



Algunas notas para pensar la educación superior y la formación docente tras la pandemia

Adrián P. Cannellotto

Universidad Pedagógica
Nacional de Argentina.

adrian.cannellotto@unipe.
edu.ar

Citación recomendada

Cannellotto, A (2022).
Algunas notas para pensar
la educación superior y la
formación docente tras la
pandemia. *InterCambios.
Dilemas y transiciones de la
Educación Superior* 9(2).

Me propongo dividir la presentación en dos partes. La primera destinada a recoger algunas de las discusiones que se dieron en una serie de mesas organizadas para pensar el sistema formador de docentes a la luz de una nueva ley de educación superior, que finalmente no avanzó. La segunda parte, en cambio, se orienta a presentar cuatro notas para pensar la formación en la pospandemia.

A propósito de la relación entre universidades e institutos de formación

Entre 2019 y 2020 en Argentina tuvieron lugar una serie de discusiones en torno a una nueva ley de educación superior. En ese contexto se suscitaron una serie de conversaciones con respecto al lugar que tendrían los institutos de formación docente en la nueva ley, si en ella se abordaría la cuestión de la formación inicial y permanente de los docentes, entre otros temas. De esos espacios participaron docentes de institutos, docentes universitarios, rectores, estudiantes y sindicatos. Voy a detenerme en algunos de los puntos que se conversaron ya que, me parece, pueden contribuir a lo que ustedes están pensando.

Uno de los puntos tiene que ver con una cuestión de fondo que estuvo presente aquí, dando vueltas en las intervenciones que se dieron en esta mesa. Me refiero a cuáles son los saberes y cómo se comprende el trabajo docente hoy. Es decir, cómo se forma

un docente para la sociedad en la que le toca vivir y cómo se transmiten saberes en este contexto. Ambas imbricadas con las condiciones del trabajo de enseñar y fundamentalmente con la necesidad de pensar en una carrera para docentes, para directivos y para formadores de formadores.

La carrera docente y directiva fue un punto de especial interés. Ciertamente esta se encuentra planteada en el artículo 69 de la ley de educación nacional, pero no se ha formalizado aún. Ahora bien, el interés por la carrera no radica simplemente en cumplir con lo establecido por la ley. La falta de una carrera docente y directiva incide a la hora de pensar en la formación permanente. Me refiero a cuestiones que van desde cómo darle entidad al trabajo docente como trabajo colectivo e institucional hasta la posibilidad de ligar la formación con la producción en una carrera en la que existan distintas alternativas que indiquen roles a desplegar para potenciar la tarea de enseñar sin salir de las aulas. El supuesto que opera es que la tarea de enseñar se hizo más compleja y parte de los desafíos que tenemos por delante es abordarla dando cuenta de esa complejidad.

Un segundo punto giró en torno a cómo dar cuenta de los cambios institucionales que se habían producido desde que se puso en marcha la vigente ley de educación superior, en los años 90. Posteriormente a su sanción, se crearon el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) y el Instituto Nacional de Formación Tecnológica (INET), ambos dentro

del Ministerio de Educación de la Nación. Al cabo de los años siguientes se crearon nuevas universidades nacionales (muchas de las cuales forman docentes) y en particular dos cuya especificidad merece particular atención: la Universidad Nacional de las Artes y la Universidad Pedagógica Nacional. Por supuesto, se crearon también nuevos institutos de formación en las provincias. Incluso algunas provincias, como la de Buenos Aires, incorporaron al entramado formador nuevas instituciones como los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE). Como es evidente, en un sistema formador federal con universidades nacionales (y algunas muy pocas universidades provinciales) e institutos provinciales dedicados a la formación de docentes, es factible plantearse una serie de interrogantes respecto a cómo dar cuenta de esa complejidad institucional, de qué manera propiciar y fortalecer la articulación, cómo integrar equilibradamente esta diversidad, de qué modo gobernar un sistema con estas características, etcétera.

Un tercer punto sobre el cual se puso atención fue la necesidad de avanzar en las funciones de investigación y extensión en los institutos de formación docente. Por un lado, se abordó la importancia de introducir la función de investigación en la carrera de los formadores de docentes, a los fines de potenciar la producción de conocimientos. Por el otro, se hizo referencia a la urgencia de repensar el estatuto de las prácticas en las formaciones universitarias. Como un punto común, y en el marco de las prácticas formativas, se insistió en una vinculación real de ambas instituciones con el sistema educativo bajo la forma de escuelas asociadas. Varios especialistas señalaron que esa vinculación aparece muchas veces viciada por una perspectiva que hace de la escuela un simple lugar de aplicación, un espacio al que se va a cumplir con una serie de requisitos formales. Se presentaron preguntas referidas a qué participaciones tienen las escuelas donde se hacen las prácticas en la formación de

los estudiantes, cuál es el rol que se les asigna a los equipos directivos y a sus docentes en el momento de la práctica, en el diseño formativo, etcétera.

Cuatro notas para pensar la educación pospandemia

Complemento la muy apretada y rápida síntesis con cuatro notas que buscan caracterizar algunos desafíos que, aunque son de más larga data, la pandemia hizo más evidentes y aceleró.

Antes de iniciar las notas, quisiera remarcar que necesitamos espacios como estos donde podamos debatir y poner temas estructurales sobre la mesa. Espacios comprometidos con garantizar el derecho a la educación superior. Si bien es cierto que la pandemia incrementó cierta conciencia social acerca de la importancia de las instituciones educativas, el sentido de las relaciones pedagógicas y lo irremplazable de la presencia de los educadores, eso no borra la puja y las tensiones con aquellos que piensan y proponen una desestatización de la educación, que buscan eliminar el papel de las políticas públicas en tanto mecanismos de construcción de igualdad y de garantía de lo público común, o que suelen cargar la responsabilidad de esos procesos en las escuelas, en los educadores y, en última instancia, en los sujetos mismos. Creo que nos debemos espacios como estos justamente porque hay un avance regional de aquellas posiciones políticas que van en contra de los derechos conquistados.

La relación entre presente y futuro

La primera nota tiene que ver con el desfase temporal que la pandemia introdujo entre el presente y el futuro de la formación docente. Se puede decir que, en algún sentido, la pandemia achicó la distancia entre el presente y el futuro. Si bien esta relación temporal siempre fue proble-

mática para la formación de docentes, porque de algún modo las aulas, las escuelas, los institutos y las universidades del futuro las estamos construyendo hoy, sin por eso contar con un mapa previo (Birgin, 2020). Quiero decir con esto que el desfase temporal, natural e intrínseco a la formación de los docentes nos enfrentó siempre a la necesidad de hacer un ejercicio de proyección con relación a qué aulas, para qué tipo de instituciones estábamos formando a los actuales estudiantes. Con la pandemia esa distancia se achicó y el desfase se hizo más evidente. Y no solo porque el presente se vio transformado por el aislamiento, sino porque el futuro de las aulas y de las instituciones fue interpelado por formas tecnológicas que no estaban previstas. Interpelación que aún hoy estamos transitando. Podemos decir que estamos en medio de un proceso de reconfiguración sin una cartografía segura. Algo nos dice que las instituciones, los docentes y los estudiantes no van a ser los mismos que antes de la pandemia.

En el día a día, durante los momentos de confinamiento, las preocupaciones más habituales tuvieron que ver con la organización administrativa y curricular, con el desarrollo de las prácticas y de las residencias, con los modos de transmitir los saberes, con las trayectorias de los y las estudiantes. Más lentamente empezó a pensarse en escenarios alternativos, en otros modos de continuar el aula por fuera de ella. Con reparos, se fueron instalando las modalidades híbridas, aumentadas. A la par se fue dando un proceso de mayor vinculación e integración de las instituciones con sus territorios, con las comunidades que las circundan.

Como producto de ese tránsito, en los conversatorios con docentes y directivos —sin duda una de las cuestiones que más se escucharon— se hizo notar un reclamo genuino de que no habían sido formados para esto que estaban enfrentando. Es cierto, tuvimos que resolver sobre la marcha situaciones inesperadas y en condiciones para las cuales no estábamos

preparados, y no lo estábamos no solo desde lo formativo, sino en muchos otros aspectos institucionales.

Al mismo tiempo, nuestras formaciones y nuestras herramientas estaban pensadas para la presencialidad, mostraban ciertas dificultades para resolver situaciones escolares o transmitir saberes. Obviamente, la pandemia agravó esto. De ahí que, para muchos docentes, la diversidad, la heterogeneidad o la desigualdad que ya existían en las aulas se volvieron mucho más difíciles de abordar.

En este punto parece importante poner el acento no solo en formaciones sistemáticas, que las necesitamos, sino también en la puesta en común de experiencias que nos permitan generar conocimiento sobre los modos de enseñar que se dieron en pandemia, sobre las estrategias pedagógicas, la producción de materiales, el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes, en fin, sobre la construcción de propuestas superadoras que hayan integrado lo presencial con lo virtual.

El oficio de estudiante

La segunda nota tiene que ver con el oficio de estudiante, pensando sobre todo en las universidades y en los institutos de formación de docentes. Porque es cierto que se han dado en la región un crecimiento y una democratización de la educación superior, pero para profundizar esa democratización todavía nos falta comprender cómo contribuir institucionalmente a la construcción del oficio de estudiante. Aunque ya lo sabíamos, la complejidad de esa construcción se puso en evidencia en la pandemia.

Lo que no es otra cosa que comprender que la formación de los estudiantes es el producto de un trabajo colectivo e institucional. Que las trayectorias de los estudiantes de la educación superior son el resultado de un sistema y de sus instituciones. Que lo que ocurra en ellas es la resultante de ese trabajo colectivo. De ahí la im-

portancia de construir acuerdos institucionales. Todos somos conscientes de que hacer progresar los saberes no es lo mismo que adquirirlos, o sea, aprender, ni es lo mismo que transmitirlos, enseñar.

La confluencia del proceso de democratización de la educación superior y la centralidad del conocimiento como estructurante del *ethos* en la formación superior nos puso ante la necesidad de repensar la relación de los estudiantes con el conocimiento como un problema institucional. Para decirlo de otra manera, el oficio de estudiante en la educación superior nunca es una segunda naturaleza, sino que es algo que se construye.

Por esa razón, la formación como problema tiene que estar inscrita en el proceso institucional. Eso significa comprender que la iniciación en un conjunto de conocimientos que vienen de fuera, que nos introducen en una tradición, en un mundo disciplinar que está racionalmente construido en un orden de cosas cuyas relaciones y avances están reglados implica relacionarse con los conocimientos de un modo que es propio de esa educación superior. Y ese modo a su vez implica no solo el manejo y el cumplimiento de reglas, sino también un conjunto de habitualidades que se adquieren luego de un proceso formativo. Cuando esto ocurre, esas reglas se vuelven propias y se hacen habituales. De esta manera se puede comprender el oficio del estudiante como un proceso heterónimo que al mismo tiempo debe contener las condiciones para hacer posible el despliegue de una individualidad que sea capaz de alcanzar, como producto de ese pasaje formativo, grados de autonomía cada vez mayores.

Dada esta particular construcción del oficio de estudiante, la pandemia tuvo consecuencias críticas, particularmente para quienes cursaban los primeros años y por lo tanto estaban en tránsito de construir estas reglas. De igual modo complicó a los docentes que estaban dictando sus cursos en los primeros años.

Cierro esta nota señalando algo que desplegamos luego y que tiene que ver con comprender que la tarea de enseñar es un oficio institucional y social, lo que contradice la idea de que un docente es alguien que posee una suerte de cualidades esenciales, alguien a quien uno puede definir como una sustancia desterritorializada que se inscribe por fuera de contextos y condiciones en las que desarrolla su tarea. Por el contrario, la identidad docente social e institucional hace que sea necesario y constitutivo del oficio el enfrentar problemas particulares y cambiantes, frente a los cuales es necesario explorar, hipotetizar para dar respuestas acordes.

La tarea de enseñar

La tercera nota recoge el final de la anterior y me remite a un artículo publicado por Patricia Sadovsky y José Antonio Castorina (2020) en el que hacen referencia a la tarea de enseñar. Allí los autores señalan que el aislamiento dañó cierta organicidad interactiva entre quien enseña y quien aprende. Lo que les hace concluir que la situación de no presencialidad o de virtualidad puso en evidencia que la enseñanza está construida sobre esa organicidad y que esa organicidad se apoya en el carácter exploratorio del oficio docente. Cuando eso se interrumpió, de algún modo, los profesores se concentraron más en la transmisión de los saberes que en la adquisición por parte de los estudiantes.

Esto puso en evidencia, con respecto al oficio docente, ese carácter exploratorio de la tarea de enseñar. Se mostró radicalmente esa condición constitutiva en la medida en que nos obligó a echar mano de estrategias e inventar modos de estar presentes, de transmitir saberes de una manera a la que no estábamos acostumbrados. Esto subraya la condición exploratoria, el salir a la búsqueda de respuestas que puedan dar cuenta de las situaciones concretas, que es propio de la tarea de enseñar. Volvió traslúcido

aquello que como profesores hacemos habitualmente, es decir, abocarnos a emplear estrategias de enseñanza variadas que puedan dar cuenta, abarcar, contener la diversidad y la heterogeneidad. La tarea de enseñar se muestra así con un alto nivel de indeterminación.

Esto permite sacar algunas otras conclusiones. Primero, el rol fundamental que desempeña la reflexión sobre nuestras prácticas en tanto instancia de producción de conocimiento y de herramientas conceptuales para abordar las cuestiones del aula. Segundo, la necesidad de no caer una vez más en la ilusión de la estandarización, de la automatización o de la predeterminación de lo que los docentes tienen que hacer. Tercero, esta conclusión la agrego por fuera de sus argumentos: tenemos que repensar la ecuación entre educación, sociedad, Estado y tecnología (Dussel et al., 2020). Esta nueva ecuación no puede pensar a los profesores como meros facilitadores o aplicadores. A la par, tiene que ser una ecuación que proyecte un Estado activo, presente, capaz de ponerse al frente de un proceso pedagógico y tecnológico. Cuya contraparte sean un colectivo docente y un campo pedagógico comprometidos a explorar, a hacer, a inventar caminos nuevos. Todo esto requiere, por supuesto y como ya dijimos, de otras condiciones laborales y salariales. Y por último, que la tarea de enseñar, al estar marcada por lo exploratorio y lo conjetural, nos obliga a entender que si vamos a avanzar en esquemas híbridos necesitamos comprender que no se trata simplemente de la compensación del tiempo físico por

el tiempo virtual, sino que requiere de un trabajo más complejo.

Mundo digital y educación

La última nota tiene que ver con entender nuestra época, retomando la idea de Paulo Freire de pensar y leer el mundo en el cual estamos inmersos. Como parte de la formación en las universidades, en los institutos y en las escuelas, urge comprender que no se trata tan solo de una cuestión de tecnologías disponibles para su uso o de cómo las utilizamos en términos pedagógicos. Hay en juego algo más. Y ese algo más tiene que ver con comprender el mundo digital que se está construyendo.

Comprenderlo para poder pensarlo, para poder encauzar las transformaciones que ya son parte de nuestra vida cotidiana, para imaginar también formas de resistencia en un mundo en el cual crece la individuación de la referencia y al mismo tiempo se requiere de algo que, entre otras instituciones, producen la escuela, la universidad, los institutos, y que es la posibilidad de construir lo común.

Poner en perspectiva el mundo digital, que por cierto se va a extender muchísimo más cuando nuestros estudiantes concluyan la escuela, el instituto o la universidad, es un desafío formativo. Lo que hagamos para hacer comprensible ese mundo cuenta en términos formativos. Tenemos que construir instrumentos conceptuales que nos permitan abordar ese mundo digital que se extendió muy rápido sobre la educación; que no es homogéneo ni lineal, que es desigual según países, según zonas; que se fue constituyendo como una serie

de espacios sociotécnicos diferenciados dentro de los sistemas educativos. Esto lógicamente genera nuevos circuitos segmentados y desiguales, en donde entran a tallar desigualdades en la conectividad, en el acceso al equipamiento, en la formación, en el desarrollo de contenidos. Es decir, toda una serie de cuestiones que están lejos de estar democráticamente distribuidas.

Pero justamente por eso, porque ese mundo que está entre nosotros no es solo un mundo de aplicaciones y dispositivos, sino un mundo en el que básicamente se está dando un cambio en la racionalidad. Por todo esto no podemos quedarnos pasivos e indiferentes. Hay un cambio en la matriz de pensamiento que está transformando la esfera social y personal. Como universidades, como institutos, como formadores de docentes tenemos que dar cuenta del diálogo entre generaciones que se produce en toda institución educativa. Es un diálogo también con los modos que traen los estudiantes, según los cuales siguen aprendiendo fuera de las instituciones. Por eso nos debemos a la tarea de ver cómo, de qué manera dialogamos con esos otros modos de seguir aprendiendo por fuera de las instituciones educativas, cómo dialogar con esos modos tecnológicos que son otras maneras de disponerse frente a los saberes. Ese diálogo además es necesario para hacer más potente la marcación que tenemos que hacer como instituciones educativas. Una marcación que se sostenga siempre sobre una idea de formación capaz de ser pensada por fuera de la idea de instrucción o de entrenamiento, que es tan habitual en el sentido común y en algunas políticas educativas.

Referencias bibliográficas

- Birgin, A. (2020). Emergencia y pedagogía: La cuarentena en los institutos de formación docente. En Dussel, I., Ferrante, P., y Pulfer, D. (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: Universidad Pedagógica Nacional.
- Dussel, I., Ferrante, P., y Pulfer, D. (2020). Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. En Dussel, I., Ferrante, P., y Pulfer, D. (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sadovsky, P., y Castorina, J. A. (2020). Enseñar en tiempos de excepción: Nuevos desafíos pedagógicos, incertidumbre y reconocimiento social. En Dussel, I., Ferrante, P., y Pulfer, D. (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. Buenos Aires: Universidad Pedagógica Nacional.
-