de conclusiones sobre lo acontecido en esa escuela y en el distrito en general; y en cuarto lugar diseñan estrategias alternativas que irán revisando mensualmente en ateneos. De acuerdo con la Fundación Luminis (2017), estas reuniones regionales se efectúan durante los primeros dos años de capacitación, contando con la posibilidad de cursar en un tercer año dos seminarios en la Universidad

Di Tella para acreditar su carrera de actualización. Dentro de esta misma línea, la Fundación Itaú (s/f) acompaña esta experiencia en quince escuelas secundarias del partido de Malvinas Argentinas con el propósito de formar una red de comunidades profesionales de aprendizaje.

Consideramos que la experiencia de las Rondas de Directores es un ejemplo sustantivo de las nuevas subjetividades que se buscan incorporar a los posicionamientos docentes de la actualidad. Desde una mirada sociológica, los teóricos de la educación asumen que la posición docente involucra la construcción de identidades a partir de los significados que circulan en los discursos en que se encuentran imbuidos de forma cotidiana y que los docentes reelaboran con una interpretación propia (Pineau y Birgin, 2015: 3). Myriam Southwell y Alejandro Vassiliades (2014) —quienes desarrollaron esta perspectiva de análisis remitiéndose a la teoría del análisis político del discurso— consideran que es complicado establecer separaciones entre lo lingüístico y lo extralingüístico, de modo que la determinación de lo social se encuentra atravesada por la historicidad que atraviesan los enunciados de las personas.

A modo de ampliación historiográfica de este concepto, resulta importante establecer que Pablo Pineau y Alejandra Birgin (2015: 18-26) acuerdan en que, desde comienzos de los años noventa, los profesores de educación media han comenzado a configurar un posicionamiento que definen como una doble coyuntura, a saber: “el prestigio perdido y el reconocimiento local”. Esta figura identitaria se constituye como tal a partir de la alteración de las titulaciones docentes, que habilitan en el caso de la provincia de Buenos Aires la reconversión de los maestros de grado en profesores para el tercer ciclo de la EGB, y de la apertura de un mercado de cursos con puntaje bonificante. A su vez, un evento trascendental que abona este trastocamiento de la clave identitaria docente es el corrimiento del Estado como regulador de las relaciones sociales, que en el plano educativo se observa en la provincialización del centenario sistema de instrucción pública centralizado estatal. Por último, si retomamos el caso del contexto de enseñanza en el Mercosur, observamos que los directores-médicos constituyen espacios afines a las lógicas hegemónicas, a diferencia de las instancias de reunión codo a codo que constituyen las narrativas pedagógicas y que suelen ser sostenidas por la iniciativa sindical, entendidas como espacios de formación autónoma.

Los límites y alcances de la formación de médicos-directores

En el transcurso de esta investigación hemos desarrollado los principales lineamientos teórico-prácticos del programa Rondas de Directores. Su mera existencia supone una reformulación neta de los aspectos pedagógicos y de financiamiento que tradicionalmente han sostenido al sistema educativo argentino de gestión estatal. El arribo de una propuesta sumamente deslegitimadora de la pedagogía y direccionalizada hacia procedimientos instrumentalistas tiene una fuerte repercusión sobre la construcción de la identidad docente e implica una disminución de la autonomía para la resolución de conflictos, ya que siguiendo el discurso motivacional y productivista, los directivos de escuelas secundarias tendrán que aplicar el manual de estrategias medicalizantes que, como vimos, impulsa la Fundación Cimientos. La aparente discusión de las problemáticas cotidianas en las Rondas de Directores se encuentra mediada por el dispositivo curricular elaborado por este tipo de empresas educativas que legitiman su ingreso a la gestión pública, dinamitando la formación básica que obtuvieron los profesores de nivel secundario en los Institutos de Formación Docente.

Por ello, consideramos que el caso seleccionado debe ser tenido en cuenta para comenzar a cualificar las diversas experiencias tutoriales que enmascaran a las ONG que

desde hace unos pocos años se encuentran aplicando sus programas neoliberales en una porción importante del territorio nacional y mundial. Esta advertencia no supone un rechazo tácito a estas intervenciones, puesto que desconocerlas sería no reconocer la dinámica educativa actual, sino tener en cuenta que se está desarrollando un nuevo formato de enseñanza, que aún no ha sido explicitado por la historiografía educacional que se encarga de analizar las problemáticas contemporáneas de la formación docente.

En suma, el cuestionamiento a las actividades que se realizan en la Ronda de Directores constituye un insumo válido para empezar a determinar el rol que ocupan las ONG en la administración del sistema educativo estatal.

Bibliografía

- » Birgin, A. (2014). *Estudios sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR* (resumen). Buenos Aires, Teseo.
- » Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe* (resumen). Washington, Banco Mundial.
- » CIPPEC (s/f). Rondas de Directores (Fundación Cimientos). En línea: <<http://aprenderdelasescuelas.cippec.org/que-nos-inspira/rondas-de-directores-fundacion-cimientos/>>.
- » Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva posestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, vol. XXXIV, núm. 122, pp. 305-335.
- » Elmore, R. (2015, 13 de noviembre). La mejora educativa comienza en el aula. *Enfoques Positivos*, conferencia abierta. En línea: <<http://enfoquespositivos.com.ar/conferencia-abierta-la-mejora-educativa-comienza-en-el-aula-invitado-internacional-richard-elmore/>>.
- » Finocchio, S. (2010). La invención de lo educativo en la Argentina (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente lo social hasta convertirlo en un recorte de sujetos victimizados). *Práxis Educativa*, vol. V, núm. 1, pp. 69-77.
- » Fundación Cimientos (s/f). Ronda de Directores. En línea: <http://di-paola.com/works/cimientos/wordpress/cimientos_ronda_de_directores.pdf>.
- » Fundación Itaú (s/f). *Fundación Itaú apoya el programa Rondas de Directores*. En línea: <<https://www.fundacionitau.org.ar/fundacion-itau-apoya-el-programa-rondas-de-directores/>>.
- » Fundación Luminis, (2017, 12 de abril). *Cecilia Oubel, sobre los directores de escuela*. En línea: <<https://www.fundacionluminis.org.ar/radio/cecilia-oubel-los-directores-escuela>>.
- » Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, de la Flor.
- » *La Nación* (2016, 31 de marzo). Ahora los docentes se forman como los médicos. En línea: <<http://www.lanacion.com.ar/1884490-ahora-los-docentes-se-forman-como-los-medicos>>.
- » Macri, M. (2016, 1 de marzo). *Discurso ante la Asamblea Legislativa por la Inauguración de las 134° Sesiones Ordinarias del Congreso Nacional*. En línea:

<<http://www.lanacion.com.ar/1875715-discurso-completo-de-mauricio-macri-ante-la-asamblea-legislativa>>.

- » Pineau, P. y Birgin, A. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente. *Revista Teoria e Prática da Educacao*, vol. XVIII, núm. 1, pp. 47-61.
- » Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. XI, núm. 11, pp. 163-187.

