

## **LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE COMO ESTRUCTURAS DE APOYO AL TRABAJO DE ENSEÑAR**

Gonzalo Gutierrez\*

Lucia Beltramino\*\*

Fecha de recepción: 05/08/17

Fecha de aceptación: 13/11/17

### **Resumen:**

En el presente artículo nos proponemos analizar desde una perspectiva histórica las políticas de formación docente en ejercicio como parte de estructuras de apoyo al trabajo de enseñar. Para ello, focalizamos en la hipótesis de su centralidad en las explicaciones sobre la calidad de los sistemas educativos, los supuestos de déficit sobre los cuales tradicionalmente se han estructurado, y la necesidad de avanzar en perspectivas que interroguen acerca de lo que sí saben y pueden hacer los docentes en las escuelas. Finalmente, proponemos la noción de “formación compartida” para desarrollar dispositivos pensados como ámbitos de encuentro entre saberes, necesidades, expectativas y experiencias construidas en diferentes ámbitos y escalas del sistema educativo.

**Palabras clave:** Formación docente en ejercicio, apoyo al trabajo de enseñar, formación compartida.

## **THE TEACHER TRAINING POLITICS AS SUPPORT STRUCTURES FOR THE WORK OF TEACHING**

### **Abstract**

In this article, we propose to analyze from a historical perspective, the policies of teacher training in exercise as part of support to the work of teaching.

For this we focus in the discussion on the hypothesis of its centrality in explanations on the quality of educational systems, the assumptions of deficit on which they have traditionally

been structured and the need to advance in perspectives that depart from questioning about what they do know and can do in the school the teachers.

Finally we propose the notion of "shared training" to develop device conceived as areas of meeting between knowledge, needs, expectations, and experiences built in the different areas of the educational system.

**Keywords:** Teacher training in exercises, supporting the work of teaching, shared training.

### **Las políticas de formación docente como estructuras de apoyo al trabajo de enseñar**

Desde hace unas décadas asistimos a un intenso debate sobre los desempeños estudiantiles reflejados en los resultados de las evaluaciones estandarizadas. Algunos análisis hacen hincapié en un diagnóstico de crisis del sistema educativo debido al gran porcentaje estudiantil que no estaría aprendiendo los saberes culturalmente relevantes propuestos por la escuela y demandados por la sociedad. En este marco, el trabajo de enseñar suele caer bajo sospecha, en razonamientos como los siguientes: si con políticas activas de formación docente desplegadas desde la década del 90 en adelante, con materiales didácticos que han llegado a las escuelas, así como recursos tecnológicos, los desempeños continúan siendo bajos, es necesario interrogarse sobre el compromiso docente y la calidad de su enseñanza.

En el mes de marzo de este año, el Gobierno nacional convocó a realizar aportes a un proyecto de ley denominado Plan Maestr@, donde, entre otras cuestiones, se proponen modificaciones a la carrera docente y a las políticas de formación inicial que podrían articularse con maestrías y doctorados. Parte de estas iniciativas se asientan en un supuesto al menos discutible, mencionado en el Capítulo 3 de dicho documento, denominado "Formación y Carrera Docente", donde se plantea que "la experiencia internacional muestra que la calidad de la educación se define por la calidad de sus maestros y profesores."

En este marco, el peso que se le otorga a la formación docente como principal factor explicativo de la calidad educativa, ubica en segundo plano variables de relevancia, vinculadas con las condiciones materiales de vida de los/as docentes y estudiantes, los recursos didácticos disponibles, la estabilidad de equipos de trabajo, la gestión en las escuelas y la calidad de la infraestructura, entre otras cuestiones.

En primera instancia, este supuesto presenta dos problemas. Por un lado, parte de cierta linealidad en las formas de entender la relación entre enseñar y aprender, en tanto que, incluso cuando se ofrezca la mejor enseñanza, ciertos aprendizajes pueden no producirse o hacerlo en tiempos diferentes a los previstos por el cronosistema (Terigi, 2010). Pero, además, es probable que una parte importante de los aprendizajes estudiantiles no sean captados por los instrumentos utilizados en las pruebas estandarizadas. Es plantear como hipótesis que la calidad de la educación se define por la calidad de sus maestros/as, se enfrenta a problemas de consistencia importantes, sin que ello implique desconocer la relevancia de enriquecer permanentemente su formación.

A simple vista, esta afirmación es engañosa. Implica necesariamente una cadena causal que debemos objetivar para analizar los alcances y las limitaciones de las políticas y los dispositivos de formación docente en la mejora de los desempeños estudiantiles. En este sentido, si los bajos desempeños escolares se deben a un problema en la calidad de quienes enseñan o gestionan las escuelas, y se considera que desde el retorno a la democracia, las políticas, los programas y los proyectos de formación docente en nuestro país y en la provincia de Córdoba han crecido geométricamente, nos encontraríamos con algunas de las siguientes cuestiones: o los esfuerzos realizados hasta el momento no han sido relevantes, acertados, de calidad, etc., o, con independencia de la relevancia de dichos esfuerzos, los/as docentes no han podido “aprender”, “transferir”, “aplicar”, “reconocer” lo propuesto en ellos. En otras palabras, sostener como principio que la calidad educativa se reduce, en la mayoría de sus sentidos, a la “calidad” de sus maestros/as y profesores/as, conlleva el riesgo de reinstalar una lógica de transferencia de responsabilidades de las políticas a las instituciones y de estas a los sujetos.

Por otra parte, colocar bajo sospecha a los/as docentes reduce las referencias para pensar interpretaciones alternativas al escenario de crisis educativa que, por momentos, parece querer instalarse, y desplaza la centralidad de la pregunta sobre qué debe saber y hacer un/a docente para que se considere que en este contexto socio-histórico, está brindando una educación de calidad. Por ello, considerando la complejidad de las articulaciones entre formación docente y desempeños estudiantiles, en este artículo nos centraremos en el análisis de la formación docente en ejercicio como dispositivo pedagógico, articulado a lógicas políticas e institucionales.

La perspectiva asumida dialoga con aportes históricos, políticos y didácticos, recuperando la experiencia desarrollada en el marco de la propuesta de formación docente llevada a cabo desde el Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de la Provincia de Córdoba (ICIEC-UEPC). En este marco, nos interesa analizar el lugar de la formación docente en las políticas públicas, los acuerdos y debates sobre cómo entenderla, los modos en que ella se traduce en dispositivos específicos, así como sus aportes y limitaciones para atender los problemas de escolarización. A partir de allí, propondremos como clave de análisis e interpretación el grado en que ellas son entendidas como parte de estructuras de apoyo al trabajo de enseñar.

Finalmente, nos interesa compartir una perspectiva que entendemos potencia las propuestas de formación docente que se asuman como ámbito de encuentro y diálogo entre saberes localizados en diferentes posiciones del sistema educativo.

### **La formación docente en los orígenes del sistema educativo argentino**

La preocupación por la formación docente ocupa el centro de las discusiones políticas desde los orígenes del sistema educativo, tanto en lo relativo a la formación inicial mediante la creación de escuelas normales, como con la de quienes ya se desempeñaban como docentes. Hacia fines del siglo XIX la revista *Monitor de Educación Común* tenía funciones informativas y formativas dirigidas a los/as docentes en servicio que se complementó, hasta las primeras décadas del siglo XX, con el desarrollo de conferencias pedagógicas y congresos educativos. En ellos, políticos, inspectores de escuelas, docentes e intelectuales, recontextualizaban teorías y experiencias pedagógicas desarrolladas en Europa y Estados Unidos, a la vez que debatían sobre el sentido de la escuela, el rol del/a maestro/a, las formas adecuadas de enseñar, los contenidos que deberían incluirse en la escuela, y las reformas educativas necesarias de realizar.

Las conferencias pedagógicas representan uno de los primeros dispositivos dirigidos a docentes en servicio. Pineau (2012) sostiene que durante la primera mitad del siglo XX las mismas estaban a cargo de inspectores escolares y eran de carácter obligatorio, tan es así que los docentes que faltaban injustificadamente debían pagar una multa del 15 % de su sueldo. Al describir esta herramienta formativa, señala que las conferencias podían ser de dos clases: prácticas y doctrinales.

Las primeras incluían una lección modelo a cargo de un maestro –en lo posible dada a alumnos reales del conferenciante–, en forma rotativa y obligatoria, en presencia de sus colegas, seguida de la crítica pedagógica de un replicante docente previamente designado, y de la discusión que esta originara. También podía estar a cargo de un inspector, si este así lo decidía. Luego de ellas, se pasaba a votar a favor o en contra de una u otra para su posterior uso en las escuelas. (Pineau, 2012, p.36).

La perspectiva histórica sobre la formación docente en servicio aportada por Pineau, muestra cómo los/as maestros/as fueron perdiendo centralidad en los espacios formativos inicialmente, reemplazados por inspectores con un saber más técnico y hoy, diríamos nosotros, por especialistas en “capacitación”.

También el lugar de la práctica, paulatinamente, se fue subordinando a lo doctrinal (Pineau, 2012 p. 36) y a lo teórico en la medida en que el campo pedagógico se ha ido ampliando, complejizando y acumulando nuevos conocimientos. Así, en Córdoba se encuentran propuestas de formación en servicio desde la década del veinte inclusive, llegando en la década del cincuenta a contarse con una variedad de dispositivos que muestran contrastes interesantes a considerar. En 1953, por ejemplo, el diario *Los Principios* informaba la creación de Ateneos Pedagógicos<sup>1</sup> en los cuales se proponían Cursos Formativos, Clases Magistrales y Cursos Manuales a cargo del Estado para los años 1953-1954. La información disponible permite describir sus contenidos y condiciones de cursado para los/as docentes, aunque brinda pocas pistas sobre los modos en que funcionaban como dispositivos de formación.

Los *Cursos Formativos* tenían una duración de entre cuatro y doce encuentros semanales de una o dos horas de duración. Entre las propuestas ofrecidas se encontraba “La Imaginación del Niño como Problema Pedagógico”<sup>2</sup>; “Pedagogía Fundamental” y “Didáctica General y Fines de la Educación”; “Bases para una pedagogía argentina”; “Consecuencia caracterológica de la mala educación familiar”<sup>3</sup>; “Anatomía Fisiológica e Higiene”; “Orientación y Gobierno Escolar”; “Forma de establecer una reforma integral de la vieja enseñanza”; “Orientación actual de la enseñanza; Legislación Escolar y Gobierno de

<sup>1</sup> Según resolución N° 329 del 13 de julio de 1953 de la Dirección de Nivel Primario.

<sup>2</sup> Algunos de sus contenidos eran: “Consideración sobre el tema elegido, ubicación de la pedagogía, lo eterno y lo temporal en pedagogía, la pedagogía es hacer por el hombre y para el hombre, el realismo crítico y la pedagogía, la tipificación de lo argentino: a- la alcuernia de origen; b- la providencia de la geografía y c- la circunstancia histórica, la pedagogía argentina disciplinaria, la acción educativa, conclusiones”. Diario *Los Principios*. Córdoba, 1953.

<sup>3</sup> Diario *La voz del Interior*. Córdoba, 26 de enero de 1954.

Córdoba”. Las *Clases Magistrales* consistían en encuentros (entre dos y seis) de una hora cada uno. Entre los *Cursos Manuales* de 25 encuentros de una hora de duración se encontraban propuestas de “ encuadernación”; “ dibujo educativo” y “ cinematografía escolar”.<sup>4</sup> En 1954 se ofrecieron, además, las conferencias sobre “ Doctrina Nacional”; “ La voz de la Patria”, “ Magisterio y Vocación”, o “ Consecuencias caracterológicas de la Mala Educación Familiar”.<sup>5</sup>

Las propuestas desarrolladas entre 1953-1954 muestran algunas cuestiones relevantes sobre la formación docente en servicio. Por un lado, que los docentes ya habían sido desplazados hacia un lugar de recepción y pasividad en aquellos espacios, mientras algo similar comenzaba a ocurrir con los inspectores. Por otro lado, que se habían consolidado una variedad de dispositivos formativos que se caracterizaban por proponer una relación extendida en el tiempo con el saber (clases de una hora), antes que intensiva (como las actuales jornadas de 4/6 y hasta 8 hs.). Pero además, mirar las propuestas de capacitación docente de Córdoba a mediados de la década del cincuenta, permite apreciar la ausencia de opciones vinculadas con Matemática, Lengua, Ciencias Naturales y/o Sociales, que son justamente las centrales en nuestro presente.

La propuesta de formación analizada se ubica en un período valorado por la calidad de la educación pública brindada. Allí, resulta interesante señalar que aquellos dispositivos ideados tenían gran importancia para las políticas públicas, pero no en relación a la mejora de los desempeños escolares como saberes aprendidos, medibles y cuantificables, sino con respecto a su función política, en tanto ámbito privilegiado para la disputa y transmisión de sentidos que construyeran consciencia e identidad en quienes eran representantes legítimos del Estado frente a los/as estudiantes. Esto explica en parte la preeminencia de saberes regulativos antes que instructivos en instrumentos no pensados como estructuras de apoyo al trabajo de enseñar. Pineau (2012, p.36) planteará que en esta etapa, la formación docente en servicio no

<sup>4</sup> Es interesante señalar que los contenidos aquí eran “*el cinematógrafo en la escuela; el cine en el trabajo y los medios rurales; El cine y la acción preescolar; El cine y las ciencias; El cine en el arte.* Fuente: diario *La Voz del Interior*. 10 de febrero de 1954.

<sup>5</sup> En su programa se enunciaban los siguientes contenidos: “Consecuencias caracterológicas de una mala educación familiar: a- Constituyen una realidad cotidiana; b- Causas de una mala educación familiar: c- El matrimonio cristiano base de la recta educación familiar; d- Cómo nacen los vicios de la familia no cristiana hoy; e- El amor cristiano, la psicología profunda y la vida matrimonial; f- El niño mal educado: Sus tipos más comunes; g- Cómo aportar en la educación familiar; h- Conclusión.” Se encontraban también propuestas relacionadas con “Educación Sexual”, cuyos contenidos eran: “lo masculino y lo femenino; el problema feminista; educación genital (patología), Educación sexual (fisiología); Educación sensual (poética); Lo público y lo privado; la aventura del hombre; lo fatal y lo contingente”. Fuente diario *La Voz del Interior*. 29 de enero de 1954.

se establecía como una ruptura, sino como una continuidad con respecto a la de carácter inicial.

Un último rasgo a señalar sobre la formación inicial en la década del cincuenta, es que esta no formaba parte de los derechos y sí de las obligaciones del trabajo docente. En aquel escenario, en Córdoba, aquellos que ejercían o aspiraban a la docencia debían asistir a los Ateneos, Clases magistrales y cursos durante los meses de receso escolar (enero y febrero), y en muchos casos, ofrecían resistencias silenciosas que fundamentaban llamados al orden de las autoridades educativas.<sup>6</sup> Recién con la sanción del estatuto docente y el fortalecimiento del movimiento sindical se crearán las condiciones para limitar las exigencias extras durante el receso escolar.

A partir de la década del sesenta, con el ingreso de corrientes tecnocráticas, según Pineau (2012), ingresaría la noción de formación permanente, consolidando la modalidad *curso* como estrategia privilegiada que repetiría el modelo pedagógico tradicional y fortalecería la división técnica entre planificadores expertos y docentes, quienes debían reproducir en sus aulas lo propuesto en los espacios de formación. Se hicieron presentes también entre los años sesenta y ochenta perspectivas alternativas, vinculadas con teorías críticas y desarrollos derivados de los postulados de la educación popular, cuyo referente principal era Paulo Freire. Muchas de ellas se llevaron a cabo por fuera de los espacios estatales formales, instalando al taller como nuevo dispositivo de formación y diversificando el abanico de instituciones oferentes. Ya no era solo el Estado quien generaba propuestas de formación en servicio, sino también las universidades, grupos de estudios y, paulatinamente, el sector privado, que encontraría su mayor legitimación con la sanción en 1993 de la Ley Federal de Educación. Durante este período, la formación en servicio, en general, continuaba sin pensarse aún como parte de las estructuras de apoyo al trabajo de enseñar. Una excepción podía encontrarse en los talleres de base freireana, marginales en la oferta académica ofrecida a los docentes, donde la reflexión sobre las prácticas comienza a ingresar como parte de los contenidos de una formación en la que lo pedagógico quedaba subordinado a la dimensión política otorgada a los docentes, entendidos como agentes estratégicos de cambio.

---

<sup>6</sup> Sobre estas resistencias, podían leerse en los periódicos de la época, información como la siguiente: “La Dirección General de Enseñanza Primaria informa con motivo de las conferencias que auspicia, la vigencia del Reglamento General de Escuelas y su artículo 129: cada falta de asistencia a conferencias, exámenes de alumnos libres, exámenes de escuelas particulares, desfiles, sesiones u otros actos a que deban asistir especialmente los maestros se computará como doble y dos faltas de puntualidad en estos casos como una inasistencia”. Fuente Diario *Los Principios*. 30 de agosto de 1953.



## **La formación docente en democracia**

La formación docente en servicio ha estado presente desde el retorno de la democracia hasta la actualidad, acompañando políticas muy diferentes entre sí, y se ha reflejado en múltiples dispositivos: cursos de capacitación, talleres, seminarios, ateneos, programas de postulación, etc.

Una mirada comparativa a los diseños curriculares de nivel primario (algo similar podría considerarse con los de la escuela secundaria) para la provincia de Córdoba correspondiente a los años 1987, 1997 y 2011, muestra que las demandas y expectativas sobre el trabajo docente (que variaban en cada propuesta curricular) no se focalizaban en mejorar desempeños escolares medibles por pruebas estandarizadas en solo algunos campos de conocimiento.<sup>7</sup>

Así, la preocupación política por trabajar la cuestión democrática en los diseños curriculares de Córdoba en 1987, cedería su lugar, durante la década del 90, a la formación en capacidades para habitar un mundo con profundas transformaciones científico-tecnológicas, demandando una educación que brindara herramientas para la competitividad. Luego, con la Ley de Educación Nacional (LEN) sancionada en 2006, que propone una perspectiva de la educación como derecho y la escuela como espacio privilegiado para el pasaje de una herencia cultural (que debe transmitir confianza y producir filiaciones en un mundo que puede ser menos desigual), se producirá una nueva transformación en las demandas y expectativas sobre el trabajo de enseñar.

Estas tres transformaciones curriculares expresaban demandas y supuestos diferentes entre formación docente inicial, prácticas educativas y desempeños estudiantiles, que se reflejaron en políticas y dispositivos particulares. Si en los ochenta se demandaban prácticas democráticas a partir del diálogo y la reflexión, lo que explica la emergencia de experiencias de talleres y círculos de formación, en los noventa la hegemonía de un nuevo modo de pensar la formación docente en servicio (con la creación de la Red Federal de Formación Docente

---

<sup>7</sup> Con esto no perdemos de vista la implementación de evaluaciones estandarizadas como los Operativos Nacionales de Evaluación desde mediados de la década del noventa, ni la participación de nuestro país en evaluaciones estandarizadas. Pero el avance de la lógica evaluativa se vio atravesada en los noventa por la renovación curricular, la transferencia de responsabilidades del sistema hacia las escuelas y los individuos y la competencia entre instituciones, entre otras medidas. Es decir, la preocupación por los desempeños escolares estaba incluida en una agenda de problemáticas mucho más amplia y diversa, vinculada con la transformación estructural del sistema educativo y las responsabilidades sobre él, del Estado nacional y los Estados provinciales.



Continua –RFFDC- y el “curso de capacitación” como principales dispositivos) ocurrió en el marco de un discurso que, por un lado, reconocía al docente como profesional con autonomía para decidir (en una transferencia de responsabilidades pedagógicas ampliamente estudiada); y por el otro, introducía la calidad como referencia para evaluar el trabajo de enseñar implementando las primeras evaluaciones estandarizadas (la primera fue una experiencia piloto realizada en Mendoza en 1994). Los noventa significarán también el fin del monopolio estatal en la formación docente en servicio y la emergencia de un mercado de capacitación que ha crecido en forma ininterrumpida hasta la actualidad.

Con la LEN, la formación docente se inscribirá en los intentos de restituir la autoridad simbólica y pedagógica de la escuela y los/as docentes, haciendo foco en la enseñanza como asunto central de las políticas de inclusión educativa. Gran parte de los programas y dispositivos de formación implementados desde entonces procuraron, por un lado, “... no partir de un saber acumulado, sino de los problemas de las instituciones educativas y la práctica docente” (Pitman, p. 142). Por otro lado, los dispositivos de formación docente comenzaron a pensarse como espacios “...de pensamiento e invención, ya que las respuestas a los problemas actuales no parecen estar totalmente alojadas en el campo académico” (Pitman, p. 142).

Junto a las modificaciones en las políticas y los dispositivos de formación, fueron cambiando las expectativas y representaciones sobre los/as docentes. Mientras que en los ochenta eran considerados como los representantes estatales del movimiento de renovación democrática, en los noventa fueron colocados en una posición de déficit que, de algún modo, se sostiene hasta la actualidad, tanto por su relación con la formación inicial, como por las demandas cambiantes de las políticas públicas a lo largo del tiempo.

Puede apreciarse así, cómo se ha ido reforzando la tendencia a pensar parte de los dispositivos de formación en servicio como respuesta a una formación inicial deficitaria y/o inconclusa (Achilli, 1987; Diker y Terigi, 1997; Zeichner y Gore, 1990; Therhart, 1987.) Este supuesto sobre el déficit docente se asentaba, por un lado, en la hipótesis de desactualización disciplinar y didáctica por la ausencia de políticas de formación docente desde la dictadura. Por otro lado, en los profundos cambios científico-tecnológicos que se venían produciendo, sobre los cuales los/as docentes debían actualizarse.

Posteriormente, durante la primera década del siglo XXI, la mirada hacia el trabajo docente plantearía la necesidad de superar la falta de confianza en las posibilidades de

aprender de los/as estudiantes y las necesidad de avanzar en un modelo pedagógico inclusivo, cuando ni a la escuela ni a los/as docentes se les había demandado esto en términos de política pública. De este modo, los/as docentes durante tres décadas han sido colocados en falta, porque la referencia para valorar sus prácticas de enseñanza deja de ser la función demandada por el Estado en un momento determinado (y/o los problemas de escolarización atendidos al interior de las escuelas) y pasa a ser el horizonte de futuro propuesto por las políticas educativas: formar ciudadanos autónomos y competentes para un mercado competitivo; construir propuestas educativas inclusivas, generando lazos de confianza con los/as estudiantes, que les permitan inscribirse en legados culturales plurales que como sociedad debemos transmitir y, más recientemente, mejorar los desempeños escolares en matemáticas y lenguas.

Baste colocar como ejemplo de este proceso, que la demanda de mejores desempeños escolares y mayor índice de finalización efectiva en la escuela secundaria, emerge en un escenario en el que la escuela duplicó en treinta años la tasa de escolarización del nivel, donde los/as estudiantes que no concluyen en tiempo sus estudios buscan formas alternativas como los Programas de Inclusión y Terminalidad (PIT) y/o los FINES<sup>8</sup>, y cuando el trabajo escolar hace que más del 80 % de los/as jóvenes entienda que en la escuela aprende cosas valiosas y proyecta la continuidad de sus estudios (Gutierrez y Beltramino, 2016). Es decir, los logros de la escuela pasan desapercibidos y los/as docentes quedan en una situación de déficit desde el momento en que aquello que la política se propone, se enuncia como parte de una ausencia, una falta, y no de un nuevo piso de posibilidades alcanzado por el sistema educativo en su conjunto.

Hablamos de déficit estructural para pensar los dispositivos de formación docente, porque ellos parecen buscar atender sistemáticamente lo ausente en las escuelas y/o las prácticas educativas, pero muy débilmente como parte de estructuras de apoyo al trabajo de enseñar, que compartan reflexivamente con los/as docentes, experiencias y procesos de decisión pedagógica. En parte, esto se debe a la dificultad de las políticas educativas para resolver la tensión entre aquellos saberes disciplinares y disposicionales que deben sostenerse, fortalecerse, enriquecerse, por un lado, y nuevos saberes que precisan incorporarse. Es decir,

---

<sup>8</sup> Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (FinEs). “Destinado a completar la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos mayores de 18 años que han concluido en forma regular el último año de la Educación Secundaria y adeudan materias para su finalización”. <http://portaldetramites.cba.gov.ar/v/251> Depende del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

en este punto, no estamos hablando de mejores o peores saberes ni de perspectivas con las que acordemos más o menos, sino que nos estamos refiriendo al lugar de la escuela frente a la proliferación de saberes, al reconocimiento de nuevas perspectivas para pensar y trabajar sobre antiguos temas escolares, como los vinculados con la historia, la sexualidad, el trabajo y las transformaciones sociales, culturales, económicas y tecnológicas de nuestra sociedad. Para comprender la complejidad de este asunto, basta considerar que aquellos/as docentes que están a punto de jubilarse han pasado por tres grandes etapas educativas (retorno a la democracia y dos leyes nacionales), con sus respectivas demandas de formación, y que en cada una de ellas han sido colocados en situación de déficit por parte de un Estado que también se ha ido transformando en relación con su responsabilidad con respecto a la educación. De este modo, la formación docente en servicio se vuelve cada vez más necesaria para un Estado que debe construir alternativas para los problemas de escolarización, así como para los/as docentes que demandan de ella respuestas a dilemas cotidianos del trabajo de enseñar, pero también el puntaje necesario para acceder, permanecer y/o ascender en la carrera docente.

### **Debates sobre formación docente, dispositivos y expectativas**

Desde el retorno a la democracia, la tensión entre formación docente inicial y continua, y al interior de esta última, los debates entre lo teórico y lo práctico, lo necesario y lo urgente, lo simple y lo complejo, atravesó tanto las políticas, como los dispositivos de formación que dejaron de ser un monopolio del Estado (nacional y provincial), para dar lugar a un mercado donde participan Institutos de Formación Docente (IFD) y universidades (públicas y privadas), así como fundaciones, Organizaciones no Gubernamentales (ONG) y empresas.

Una mirada sobre las políticas de formación docente permite apreciar que, con independencia de los antagonismos pedagógicos que hayan representado, subsisten preocupaciones recurrentes relacionadas con la definición acerca de lo que debe saber un docente; las articulaciones entre formación inicial y continua que se precisan construir; pero también entre teorías y prácticas, así como el interrogante sobre la efectividad de los dispositivos académicos para resolver problemas de escolarización o, en términos menos instrumentales, sus alcances y límites en relación con los temas o problemas que buscan atender.

La pregunta sobre qué debe saber un docente, aunque es recurrente y varía según las perspectivas políticas y pedagógicas sostenidas, parece contar con algunos acuerdos. Al

respecto, Terigi (2012) sostiene que un docente debe saber acerca de los sujetos que aprenden, los contextos sociales, el contenido a enseñar, cómo enseñarlo, así como contar con conocimiento pedagógico, didáctico y del currículum. En una perspectiva similar, Meirieu (2013) afirma que, para enseñar, un docente debe aprender a hacer: una clase, evaluaciones, actividades, materiales, documentos, estrategias de enseñanza, y debe tener un saber ético: sostener que todo alumno/a es educable. Otros/as autores/as afirman que ser docente tiene demandas cognitivas, como también sociales y afectivas. El/la docente debe aprender a trabajar con otros/as, a enseñar, a dar diversas respuestas e intervenir en la inmediatez de las prácticas (Cifali, 2005; Edelstein, 2011; Lombardi y Vollmer, 2009). De este modo, Alliaud (2017) sostiene que hay que aprender a moverse en las coordenadas actuales signadas por la complejidad y la incertidumbre, hay que saber crear, inventar, experimentar, en contraste con “aplicar” o “bajar”, es decir, hay que aprender el oficio de enseñar que implica el qué, el cómo, y saber para qué y por qué enseñamos.

Los debates sobre qué debe saber un docente se inscriben en otros más amplios, vinculados con aquello que corresponde a la formación inicial y a la formación continua; el modo en que se hace lugar (o no) a las demandas, necesidades y expectativas de los/as docentes en ejercicio en los dispositivos de formación y las estrategias de retroalimentación necesarias para enriquecerlos. En este sentido, es posible apreciar que numerosas investigaciones (Achilli, 1987; Diker y Terigi, 1997; Zeichner y Gore, 1990 Therhart, 1987) coinciden en señalar que gran parte de lo aprendido en la formación inicial presenta una falta de conexión con los problemas que deben enfrentarse en las prácticas. Al respecto, Alliaud (2017) advierte que los enunciados de estas clásicas investigaciones, parecen continuar vigentes aunque “remixados”:

Es del todo frecuente que maestros, profesores y formadores noten la escasa relevancia o presencia de los saberes aprendidos a lo largo de la formación en sus prácticas de aula... los docentes reconocen dificultades y hasta imposibilidades a la hora de enseñar y... los alumnos no aprenden lo que tendrían que aprender. Por su parte, los docentes se muestran comprometidos y hasta ocupados, preocupados o superados por una tarea que reconocen asumir con responsabilidad, pero que no (les) sale (Alliaud, 2017, p. 63).

La forma en que se interprete esta situación puede dar lugar a políticas de formación docente muy diferentes entre sí. Leer solo una ausencia, explicaría que se sostengan dispositivos construidos desde la perspectiva del déficit con la intención de llenar vacíos de la

formación inicial. Por el contrario, interrogarse sobre qué saben quiénes egresan de los IFD, qué es lo que pueden hacer en sus aulas e indagar sobre cuáles son sus dilemas, habilita un diálogo complejo con las prácticas de enseñanza sostenidas en la formación inicial, pero también en las escuelas; con las demandas de los sujetos, así como con sus trayectorias formativas; con sus malestares, pero además con sus deseos, es decir, sobre aquello que quieren o precisan conocer. Esto solo es posible, si los espacios de formación docente dejan de ser reducidos al ámbito que busca llenar ausencias, transmitiendo, enseñando, capacitando, etc., sobre diferentes aspectos de la escolaridad y hacen lugar junto a sus propuestas, al registro de las expectativas, necesidades, demandas, experiencias y saberes que sobre esos mismos temas poseen los docentes.

Es necesario ampliar los sentidos de la formación docente, mediante dispositivos pensados como espacios de retroalimentación entre lo que se quiere proponer y lo que precisan los docentes en las escuelas, entre lo que se cree necesario y lo que las escuelas precisan resolver. Podrán desarrollarse, dispositivos reflexivos que permitan revisar supuestos e hipótesis sobre los que se definen las propuestas de formación docente. Esto supone dejar de hacer foco en lo que no se sabe, lo que no se puede, y avanzar hacia la pregunta sobre qué pueden y saben los docentes como punto de inicio, para trabajar sobre lo necesario en relación a los temas/contenidos/problemas abordados.

Un ejemplo de nuestra perspectiva surge de la experiencia con propuestas de formación docente desarrolladas desde el ICIEC-UEPC. En uno de los dispositivos que hemos denominado talleres de *Buentrato para enseñar y aprender*, nos encontramos con la demanda de escuelas preocupadas por cómo mejorar los vínculos, porque reconocen que inciden en las relaciones pedagógicas. Construir un dispositivo de formación bajo el supuesto inicial de que en dichas escuelas existen experiencias y saberes necesarios de reconocer para pensar en qué es posible hacer, permite encontrarse con cuestiones como las siguientes:

**Caso uno:** Los docentes de una escuela de Capital, donde se dictó un taller de *Buentrato para enseñar y aprender* durante el año 2017, sostienen: “En esta escuela se trabaja para que todos/as los niños/as puedan aprender”. Y agregan: “Me parece que una forma de cuidarlos es conocerlos, cada historia, cada trayectoria... Y nombrarlas”. “Aquí los estudiantes son de todos los docentes, no de la maestra del grado. También se busca personalizar a los estudiantes entre ellos, que se nombren por el nombre. Y también tenemos este contacto con

las familias, para que no se tenga un mensaje desde un lugar y otro mensaje desde otro.” “Uno con el tiempo va conociendo la forma de trabajo de cada uno y hay mucho respeto por esa forma.”

**Caso dos:** En una escuela de Capital en la que se brindó un taller de *Buentrato para enseñar y aprender* durante 2017, señalan los docentes: “... el trabajo que realizan los docentes de las materias ‘especiales’ es fundamental para potenciar los aprendizajes en las demás áreas”. “En esta escuelas las horas especiales son muy fuertes, el lugar que han tomado y lo que significan para ellos”. “Nosotros decimos que hay muchos chicos que en determinado momento se ‘alorenzan’<sup>9</sup>. Significa ser creativo, rescatar mucho la oralidad, ser crítico, recuperar y potenciar sus universos culturales”. Para los/as docentes de esta escuela, el trabajo en “horas especiales”, música, artes visuales, teatro y educación física, les ofrece mayores posibilidades de aprender a los/as niños/as que pasan por la institución, porque pueden encontrar diferentes formas de expresión, comunicación, lenguajes, que les permiten expandir sus experiencias educativas y mejoran sus condiciones de escolaridad.

Ambos testimonios presentados, pueden surgir de dispositivos de formación docente que no parten del *no saber* docente. El interrogante sobre las experiencias y saberes docentes, es constitutiva del dispositivo de formación e implica un tiempo para dialogar en cada taller con los docentes sobre lo que sí pueden hacer, lo que sí saben, lo que sí logran. Una perspectiva como esta requiere de recursos para sistematizar la participación y transformarla en analizador del propio dispositivo formativo. De este modo, interrogarse sobre lo que sí saben y logran los maestros, evita construir propuestas a prueba de docentes e instala la necesidad de dialogar sobre las prácticas educativas en una horizontalidad que no renuncia a lo que el espacio se propone ofrecer pedagógicamente, sino que, al decir de Rancière (2007), parte de concebir que la igualdad para hablar de la escuela, la enseñanza y los aprendizajes es un punto de partida y no de llegada. Ello es posible lograr en dispositivos concebidos como espacios de formación compartida, donde todos tienen algo para dar, todos tienen algo para aprender.

### **Hacia una formación compartida, como espacio de encuentro**

---

<sup>9</sup> Con el término se alorenzan las/os docentes refieren al cuento “El Cazo de Lorenzo” de Isabelle Carrier <http://www.editorialjuventud.es/3781.html>

El análisis de la categoría “formación” remite a un conjunto de políticas y prácticas educativas inscriptas en tradiciones epistemológicas diversas. De ellas se derivan tipologías, destinatarios, propósitos y modalidades particulares de relación con el conocimiento. Según Ardoino (2005) existe una ruptura epistemológica entre lo que se llama la formación inicial y las formaciones continuas. Estas últimas se dirigen siempre a adultos que han pasado ya por una experiencia de formación inicial y nunca son ni pretenden ser universales, sino que, por el contrario, se instituyen como particulares, incluso cuando se asienten en valores universales. Se estructuran a partir del reconocimiento o la hipótesis de la experiencia y/o saberes previos de quienes en ella participan, aunque ello no implica necesariamente que sean menos complejas. En este sentido, es necesario interrogarse sobre las hipótesis en que se asientan las políticas y dispositivos de formación docente, sobre lo que saben (o no) y pueden (o no), así como lo que les permitirá realizar la propuesta formativa ofrecida en sus prácticas cotidianas con los/as estudiantes, familias y/o compañeros/as.

Consideramos que uno de los principales desafíos en las políticas de formación docente, consiste en superar enfoques normativos de relación con el conocimiento, promoviendo espacios de trabajo con el saber horizontales, entre actores que poseen saberes localizados en diferentes ámbitos de práctica. Esto supone intentar superar la tentación de sostener propuestas donde alguien se arroga un saber superior a otros. Anida allí, entre docentes, investigadores/as y actores que participan en otras posiciones del sistema educativo (inspectores, equipos técnicos, etc.) y comparten tiempos de trabajo conjunto sobre determinados temas y/o problemas, la posibilidad de construir nuevos saberes pedagógicos a la par de hacer de los espacios de la formación docente, ámbitos de encuentro con el saber y no de anulación de “otros” saberes. Es decir, problematizar en cursos, talleres, ateneos o seminarios que la transmisión funcione en forma unidireccional, desde quien es instituido como sujeto de saber hacia quien no lo posee. Por el contrario, es menester reconocer la presencia de diferentes saberes, así como la relevancia que ellos poseen para diferentes ámbitos de práctica (Feldman, 2010).

Una perspectiva como la aquí propuesta implica repensar la responsabilidad de quienes sostienen políticas de formación docente desde el Estado (nacional/provinciales), IFD, sindicatos, universidades y oferentes privados. No es suficiente construir una propuesta para trabajar determinado asunto educativo, es necesario pensar su forma y transformar en objeto de reflexión lo que en dichos espacios se genera y lo que a los/as docentes les ocurre en



sus prácticas cotidianas. Como afirma Alliaud (2017) los/as docentes sienten que, por diferentes cuestiones, su tarea “no les sale”. Este decir nos invita a pensar con ellos/as ¿Por qué no les sale? Tal vez, en ese pensar juntos, acompañando sus prácticas, encontremos respuestas a este interrogante de modo tal que la preocupación por el hacer (bien, mejor, distinto) se articule con el deseo de saber y el derecho a aprender de los/as estudiantes. De este modo, podríamos considerar que uno de los propósitos de la formación docente debería girar en torno a “... sostener el vínculo del docente con el saber y sobre todo, con el deseo de saber... Es difícil enseñar sin apego a lo que se enseña y sin la voluntad de aprender sobre la función que se cumple” (Pitman, 2012, p. 141). En este sentido, sostenemos que la tarea es el trabajo de enseñar una relación con la cultura que implica incluir a “los nuevos” en el universo cultural y garantizar su derecho aprender.

La relevancia de avanzar en propuestas de formación compartida es mayor si se considera el consenso existente sobre la insuficiencia del saber pedagógico y didáctico disponible para orientar intervenciones sobre numerosos aspectos de los procesos de escolarización. En una perspectiva similar, Pitman señala:

La formación continua exige hoy una combinación de recursos más compleja y creativa que la mera recopilación de bibliografía. En definitiva, necesitamos hacer de ella un espacio de pensamiento e invención ya que las respuestas a los problemas actuales no parecen estar totalmente alojadas en el campo académico (Pitman, 2012, p. 143).

Es decir, el contexto actual nos interpela y requiere de un saber que trascienda los límites del dispositivo escolar; la complejidad de las prácticas educativas, los cambios sociales, políticos, tecnológicos y culturales exigen la invención de nuevos dispositivos de formación y acompañamiento al trabajo de enseñar. Esto, según Terigi:

Como mínimo, supone ensayar algunas rupturas –razonables, que no desbaraten ni desautoricen todas las prácticas–, con el corpus tradicional de saberes, con el saber pedagógico por defecto, que tiene el valor de haber estructurado nuestro modo de ver el mundo de la escuela, pero que nos desautoriza cuando queremos ensayar algo diferente (Terigi, 2010, p. 38).

Dispositivos asentados en el principio de “formación compartida”, donde todos aprenden, pero no en términos de un discurso político-pedagógico correcto, sino de una propuesta pedagógica explícita, podrían alejarse de modos de pensar la relación con el saber

cercanas al modelo de educación bancaria planteado por Freire, donde un experto-que posee el saber, se lo brinda a aquel que no lo tiene. Al respecto, Carlino (2005) señala que en los dispositivos tradicionales de formación, los/as profesores/as solemos ubicar a los/as estudiantes (docentes en nuestra homología) como oyentes de nuestras explicaciones, esperando que tomen nota y lean la bibliografía sugerida. Pero, tal como explica Carlino (2005), en este esquema, al cual estamos acostumbrados/as, quien más aprende es el/la docente que realiza la mayor actividad cognitiva al investigar, leer, construir relaciones entre autores y conceptos y preparar una clase. Por ello, consideramos que es necesario avanzar en propuestas construidas como espacios de encuentro entre saberes y experiencias que habiliten y promuevan el debate, la reflexión, creación y recreación conjunta de saberes y posibilidades; movilizar saberes académicos y prácticos, pero también emociones y afectos y apuestas por construir una buena escuela, donde el aprendizaje sea un derecho de niños/as y jóvenes.

Un ejemplo de la perspectiva propuesta, se encuentra en los cursos de formación docente que venimos ofreciendo desde el ICIEC-UEPC. En ellos se cuenta con cinco encuentros presenciales de solo cinco horas. En la apertura de cada curso se presenta la perspectiva de trabajo pedagógico y, sobre ello, se propone que cada docente pueda construir una propuesta sobre el tema en cuestión para desarrollar con sus propios estudiantes. Dos encuentros se destinan al trabajo en aula taller: allí, los/as docentes intercambian formas de trabajo consolidadas en sus escuelas, interrogantes, dilemas, dudas, desafíos. Se escuchan entre sí, llegan a algunos acuerdos sobre cómo interpretar y conceptualizar ciertas cuestiones y, a partir de ello, toma forma el desarrollo de propuestas para sus propios estudiantes. Entre el tercer y el cuarto encuentro se produce un intervalo mayor de tiempo, de modo tal que se puedan implementar las propuestas elaboradas. Cuando los/as docentes retornan al curso, se produce un intenso análisis y debate colectivo sobre lo ocurrido en la implementación de sus propuestas. Tal vez el mayor aporte que ofrecen estas propuestas no es tanto la actualización de saberes, posibles de encontrarse en múltiples plataformas digitales, sino más bien la experiencia de trabajo colaborativo entre ellos/as, el estímulo a una disposición que tensiona la estructura individualista de los puestos de trabajo, la vivencia de poder mostrar y mostrarse en las fortalezas y debilidades de sus propias prácticas escolares, el compartir miradas sobre los/as estudiantes, pero también las reflexiones sobre lo que con ellos/as que se generan desde propuestas construidas en el marco de lógicas cooperativas de trabajo pedagógico. Probablemente un dispositivo estandarizado de evaluación no podría mostrar un “impacto” de

cada curso. Sin embargo, creemos que allí se producen efectos que podrían ser mucho más profundos si el conjunto de las políticas de formación docente pudieran pensarse como parte de las necesarias estructuras de apoyo al trabajo de enseñar que aún deben construirse.

### **Repensar los dispositivos de formación docente**

Parte de los debates sobre los contenidos de la formación docente se vinculan con el grado de especificidad pedagógica que deben tener. Es decir, dichos dispositivos, ¿deben reducirse a prácticas y problemas educativos? O bien, ¿pueden incluirse cuestiones culturales vinculadas con ciclos de cine o café literarios, sin referencias a la escolaridad? ¿Pueden convivir dispositivos de ambos tipos? Y si es así, ¿cuáles son más relevantes en el actual escenario educativo? A partir de cómo se conciba al/la docente: como trabajador de la cultura, técnico aplicador, profesional liberal y/o consumidor de propuestas construidas por otros, las respuestas a estos interrogantes se cristalizaran en diferentes tipos de dispositivos, contenidos y disposiciones priorizados por las políticas de formación docente.

Este sentido, coincidimos con Lombardi y Vollmer (2009) cuando afirman que la formación continua debe pensarse junto a los/as docentes e instituciones educativas:

Pensar los problemas junto con las instituciones requiere crear escenarios de trabajo que se propongan brindar una oportunidad al colectivo docente para identificar esos problemas definiéndolos; requiere que los formadores ayuden a los docentes a desplegar acciones que logren abordar los problemas identificados, los acompañen en las decisiones que se han pensado y les ayuden a evaluar, socializar y difundir de esta manera las prácticas valiosas. (p. 64)

Pensar de este modo la formación continua es pensar dispositivos que acompañen el trabajo de enseñar. Por ello, consideramos necesario desarrollar dispositivos donde sea posible construir con las instituciones y los/as docentes la agenda de formación sobre sus problemas situados. Una referencia sobre esta posibilidad la constituyó el *Programa Nacional de Formación Docente Nuestra Escuela* definido en paritaria nacional docente. Más cerca y en una escala mucho menor, desde el ICIEC-UEPC venimos desarrollando el programa de *Consulta Pedagógica* en el que, sobre una demanda institucional, se organiza una propuesta de formación cuya característica central es acompañar un proceso pedagógico institucional de trabajo con el colectivo docente, pensando y ensayando junto a ellos/as alternativas para las situaciones que los/as problematizan, e hipotetizando sobre los resultados obtenidos.

Nuevamente nos encontramos con dispositivos de formación cuyos efectos no podrían medirse en dispositivos estandarizados, pero que muestran profundos efectos en las dinámicas institucionales y pedagógicas.

En este punto, consideramos necesario señalar explícitamente que los desafíos presentes en los actuales procesos de escolarización no pueden resolverse solo por medio de la formación docente. Sin embargo, ella puede ocupar un lugar de gran relevancia si comienza a ser concebida como parte de estructuras orientadas a acompañar el trabajo de enseñar desde un lugar más cercano a las prácticas educativas. Esto implica producir hipótesis alternativas a la ausencia de saber, superar perspectivas asentadas en una posición normativa que anula el diálogo con los construidos en las prácticas educativas, revisar los formatos de capacitación, y hacer de los espacios de formación docente un ámbito de encuentro y sistematización de saberes, de conocimiento y reconocimiento de prácticas, apuestas y expectativas con respecto a los saberes, los/as estudiantes y el trabajo de enseñar.

Avanzar en esta dirección, con propuestas que hagan lugar a la perspectiva de los/as docentes, las dinámicas institucionales y los procesos pedagógicos, requiere tensionar la dimensión individual sobre la que tradicionalmente se ha estructurado la formación docente. Por el contrario, creemos que en la actualidad es necesario fortalecer propuestas colectivas como la desarrollada por el *Programa Nacional de Formación Docente Nuestra Escuela*, que posibiliten hacer de ella una comunidad de sentidos donde sea posible construir memorias pedagógicas sobre los acuerdos, desacuerdos, logros, expectativas y alternativas construidas en las apuestas por mejorar las oportunidades educativas de todos los/as niños/as y jóvenes.

Hacer de la escuela un espacio de reflexión colectiva, una comunidad de sentidos, requiere que los puestos de trabajo dejen de reducirse a la relación docente frente a estudiantes. Se requieren de tiempos institucionales que posibiliten una formación en servicio, que ponga en jaque la lógica credencialista que en forma creciente viene secundarizando la relevancia del trabajo sobre los saberes y las reflexiones sobre las propias prácticas. Considerar las condiciones de trabajo necesarias para desarrollar dispositivos de formación asentados en una perspectiva dialógica y horizontal, podría contribuir a restituir centralidad a los/as docentes y sus prácticas sin que ello implique caer en un instrumentalismo. El Estado tiene aquí, además de una responsabilidad, una gran oportunidad.

## Referencias Bibliográficas

- Achilli, E. (1987). *La Práctica Docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cuadernos de Formación Docente N°1, Universidad de Rosario.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Birgin, A. (2013). Entrevista a Philippe Meirieu. *Revista Del IIICE*, 0(30), 5-16. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/141/103>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cifali, M. (2005). Enfoque Clínico, Formación y Escritura. En Altet, M., Charlier, E.,
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Gore, J. y Zeichner, K. (1990). Teacher socialization. En Houstin (Comp.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: MacMillan.
- Lombardi, G. y Vollmer, M. La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia Argentina. En Vaillant, D. y Velaz de Medrano, C. (Coord.) *Aprendizajes y desarrollo profesional docente*. Fundación Santillana. OEI.
- Pineau P. (2012) Docentes “se hace”: notas sobre la historia de la formación en ejercicio. En Birgin, A. *Más Allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- Pitman L. (2012) Manual del capacitador. Capacitación docente enfoque y método. En Birgin, A. *Más Allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- Rancière, Jacques (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Terigi, F. (2010) Docencia y saber pedagógico-didáctico. En *Revista El Monitor de la Educación N° 25*. Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Terigi, F. (2013). VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. Buenos Aires: Santillana.

## Información sobre los autores

**\*Gonzalo Martin Gutierrez.** Magister en Investigación Educativa. Director del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores (ICIEC-UEPC). Docente en Didáctica General e Historia de la Educación Argentina en el Profesorado en Comunicación Social y en la Facultad de Filosofía y Humanidades. Líneas de Investigación: Procesos de escolarización enseñanza e inclusión en Córdoba; Sindicalismo docente y organización del trabajo escolar. *Datos de contacto:* [gutierrezg61@yahoo.com.ar](mailto:gutierrezg61@yahoo.com.ar) Dirección Postal: Edmundo de Amicis 4035. Barrio Las Magnolias, Córdoba. Teléfono: 3516-201870.

**\*\*Lucia Beltramo:** Es Licenciada en Ciencias de la Educación. Coordinadora del Área de Formación Docente del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba (ICIEC-UEPC). Docente de Estrategias de Estudio e Investigación en la Facultad Filosofía y Humanidades. Líneas de investigación: Procesos de escolarización enseñanza e inclusión en Córdoba y procesos de aprendizaje en la universidad.

Entre otras publicaciones en co-autoría con Gonzalo Gutierrez puede mencionarse *La escuela construye memorias. A 40 años del golpe, de eso sí se habla.* Córdoba: Alaya Servicio Editorial: Unión de los Educadores de la Provincia de Córdoba. 2016.

*Datos de contacto:* [lucibeltramo@gmail.com](mailto:lucibeltramo@gmail.com) Dirección postal: San Martín 1585. 5° B Córdoba. Tel: 3517625244.