Lea Vezub:

La voz del docente ha estado ausente en la formación en servicio

TAREA/ / JULIA VICUÑA YACARINE

Apelar, en un proceso de formación docente continua, al concepto de trayectoria profesional y de vida en general puede resultar un insumo fructífero para entender y estar en mejores condiciones para colaborar con el desarrollo de capacidades docentes. De hecho, las características o rasgos fundamentales de todo profesional vienen determinados por las actitudes básicas que ha tomado hacia la vida, y por las circunstancias que desee o no que sean los factores que delimiten el marco de su futuro profesional vital. Como señala Lea Vezub, es precisamente la comprensión de la trayectoria vital del educador lo que han dejado de lado las políticas y programas de formación en servicio.

ENTREVISTA DE NORA CÉPEDA GARCÍA Y JULIA VICUÑA YACARINE,
realizada el 5 de abril del 2013

***TAREA:* ¿Quién es Lea Vezub?**

Lea Vezub (LV): Primero me gradué como maestra de Primaria en el Normal 4 de la Ciudad de Buenos Aires, luego de licenciada en Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires, y por último realicé el doctorado en la misma Universidad. He pasado por distintos lugares en el sistema educativo, fui maestra de grado y profesora en institutos de formación docente, trabajé en gestión, en diversas consultorías y en investigación. Me incorporé muy tempranamente —hace 18 años— a la docencia universitaria. Actualmente me desempeño en la cátedra de Formación Docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Moreno, donde estoy a cargo de la cátedra de Metodología de la Investigación Educativa en el ciclo de la licenciatura en Educación Secundaria.

***TAREA:* Nos gustaría conversar sobre algunos aspectos vinculados a la formación docente, pues hace ya varias décadas que se hace intento tras intento por mejorarla y revalorar la profesión. Desde tu experiencia, ¿qué lecciones podemos sacar para que no se quede simplemente en lo que ocurrió?**

LV: Cuando empecé a trabajar estaba sobre la mesa el asunto del cambio de currículo, tema que comencé a estudiar con una beca, pero enseguida empecé a preocuparme y me pasé definitivamente al tema docente. Me parecía que muchos de los cambios que se proponían en el currículo no llegaban a implementarse en las aulas porque gran parte de la cuestión pasaba por la capacitación y formación de los docentes.

Ése es el asunto en el que estoy trabajando últimamente, el de las políticas de formación docente: cómo mejorar, cómo apostar a la profesionalización de los docentes desde una perspectiva de reconocimiento de su autonomía profesional. Se ha hecho mucha capacitación, es cierto, pero desde un discurso que descalifica y minusvalora al docente. El docente colocado en el lugar del que no sabe, del que está mal calificado, del que tiene que mejorar porque las evaluaciones de la calidad demuestran que los alumnos no aprenden... Desde este lugar a veces es difícil remontar algunos retos.

Creo, primero, que la apuesta por la formación de los docentes es correcta, pues ellos son actores, mediadores fundamentales del conocimiento en las escuelas, y es a través de ellos y con ellos que debemos ver cómo generamos un cambio en las aulas. El problema es que a veces se hace una apuesta desmedida por la capacitación de los docentes. Hay una expectativa exagerada según la cual si capacitamos a los docentes ya mismo se va a transformar la educación y van a subir los resultados de las evaluaciones, van a mejorar el desempeño y los logros académicos de los alumnos. Y, evidentemente, no hay soluciones de una sola nota: el cambio es complejo, tanto como lo es la práctica de los docentes. Muchas veces los cambios olvidan todas las dinámicas históricas que han conformado la subjetividad y la identidad profesional de esos docentes. Los docentes tienen una práctica tradicional; pero esa práctica tradicional está sedimentada en muchos años de trabajo.

***TAREA:* Y desde su experiencia como estudiantes…**

LV: Exactamente. La formación toma un tiempo largo, en el sentido de que las representaciones como maestros, su formación, empieza mucho antes. Cuando el estudiante ingresa a un instituto a estudiar la carrera docente, lleva ya consigo todas esas horas que han atravesado su experiencia como alumno, sigue en el instituto de formación, continúa aprendiendo en la escuela, de su experiencia, de los alumnos, y aprende también en las capacitaciones, en las conversaciones, en el intercambio informal con los colegas. Muchas veces son las instancias más informales, las de intercambio más ocasional, las que los docentes más valoran.

Cuando hice la investigación para mi trabajo de tesis y pregunté a los maestros qué es lo que más valoran o esperan encontrar en los espacios de formación en servicio, sus respuestas iban en dos sentidos: uno, que les sirvan para la práctica, y el otro, que les permitan intercambiar experiencias con otros docentes, conocer lo que hacen, con qué recursos, qué actividades realizan y qué métodos aplican, qué otras didácticas, qué otras formas de trabajo utilizan.

Creo que las políticas de formación en servicio han desatendido estas dos cuestiones. No se ha colocado en el centro de esta formación el análisis de las prácticas y los problemas de la práctica. Eso no quiere decir que la capacitación o la formación deban ser instrumentales; no hablo de "práctica" en un sentido restringido, o que al docente se le tenga que dar la secuencia didáctica que va a emplear. Se trata de que, como en toda formación y preparación profesional, si uno está desempeñando una tarea, debe actualizarse, y esa actualización tiene que

CORTESÍA: CARLOS CHINCHAY

estar conectada con los problemas que se le presentan a uno en su propia labor, con su grupo de alumnos, con su aula, con sus instituciones, y es eso precisamente lo que han dejado de lado las políticas y programas de formación en servicio.

Muchas veces se habla, entonces, del bajo impacto de la capacitación, de que ésta no tiene resultados, cuando en realidad habría que revisar los modelos, los supuestos y las concepciones desde las cuales se ha hecho esa formación.

Además, se constata una apuesta desmedida de los gobiernos por la capacitación: se espera resolver todos los problemas del sistema educativo a través de la capacitación, a partir de una lógica implícita basada en la relación causa-efecto: "Capacito y quiero ver en seguida resultados en términos de impacto." A mí esa palabra, *impacto,* me molesta un poco; todo es "y cuál va a ser el impacto", "cuál fue el impacto". Estamos hablando de sujetos, estamos hablando de docentes, estamos hablando de identidades colectivas construidas a lo largo de muchos años. Hablemos de cuáles son los procesos, y veamos también cómo vemos la formación en servicio, cómo tiene que articularse, además, con otra serie de políticas, cambios y medidas.

TAREA: ***Como decías, la capacitación no puede ser vista de manera aislada: en el caso del maestro, la institución (escuela) cumple un papel importante. También me parece que es necesario dejar de ver al maestro como alguien que no puede, que no sabe, sin fijarse en las potencialidades que sí tiene y que pueden ser un punto de apoyo para dar un salto cualitativo importante. Creo que detrás de eso está la idea del maestro como objeto de política, de capacitación, porque no puede, no sabe. ¿Cómo lograr, en concreto, que los maestros sean vistos como sujetos de la capacitación?***

LV: En la capacitación, algunos problemas han dificultado el desarrollo y los resultados que se esperaban de la formación continua. El primero tiene que ver con los modelos, y el segundo con la concepción de docente como objeto de las reformas. Cambiar esto implica, por un lado, apostar al reconocimiento del saber profesional del docente, el saber que se construye en la práctica, y cómo ese saber también puede ser utilizado en las instancias de formación y desarrollo profesional docente; y, por otro lado, en general se le ha preguntado poco al docente sobre la agenda de la capacitación, esto es, se ha trabajado con una agenda construida fundamentalmente desde la gestión, por las autoridades, y no a partir de un relevamiento o de una manera consensuada con los docentes acerca de sus necesidades de perfeccionamiento. En general, la voz de los docentes ha estado ausente en este sentido.

Sin embargo, hay que tener cuidado, porque cuando los docentes modifican sus necesidades de formación, muchas veces hay que hacer una lectura un poco más profunda de esas necesidades. Esto es así porque lo que aparece en la superficie como un problema de su práctica, como una necesidad de formación, puede esconder en realidad otras problemáticas. De ahí la necesidad de construir una nueva mirada sobre los problemas y las necesidades de formación de los docentes.

TAREA: ***Y podría decirse que también sobre la propia docencia, porque es la profesión misma la que ahí está en cuestión: si no valoro la profesión como tal y su aporte al desarrollo social de cada país, entonces la inversión en educación para estos profesionales se ve restringida. El otro tema es el de la dimensión personal del docente. Creo que es muy importante para considerarlo como un sujeto que tiene su propia historia.***

LV: Sí, la dimensión personal del docente es otro tema del que he escuchado hablar muchas veces aquí en el Perú. Lo que no tengo claro es si todos entendemos lo mismo por dimensión personal. Entonces yo prefiero hablar de la dimensión subjetiva de la profesión. Y cuando hablo de tener en cuenta las necesidades de formación, las expectativas, los deseos de saber, de conocer, allí creo que está la dimensión personal del docente que tiene que articular esos deseos de desarrollo personal con una profesión que demanda un compromiso social,

una responsabilidad social, que tiene que ver con la formación de ciudadanos y con un proyecto de país; que atañe a cómo seguir expandiendo la educación pública, la democratización, el acceso a la cultura.

Es en ese contexto que tiene que estar en juego la dimensión subjetiva del docente: la idea de considerar al docente como sujeto, como constructor de su práctica, de su saber. Y también como un sujeto que tiene que participar y tener voz en la construcción de esa agenda de desarrollo profesional docente, porque es el que conoce, el que desempeña el quehacer cotidiano en las escuelas, el que sabe lo que sucede cotidianamente en las instituciones.

Pero tampoco quisiera exacerbar la dimensión personal del docente desde una perspectiva individual, porque estamos en un momento en el que creo que es necesario apostar por el colectivo profesional. Me parece que muchas veces el docente ha estado encerrado en su individualidad, en su aula. Muchas veces piensa que los problemas que él tiene en el aula —violencia escolar, indisciplina, desinterés de los alumnos en el currículo— son problemas que le pasan a él, y los trata de solucionar dentro de las paredes de su aula. Creo que es precisamente la complejidad que hoy entraña la tarea de enseñar en sociedades cada vez más complejas donde hay cambios vertiginosos en la cultura, en las subjetividades de los niños, en las formas de configuración de las familias, en las nuevas tecnologías, en los medios de comunicación, lo que hace que las posibilidades de encontrar nuevas estrategias tengan que ver con la apuesta por este trabajo colectivo y horizontal entre los docentes.

***TAREA:* Habría que, digamos, buscar un equilibrio para abordar esa subjetividad en condiciones de un trabajo colectivo, porque la labor de los maestros no puede ser aislada; pero también hay una dimensión personal que está muy involucrada, porque también los afecta la relación permanente con los chicos y con los padres de familia. Entonces, no se trata de desconocer la otra parte, pero sí de ver de qué manera el propio maestro va generando una identidad profesional que incorpora la experiencia y la historia personal. Varios autores reconocen que la formación del maestro está muy marcada por su experiencia como estudiante, por lo que hace falta reflexionar sobre eso.**

LV: Eso es algo que tiene que ser parte de la formación inicial, debería haber allí un espacio de análisis crítico sobre esas experiencias transitadas en la escuela por los maestros en formación, antes, cuando eran estudiantes; y si no se hizo entonces, compete hacerlo también en la formación en servicio. En realidad, es un trabajo permanente. Muchas veces hay en la educación una concepción clara sobre el sujeto que aprende (niña, alumno); allí sí hay que ir y ver cuáles son las ideas previas de los niños, trabajar en torno a sus intereses y analizar su historia, su contexto, sus inquietudes, etcétera.

Pero parece que cuando hablamos del docente no consideramos esos elementos más subjetivos: olvidamos que el docente también es una persona que tiene ideas previas, concepciones y representaciones acerca de la enseñanza, de lo que significa ser docente. Esas cuestiones tienen que ser puestas en el centro del análisis y del trabajo de la formación docente, para poder deconstruir y desnaturalizar ciertas prácticas. No es lo mismo que al docente vengan y le digan: "Bueno, ahora ya no se enseña más de tal manera o tal método; vamos a utilizar tal otra estrategia didáctica, o tal forma de evaluar. Ahora el currículo no es más por materias, es por competencias". Yo me pregunto: ¿Cuáles son los fundamentos que están en la base de una u otra cosa? Es preciso que el maestro pueda revisar por qué hace lo que hace y entender y tomar conciencia de si lo que hace tiene algún sentido o no, y qué aspectos de su práctica requieren ser modificados o no.

Ese trabajo, que también es más personal en algún sentido, en general no se realiza en las instancias de formación, y me parece que si no hay un trabajo de este tipo, que apueste por la revisión, la deconstrucción de la propia práctica, muy difícilmente se va a cambiar. Urge tomar conciencia, como docente, de cuáles son los motivos que me llevan a hacer las cosas de determinada manera, hacia dónde me llevan esas maneras, cuáles son los fundamentos y las finalidades, qué tipo de resultados obtengo con ciertas actividades y formas de trabajo, y todo eso en un marco más general, conectado con el contexto, pues no se trata solo del docente de manera individual, sino de vincular sus intereses con lo que pasa en la sociedad, en la cultura, más allá de su propio entorno inmediato.

***TAREA:* Suele ocurrir también que se ve la educación como momentos separados: la Educación Inicial se terminó y de ahí se pasa a las siguientes etapas. Es cierto que hay fases en la vida, pero también hay una línea de continuidad. He visto que planteas el desarrollo profesional como trayectoria. Nos gustaría que desarrolles algo más sobre esta idea.**

CORTESÍA: CARLOS CHINCHAY

LV: Bueno, ésa es una noción que desarrollo en mi trabajo de tesis doctoral. Una primera idea de trayectoria justamente tiene que ver con pensar la formación docente más en el largo plazo, no creer que el desarrollo profesional o la formación en servicio o la capacitación ocurren en un momento específico —digamos, cuando el docente asiste a un curso, a una jornada de reflexión, a un seminario, o cuando hace un ciclo de especialización o de complementación—.

Hay que pensar la trayectoria como una manera diferente de entender la formación en servicio. Nosotros la llamamos formación continua para salir de este modelo causa-efecto: capacito y veo cuál es el efecto, o miro solamente cuáles son las políticas y qué características tuvieron esas políticas y programas de capacitación.

Fue la posibilidad de pensar la capacitación y el desarrollo profesional desde otro lugar lo que me llevó a la construcción de este concepto de trayectoria de desarrollo profesional docente. Esta trayectoria está constituida por la formación inicial del docente, su formación en servicio y la formación continua, pero también por otras experiencias como la militancia gremial, la participación en determinados grupos, tomar clases de arte u otros tipos de experiencias de vida.

Una segunda dimensión de la trayectoria consiste en todo lo que se aprende en las escuelas. Es lo que se llama *socialización profesional.* Mientras está en las escuelas, el docente sigue aprendiendo de los colegas, a veces de los directores, a veces al reflexionar sobre su misma experiencia y también al hacerse más experto en las prácticas de enseñanza. Cada docente tiene una manera particular de construir su clase, de abordar las prácticas; además, va resolviendo de distintas maneras según los grupos que le tocan, los problemas que enfrenta, las dificultades que se le van presentando, y va buscando también diversas opciones de formación, de desarrollo, fuentes de consulta, etcétera. La trayectoria tiene que ver, por lo tanto, con la interacción de los profesores, su contexto de acción y actuación entre la formación inicial y la continua. Además la formación inicial no es la misma para todos, depende de dónde se haya formado el profesor. En el caso de Argentina puede haberse formado en una Universidad o en un Instituto Superior Pedagógico y la cultura profesional brindada en cada caso es distinta; además, no es lo mismo ser profesor de Matemática que de Historia.

Todo eso hace que se constituyan identidades profesionales diferentes. Cuando, por ejemplo, esos docentes participan de una determinada formación en servicio, esa formación va a ser vivida de distinta manera. Por ello esta formación está mediatizada por la trayectoria y también por determinado dispositivo, por una política o programa de formación en servicio que presenta a su vez ciertos rasgos y propósitos. Y por esa política, por ese programa, por ese dispositivo de formación en servicio pueden pasar miles de docentes. Pero cada uno de esos docentes va a hacer suya esa formación de una manera propia, idiosincrásica, diferente, según, justamente, todos estos elementos, todas estas dimensiones que forman parte de su trayectoria de desarrollo profesional. En las trayectorias interactúan también las motivaciones iniciales para elegir la carrera, por qué alguien decide ser docente, y cómo esas motivaciones iniciales se van transformando a lo largo de esa trayectoria.

Creo que el concepto de trayectoria permite hacer un abordaje distinto de la formación en servicio y recuperar la voz y la perspectiva de los docentes, las propias historias de vida del profesorado. Cómo es que ellos, más allá de las políticas o de los programas sistemáticos de capacitación por los que hayan atravesado, hicieron su propio recorrido profesional para ser los docentes que hoy son. Ésa es la idea de la trayectoria: que es individual pero se inscribe en un contexto social, político y cultural determinado. No es que cada uno decide libremente de qué manera configurar o construir su trayectoria. Obviamente, esa trayectoria se da en condiciones determinadas, que incluyen las de trabajo y las políticas, y cierto currículo que tengo que enseñar. Todo esto impone ciertas restricciones a la trayectoria del docente.

He tomado el concepto de *trayectoria* de Bourdieu —aunque él no habla de la trayectoria docente, por supuesto—. Pero la noción de este autor implica retomar

la dimensión objetiva y la dimensión subjetiva. Cómo el sujeto se mueve y va dirigiendo y armando su propia estrategia —en este caso de desarrollo profesional— en función de sus oportunidades, porque muchas veces tenemos docentes que deciden configurar su trayectoria personal de manera diferente. Están los que evitan los cursos o la formación continua, y otros que hacen lo contrario: se anotan en cada curso que hay, porque dicen que siempre les dejan algo. Entonces tienes esa trayectoria flexible, abierta, que está en esa búsqueda permanente de cambio y transformación, los maestros que tienen incorporada esta idea de formación permanente como algo que es propio de la profesión y de la mejora de su tarea. Y tienes a esos otros que dicen: "Bueno, yo ya terminé de estudiar; si no me obligan no voy a hacerlo más y se terminó".

En algunos pesa más la formación inicial y allí se quedaron. Otros tuvieron la suerte de trabajar en una escuela donde había equipos de docentes muy entusiastas y un muy buen director; aprendieron muchísimo y eso los marcó para el resto de su carrera. Las huellas que va dejando cada una de estas dimensiones en la trayectoria de cada uno de los docentes son diferentes según las experiencias por las que cada uno transita.

***TAREA:* Digamos que cada uno va construyendo su imagen de docente y la va poniendo en acción, es decir, que la participación del maestro es muy activa. Por eso llama la atención cuando en los programas de capacitación o formación y en la formulación de las políticas se desconoce esta capacidad del maestro para aportar. Creo que es bien importante ver esta trayectoria como algo en movimiento, porque la persona no está acabada para siempre, sino más bien se va reconstruyendo.**
Antes señalaste la importancia de que el maestro se dé cuenta del porqué del cambio, del sentido de lo que hace, pero muchas veces piensa "hago la capacitación y debo ver el resultado de inmediato, y además quiero ver costo-beneficio". Se debe tomar muy en cuenta que los cambios se dan por convicción, que no basta que salga una ley; la persona tiene que estar convencida de que vale la pena hacer el cambio, de que el esfuerzo tiene un sentido.
También mencionaste algo de la ciudadanía, y el maestro es un ciudadano. Por eso, en el desarrollo profesional visto como una trayectoria se puede vincular o incluir otras experiencias que vive en el mundo laboral y que por lo general se ven como separadas. ¿Cómo puede la formación tomar en cuenta las condiciones en que un maestro ejerce la profesión y otros elementos que le permitan ir viendo de manera más amplia su carrera? La escuela es una institución que tiene sus parámetros, sus marcos, pero que el maestro también puede transformar, porque tampoco es algo estático.

LV: Creo que el tema del vínculo que el maestro tiene con la cultura que transmite es fundamental. Y allí entra también la dimensión personal, en la medida en que él, además de ser un transmisor y enseñar esa cultura, tiene que ser un usuario de esa cultura, de lo que le guste (una banda de música, libros, por ejemplo), y pensar también en cómo la escuela se puede enriquecer del "afuera", de estas otras experiencias.

A mí a veces me asusta, porque el sistema educativo que se ha impuesto es una maquinaria tan enorme que las formas escolares se han transferido a otros ámbitos que no son escolares. Entonces uno se encuentra cosas de la escuela en otros lugares y se pregunta qué hace esto acá, si esto no es una escuela. Por ejemplo, cuadernos de comunicados en institutos de inglés que no son escuelas. Me refiero al control de los tiempos, cosas de la gramática escolar, etcétera.

Una de las dificultades que tenemos en Argentina —no sé cómo será en la realidad peruana— sobre todo en la escuela secundaria, entre los adolescentes, es el rechazo o desinterés por la cultura escolar. Por eso es necesario que los docentes, desde su formación, consideren el asunto del "afuera" de la escuela, el cómo la escuela también puede pensar en ampliar el espacio educativo, en que existe algo más allá de ella, que hay museos, plazas, una cantidad de experiencias que pueden ser utilizadas y que son sumamente ricas. Ir a un barrio, a una comunidad, a hacer una entrevista, a conocer a la gente. Hay otras cosas que pueden ser muy educativas, y que generalmente no se aprovechan ni para la formación de los docentes ni tampoco en la educación de niñas, niños y adolescentes. Como la escuela está muy encerrada en sí misma, también lo está la formación del maestro. A veces salir, ver lo que pasa en otros espacios, en otros lugares, enriquece la formación del docente.

***TAREA:* En tu contacto con el Ministerio de Educación del Perú, en esta visita, habrás visto que hay varias iniciativas: se manifiesta interés por revalorar la docencia, renovar la formación docente; pero no es**

CORTESÍA: CARLOS CHINCHAY

la primera vez que esto ocurre: varias experiencias han ido pasando, y lo que estamos conversando es que los cambios no son tan profundos. Acá en el Perú tenemos una realidad bastante compleja en materia de diversidad cultural. Eso significa también que tenemos al frente a más de 40 grupos culturales que tienen lengua propia, formas específicas de ver la vida, una cosmovisión que también orienta su trabajo cotidiano, su manera de producir, de relacionarse y todo lo demás. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos, sigue prevaleciendo una educación bastante homogénea, una escuela que "uniforma".

Creo que en toda América Latina la intención de la escuela, desde su nacimiento, ha sido ésa: uniformar en nombre de conseguir igualdad, pero eso no se ha logrado y ya sabemos que ése no es el camino. No sé si tú plantearías una formación docente también diversa, distinta. Si conoces algunas experiencias al respecto…

LV: Hay ahora una demanda por la atención de la diversidad cultural. El docente debe tener la capacidad y la sensibilidad para entender y para adaptarse a distintos contextos culturales. Se trata de uno de los desafíos actuales de la profesión docente. Creo que todos los docentes deben tener una perspectiva intercultural; no es solamente que tenemos que hacer educación intercultural en las escuelas bilingües de pueblos originarios. Me parece que la mirada del docente y la formación del docente tienen que ser interculturales, porque necesitamos que todos los ciudadanos, los que están en la escuela rural y la urbana, la bilingüe y la no bilingüe, tenemos que ser interculturales. Me parece que la apuesta por la interculturalidad y por el respeto de las distintas culturas tiene que estar presente en todas las escuelas, porque también es parte de la formación de una ciudadanía democrática y tolerante.

Cuando hablamos de ciudadanía hay que considerar, primero, que el propio docente tiene que estar constituido como ciudadano, y en eso las formas de organización, sobre todo de los institutos superiores pedagógicos, muchas veces no ayudan. En general, las instituciones están estructuradas, tienen una vida, una cultura institucional, un ritmo, un régimen mucho más parecido al de una escuela secundaria. No se considera al docente que está siendo formado como un adulto, sino como un estudiante de secundaria, y por eso hay poco lugar para el ejercicio de esas prácticas de ciudadanía. Y si el docente, durante su formación, no experimenta esas prácticas de ejercicio de la ciudadanía, de respeto de derechos y de aprendizaje en el marco de la diversidad cultural, difícilmente lo va a poder transmitir a sus alumnos.

Hay muchas cosas que cambiar en la formación; no es solo el currículo, la capacitación o los contenidos. Creo que es necesario cambiar las mismas prácticas de formación. Tenemos en claro muchas veces qué es lo que los docentes tienen que saber, cuáles son las nuevas habilidades que deben reunir, las nuevas estrategias, las nuevas competencias: tienen que saber trabajar en equipo, atender la diversidad cultural, saber adaptar el currículo a distintos contextos, individualizar la enseñanza para poder adaptar a distintos ritmos de aprendizaje, etcétera. Pero falta avanzar mucho en la pedagogía de la formación docente.

Me parece que por allí hay una clave. Se requiere avanzar mucho en el cómo se forma al docente. Es preciso hacer una apuesta por una verdadera transformación de las prácticas de formación docente, de lo que llamamos los dispositivos y las estrategias de formación docente. Éste es un trabajo que debemos hacer con los formadores, con los profesores de los institutos superiores de pedagogía, con los maestros que salen de las facultades de Educación de las universidades. Qué pasa con las vivencias, con las prácticas, con las estrategias, con el tipo de trabajo intelectual cognitivo que se hace; qué es lo que se le pide al estudiante que está en formación, qué tipo de pensamiento. Hay que trabajar mucho en la pedagogía de la formación docente, pero para eso falta investigación y desarrollo teórico. Ése es un vacío que tenemos en la pedagogía, en la teoría educativa y en la investigación.

***TAREA:* Eso significaría tener que sensibilizar a las facultades y a los institutos, y que ellos acepten que su enseñanza no está siendo muy adecuada en la formación de estos profesionales.**

LV: Sí, es un desafío, y me parece que hay que enfrentarlo. Según todas las evidencias, el perfil del docente egresado no es el perfil más adecuado y pertinente para los momentos que nos tocan o para el tipo de educación que queremos. Éste es un debate que se va a tener que dar en las universidades; habrá que ver de qué manera, cómo se las involucra en el marco de su autonomía, pero tiene que ser una autonomía bien entendida.

***TAREA:* En el Perú existe desde hace algunos años un esfuerzo por desarrollar un proceso de descentralización. ¿Conoces algunas otras experiencias para responder a los distintos contextos? ¿Nos puedes dar algunas pistas en cuanto a la formación docente en relación con este tema?**

LV: Nosotros, en Argentina, tenemos un sistema federal. Las instituciones de formación docente, las escuelas, ya son parte de los gobiernos regionales y de los gobiernos provinciales. Eso está planteado así. Lo que hace el Ministerio es dictar los lineamientos nacionales y coordinar las políticas, brindar asistencia técnica a los ministerios provinciales. En general, los procesos de descentralización a veces funcionan, en el sentido de que están más cerca de las necesidades de las instituciones, de los contextos, y entonces se pueden adaptar algunas políticas y algunas medidas. Pero otro tema es cómo fortalecer las capacidades técnicas de los equipos de las direcciones o de los gobiernos regionales, de los equipos técnicos pedagógicos regionales. Porque, en general, las regiones son también heterogéneas en lo que concierne a su desarrollo económico, sus recursos humanos, sus tradiciones, su trayectoria y en materia educativa.

Se trata, pues, de situaciones muy diferentes que no se resuelven solo con la descentralización, y hay que ver cómo se hace un trabajo descentralizado pero articulado, para que la descentralización no lleve a la fragmentación del sistema educativo, para que haya aspectos comunes y para ver cómo se fortalece el trabajo de cada región. Descentralización no quiere decir dejar que cada uno haga lo que quiera, ni dejar a cada lugar librado a su suerte.

***TAREA:* Podemos decir que todas las experiencias dejan cosas de las que aprender, pero también nuevos retos. Se dan cambios, pero éstos son muy lentos, porque tampoco son cambios tan sencillos. Creo que poder mirar al otro —al niño como estudiante, o al maestro como un adulto— de manera más positiva es fundamental.**

LV: Sí, eso es fundamental. Lo hemos hablado en estos días: tengo que confiar en las capacidades del otro. Es una de las cosas que creo que ya mencioné: la importancia de no colocar al docente en ese lugar del no saber o del responsable. Porque otra de las cuestiones es que el docente aparecería como el responsable de haber tenido una mala formación. En todo caso, esa mala formación es producto de determinados gobiernos, determinadas políticas, determinados sistemas, determinados planes. Si el docente no tiene la formación que se requiere, no es por su responsabilidad ni por su culpa, ni de manera individual ni de manera colectiva. Me parece que muchas veces se híper responsabiliza a los docentes y aparecen un poco culpabilizados en ese lugar.

Por otro lado, a veces también observo que hay docentes que tienen una actitud de autovictimización: "No hay recursos para la educación", "no me capacitan", "no mejoran la infraestructura de las escuelas", "los niños no tienen materiales adecuados", "vienen casi sin comer", "las familias no se ocupan"... Muchos docentes tienden a colocar todo en los factores externos y a no hacerse cargo de su propia práctica; entonces, si los niños no aprenden no es su responsabilidad; no hay nada diferente que puedan hacer para que aprendan más o mejor, sino que todo tiene que ver con factores exteriores, sociales: el Gobierno, el Ministerio, la falta de recursos, etcétera. Entre esos dos lugares me parece que hay que encontrar consensos, acuerdos, y tener también una mirada de compromiso y de responsabilidad por parte de los docentes.

***TAREA:* Hace falta una mirada crítica frente a lo que cada uno hace, porque hay de todo: maestros que en situaciones de mucha pobreza son capaces de hacer cosas, de sacar adelante a sus chicos. Lamentablemente, también hay de los otros, como en toda profesión. Por eso, la formación inicial y en servicio debería incluir la práctica reflexiva.**

LV: Por eso te decía que el tema es el cómo, que gran parte de la cuestión pasa por pensar la pedagogía de la formación. Porque tampoco se trata de decir "los docentes tienen que ser reflexivos". ¿Y cómo se alcanza eso? No se puede dejar de lado las condiciones de trabajo de los docentes, los tiempos, los espacios, el salario que reciben para poder ocuparse de esa práctica reflexiva. Son, en suma, un conjunto de variables y de factores.