

EL ARTE DEL ENSEÑANTE/APREHENDIENTE DESDE UNA FORMACIÓN SOSTENIBLE. DIMENSIONES PEDAGÓGICAS COMPLEJAS, CRÍTICAS Y GENUINAS PARA LA INNOVACIÓN Y EL CAMBIO EDUCATIVO

Gonfiantini, Virginia ¹

RESUMEN

El siglo XXI se inaugura con un profundo debate multidimensional y planetario: lo social, lo cultural, lo educativo, lo emocional, lo ecológico, lo político y lo económico empiezan a extrañar su horizonte. Desde esta macro-extrañeza es donde comenzamos a preguntarnos por lo educativo. ¿Qué necesita saber un educador hoy? ¿Cómo ayudamos nosotros -formadores de formadores- a nuestros aprendientes para que construyan su propia formación?, ¿cuáles son las herramientas y estrategias sostenibles y de acompañamiento que necesitan? Sin dudas, no podemos seguir enseñando y aprendiendo con categorías modernas, entonces ¿por qué no comenzamos a pensar la formación en términos de trayectorias formativas? Éstos son algunas de los puntos que nos llevan a cuestionar y sostener, desde la alteridad, nuevas dimensiones pedagógicas viables, genuinas, situadas, autoecologizadas y críticas.

Palabras claves: formación docente sostenible, trayectoria formativa, prácticas pedagógicas, cambio educativo.

THE ART OF THE EDUCATOR/LEARNER FROM A SUSTAINABLE TRAINING VIEW. COMPLEX, CRITICAL AND GENUINE PEDAGOGICAL DIMENSIONS FOR INNOVATION AND EDUCATIONAL CHANGE

ABSTRACT

The 20th Century starts with a profound multidimensional and global debate: the Social, Cultural, Educational, Emotional, Ecological, Political and Economic levels begin to wonder about their horizons. It is from this macro-wondering that we start questioning Education. What does an educator need to know today? How do we, trainers of trainers, help our learners to build their own training? Which are the support and sustainable tools and strategies they need? Doubtlessly, we cannot continue teaching and learning with modern categories, then, why not start thinking Training in terms of training trajectories? These are some of the points that lead us to question and support from the otherness, the new viable, genuine, located, self-ecologized, critical pedagogical dimensions.

Key Words: sustainable teacher's training, training trajectory, pedagogical practice, educational change.

¹ Universidad Nacional de Rosario (Argentina) E-mail: vgonfiantini@hotmail.com

1. Introducción

En el marco de las políticas educativas para el mejoramiento, fortalecimiento y expansión del Sistema Educativo Nacional, focalizado en la inclusión, la equidad y la calidad, el Ministerio de Educación Nacional conjuntamente con los Ministerios Provinciales lanzaron el Plan Nacional de Formación Docente. En este sentido, el Plan Nacional 2012-2015 se estructura a partir de prioridades políticas que responden a realidades jurisdiccionales e institucionales, que deberían ser situadas y que se estructuran a partir de seis líneas de trabajo:

- Planeamiento y desarrollo del SNFD en el marco de la construcción federal
- Evaluación integral de la formación docente
- Fortalecimiento del desarrollo curricular
- Fortalecimiento de la formación continua y la investigación
- Fortalecimiento de las trayectorias y la participación de los estudiantes
- Consolidación de la formación pedagógica con recursos digitales

Si bien los ejes se numeran separadamente, creemos y sostenemos que no son compartimentos atomizados ni fragmentarios sino que recursivamente se imbrican y retroalimentan como auténticas “vías” en el sentido que les adjudica Morin. En este ensayo trataremos de construir críticamente el Régimen Académico Marco (RAM) en tanto dispositivo institucional y pedagógico *sostenible* capaz de acompañar en su complejidad y especificidad el recorrido académico de los estudiantes del ISPP N° 4008 San Miguel, de la ciudad de Arroyo Seco, provincia de Santa Fe, Argentina. El RAM incorpora en su estructura los siguientes ejes de reflexión y debate para la propuesta de mejora pedagógica de la institución, a nivel micro y del contexto cercano, a nivel macro.

- Ingreso
- Trayectoria formativa
- Permanencia y promoción

Para nuestro fin abordaremos como prioridad máxima y crítica, la problemática de la *trayectoria formativa* como el elemento aglutinante de mejora que recursiva y dialógicamente incluye a las demás.

2. Acerca del contexto cercano: la institución

Las prácticas escolares no se desarrollan en el vacío, sino en el marco de instituciones específicas. Éstas constituyen realidades objetivas que modelan dichas prácticas. En una organización, los sujetos no pueden hacer cualquier cosa, puesto que existen normas, reglas y recursos orientados hacia finalidades específicas; en el caso de la escuela, el desarrollo de determinados conocimientos en determinados estudiantes, mediatizado por tales reglas, normas y recursos.

En este caso nos referimos al Profesorado, que -como Instituto Católico- pertenece al Arzobispado de Rosario y fuera fundado como Instituto Superior Particular Incorporado por disposición 1569/81. Esta instancia de Educación Terciaria, se sumó - por disposición 1573/85- al Complejo Educativo Parroquial, ya existente, que contaba con el Nivel Inicial, Primario y Medio.

Situado en Arroyo Seco -zona denominada “cordón industrial” de la provincia de Santa Fe- es el único centro de Formación de Docentes de Nivel Inicial y Primaria, tanto en esta ciudad como en una vasta zona de la región. El complejo contexto en que desarrolla su tarea se refleja en dos puntos. Por un lado, el nivel económico de los educandos se encuentra cada vez más deteriorado y en muchos casos, trabajan en condiciones desventajosas para costear sus estudios y afrontar las cargas familiares. Por otro lado, se detecta una marcada heterogeneidad en su formación básica, por las edades disímiles y diversidad de estudios secundarios cursados en establecimientos con diferentes niveles de exigencias y modalidades, tanto en nuestra localidad como en zonas aledañas. Los egresados de E.E.M.P.A.² son los que evidencian mayores dificultades.

En los años de su formación como docentes acogen el trabajo académico como deber y lo desarrollan con laboriosidad, pero con algunas desventajas, debido a un grado evidente de dependencia intelectual y algunas carencias de habilidades para el estudio, relacionadas, sobre todo, con un manejo no del todo competente de la lengua materna.

2.1 Breve historia de la formación docente en Argentina

La formación docente, tal como la conocemos hoy, es el resultado de un desarrollo socio-histórico-político-cultural y económico con innumerables transformaciones. (Gonfiantini, V. 2013) La década de 1990, en Argentina, inaugura una variedad de escritos sobre los aspectos fundantes de la formación docente. No es el objetivo de

² En Argentina: Escuela de Educación Media para Adultos.

este trabajo hacer una genealogía de los mismos, pero sí es importante destacar y rescatar dos aspectos fundamentales:

1. El magisterio, como profesión de Estado, nace con la creación y desarrollo del Sistema de Educación primaria y las Escuelas Normales.
2. Los normalistas sintieron la vocación, y conservaron una fe inquebrantable en las fuerzas espirituales del magisterio. Esta vocación está definida como la entrega afectiva e incondicional para combatir la ignorancia y constituir la identidad nacional.³

2.1.1 *Hagamos un poco de historia. La institucionalización de la formación docente argentina.*

La institucionalización de la formación docente (Allaud, 2011), producida en Argentina a finales del siglo XIX, se explica dentro del proceso de expansión y desarrollo del sistema de educación/instrucción pública. La constitución y organización del Sistema Educativo, de la mano del Estado, devino para “culturizar” a grandes masas de la población.

La institucionalización de la formación docente implica:

- la creación de instituciones especializadas para formar maestros y profesores,
- la transmisión, por parte de las mismas, de un “saber especializado”,⁴
- la rápida expansión de esas instituciones y,
- toda esta organización, al servicio de aquellos que, con ciertas “destrezas” y “habilidades”⁵ fueran capaces del proyecto político estatal de “homogeneizar” (a grandes masas de población, principalmente criollos e inmigrantes) y “formar al ciudadano”.

³ Un hito fundante de la formación docente en Argentina fue la creación de la Escuela Normal de Paraná (Entre Ríos) en 1870. Hasta ese momento no se exigía a los docentes requisitos formales y la enseñanza elemental era ejercida por maestros con escasa o nula formación. Con la rápida expansión de las escuelas normales hacia todas las capitales de provincia, el Estado adquiere un rol protagónico en la formación docente.

⁴ Debemos tener en cuenta que este saber especializado que se transmitía en los albores de la formación docente argentina, estaba teñida con las características del conocimiento científico moderno. Un saber disciplinar, separador, controlador, objetivo, mensurable, a-político, a-histórico, recordemos que el proyecto político de ese momento era la homogeneización cultural, la borradora, por parte de la educación, de lo diferente. Este diferente cultural, racial, religioso, idiomático. Es interesante pensar en el proceso de homogeneización cultural que se produce a partir del libro de texto.

⁵ Este docente que se caracteriza por poseer “destrezas” y “habilidades”, nace con el interés técnico que desarrolla S. Grundy en su libro *Producto o praxis del currículum*, retomando a J. Habermas.

Podemos explicar esta premisa con la cual nace la escuela en Argentina, a partir de Morin (2011) en tanto “no puede negarse que hay una tendencia a la homogeneización cultural por desnaturalización, cuando no disolución, de las culturas originarias, ya que se impone un imperialismo dotado de una estructura económica poderosa” (pp. 51-52).

Debemos tener presente que la educación es netamente política y que no podemos estudiarla, analizarla y *aprehenderla* sin considerar las múltiples dimensiones política-económica-social-cultural. Alliaud resalta dos hechos que gestaron la producción de conocimientos en la formación docente:

... el Estado no sólo creó instituciones sino que, además, definió planes de estudio, reglamentos institucionales y reguló las formas de ejercicio de la profesión. La unión de la formación docente y el Estado, resulta ser otra marca de origen.

Y verdaderamente allí *encontramos la matriz mítica que se introdujo para generar el modelo deseado que concretizara la gesta civilizadora y los maestros* “normalizados, disciplinados, de manera tal que fueran ellos quienes en posesión de ciertos hábitos y normas de conducta se transformaran en ejemplos vivos de aquellos a quienes se pretendía educar (sinónimo de civilizar, normalizar, disciplinar, moralizar)”. Tal maestro, normalizado, disciplinado (“ejemplar”) tenía la “misión” de encarnar en su persona aquellos *atributos imitables* tanto por los alumnos como por la sociedad en general. El maestro normal debía serlo dentro y fuera de la escuela. Una lucha central dentro de este proyecto se refleja en la pregunta *¿qué necesita saber un maestro?* Pregunta que hoy, más que nunca, sigue vigente. Según Ezpeleta (1991), la docencia compromete al sujeto de manera distinta a la involucración personal que suscitan otras profesiones. “El aprendizaje continuo del ‘ajuste’ al grupo de colegas, al estilo del director, a las demandas intelectuales y afectivas de los niños, a las exigencias y expectativas de las familias (...) pone en juego a la persona entera del docente” (p. 67).

2.2 Conformación del cuerpo magisterial.

Como hemos visto, la matriz de la Formación Docente en nuestro país, *la define y la separa de otras profesiones*. Según Alliaud (1993), “esta peculiaridad de origen resulta de suma importancia cuando se trata de analizar la profesionalidad de la enseñanza”. Es problemático hablar de una evolución en la producción de conocimiento cuando la etapa fundacional tiene la impronta de *cantidad de escuelas a expensas de la calidad en la formación* y se llega incluso a *la reducción de años de estudios, bajo la premisa de un orden práctico*.⁶ Al recuperar –en este brevísimo recorrido de los albores- las

⁶ “Las razones que ha tenido la Comisión para abreviar la duración de los estudios (...) son de un orden eminentemente práctico, ha creído en efecto, que debía apartarse, hasta cierto punto, de las exigencias de la teoría que requieren en el maestro la perfección y la amplitud de conocimiento que más lo aproximen a su ideal, reservando para más tarde la oportunidad de complementar la obra y extender los conocimientos que hoy limita el plan que tengo el honor de presentar” (Inf. Comisión Ministerial, en: Memoria 1886, p. 459-460).

dificultades que significó conformar un “*ejército de maestros*” con una matrícula que se nutría de sectores medios y el comienzo de incentivos para el acceso por medio de becas a “niñas pobres” y “jóvenes meritorios”, para llevar adelante la “acción civilizadora”, podemos comprender por qué esa etapa tuvo una impronta modélica, con los límites que ello supone. Al detectar que el “ejército” de maestros no pasó de ser más metafórico que real, dado el bajo promedio de egresados, *damos un paso más para identificar el sistema de ideas propio de ese momento: opaco, ciego, resistente a la crítica y a los desajustes*. La pertinencia de esta imagen nos permite ubicar otro aspecto fundamental en la formación docente, su oficio y la necesidad de redefinir esta figura para llegar al “arte” de enseñar, para responder a las exigencias actuales: Formar educadores que sientan la pasión de formar educandos críticos y comprometidos con su entorno, solidarios, responsables, dispuestos a asumir su rol activo como ciudadanos. Y para ello, es necesario que en la formación docente se vivan todas estas aristas.

3. La formación como trayectoria. Consideraciones desde la epistemología compleja

Las trayectorias formativas se constituyen a partir de los diferentes caminos que los sujetos pedagógicos transitan a lo largo de su vida por diferentes instituciones ya sean educativas o no.

El eidos sería la construcción subjetiva y personal que no se limita a los años de la escolarización obligatoria ni a la culminación de algún proceso formativo informal sino que está pensado como un aprendizaje que se realiza a lo largo de la vida y que debería ir constituyendo singularmente el arte de enseñante aprehendiente. ¿Qué significa aprehender el arte de aprehendiente? Significa recuperar y re-incorporar en los procesos educativos y formativos una educación personalizada, donde todos los participantes del proceso son por igual aprehendentes, donde se incite a la construcción de los aprendizajes, de los valores, de la identidad, de la capacidad de crítica, de la flexibilidad

(Gonfiantini, V. 2015)

3.1 ¿De qué hablamos cuando hablamos de trayectoria?

El término trayectoria proviene del francés *trajectoire*, es un concepto polisémico que ha sido utilizado por diversas disciplinas. La Real Academia Española presenta diversas definiciones: **1.** f. Línea descrita en el espacio por un cuerpo que se mueve, y, más comúnmente, la que sigue un proyectil. **2.** f. Curso que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento o el ser de una persona, de un grupo social o de una institución. **3.** f. *Geom.* y *Mec.* Curva descrita en el plano o en el espacio por un punto móvil de acuerdo con una ley determinada. **4.** f. *Meteor.* Derrota o curso que sigue el cuerpo de un huracán o tormenta giratoria.

Podemos observar que el concepto de trayectoria está vinculado primeramente a la física, para luego ser tomado por otros campos disciplinares como ser las ciencias sociales, la geometría y mecánica y la meteorología.

Es Bourdieu quién desde la sociología la define en tanto búsqueda por “tratar de comprender una vida como una serie única y suficiente en sí de acontecimientos sucesivos, sin más vínculo que la asociación a un sujeto cuya constancia no es sin duda más que la un nombre propio, es más o menos igual de absurdo que tratar de dar razón de un trayecto en el metro sin tener en cuenta la estructura de la red, es decir, la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones” (Bourdieu, 1977, p. 82). Esta es la idea que Bourdieu toma para construir su categoría de trayectoria como una “serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (Bourdieu, 1977, p. 82).

De acuerdo a los documentos oficiales encontramos que

“la trayectoria refiere a las condiciones normativas que le posibilitan al estudiante la construcción de recorridos propios en el marco de los diseños curriculares y la organización institucional. Las mismas regulan los procesos de formación docente y técnica atendiendo a sus particularidades. En este tránsito se habilitan y estimulan procesos y espacios de intercambio y producción de saberes y experiencias que hacen a la formación profesional, promoviendo la mejora de las condiciones institucionales”. Cap. 1 Art. 17

“la trayectoria formativa debe contribuir a la construcción de una identidad profesional basada en la autonomía del estudiante, partiendo del reconocimiento de su libertad y responsabilidad, el vínculo con la cultura y la sociedad, con una participación comprometida en la vida institucional y con la comunidad”. Cap. 1 Art. 18

En nuestro país, Flavia Terigi (2007) diferencia entre trayectorias escolares teóricas y reales. En el primer punto, sostiene que las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Para la estructuración de las trayectorias teóricas se consideran tres aspectos fundamentales: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, y la anualización de los grados de instrucción. Pero como señala la educadora, es en el análisis de las trayectorias reales de los sujetos donde podemos reconocer los itinerarios frecuentes o más probables en tanto la escolarización de niños y jóvenes suele reflejar modos heterogéneos y variables. No se puede obviar que desde esta línea de trayectorias teóricas surgían invariablemente las consideraciones respecto al fracaso escolar, responsabilizando al sujeto del mismo.

El definir –desde una mirada compleja- a la formación en tanto trayectoria, permite focalizar la acción en el sujeto que se está formando, pero compromete holísticamente y recursivamente a la institución, al proyecto pedagógico y a la comunidad. El trayecto formativo de los estudiantes de nivel superior comienza en el mismo momento que el sujeto ingresa a la vida institucional sea educativa o no, por lo que es urgente pensar en dimensiones pedagógicas viables, genuinas, singulares y comprometidas para el fortalecimiento de las mismas, considerando las diferentes cronologías de aprendizaje,

ritmos de aprendizajes, inteligencias múltiples, bifurcaciones, intersticios, azares, interrupciones, que interactúan y constituyen el *espíritu del valle*. (Morin, 1988)

Entendida desde un enfoque multidimensional, la formación en tanto trayectoria, debería por un lado, tratar de reconstruir a partir de la recuperación de las historias de vida, las experiencias institucionales formales y no formales, los capitales culturales, simbólicos, sociales de los sujetos para construir una práctica pedagógica situada y por otro lado, instalar como proyecto institucional esta nueva dimensión educativa considerando como bucle recursivo las diferentes aristas que la componen y la determinan.

3.2 concepción de formación ↔ institución ↔ sujetos pedagógicos ↔ trayectorias ↔ prácticas reflexivas docentes ↔ cambio educativo ↔ diálogo ↔ contexto

Es importante detenernos un momento y reflexionar ¿por qué hoy estamos hablando de considerar las diferentes trayectorias de los estudiantes en la formación docente? En un momento en que el mundo está pensando y posa sus ojos en una educación para la sostenibilidad (Gonfiantini, V. 2015), en educar en la sociedad del conocimiento, en educar para la paz, la tolerancia, la solidaridad... UNESCO, Delors, Morin, Bolonia, Bauman, Beck, Sennett, Bartra, Tardif, cada uno desde su lugar y desde una concepción holística, multirreferencial, crítica, reflexiva, dialógica (no dialéctica) y sistémica nos proponen participar, desde la educación, de una profunda revolución de las mentalidades, de una profunda revolución planetaria, de una profunda *metamorfosis* de la humanidad (Morin, 2010). De lo antes dicho se desprende que hoy pensar la formación en tanto trayectoria cobra importancia para comprender las profundas transformaciones glocales⁷ y como invitación a cambiar nuestro modo de ser *en y con* el mundo e intensificando la relación solidaria *YO-TU-MUNDO*⁸, se requiere transformar la situación pedagógica de la formación desde, por lo menos, tres lugares:

- *La dimensión pedagógica: enseñar a aprehender (Gonfiantini, 2014)*
- *La metacognición como vía transversal de las trayectorias (Gonfiantini, 2013a)*
- *Los factores escolares: la institución*

En este ensayo las trayectorias formativas se definen como el camino que recorre el sujeto aprendiente desde el momento mismo que ingresa a las instituciones, camino

⁷ Los estudios de Bauman, Bartra, Sennett, Morin, Beck describen perfectamente la densidad de las nuevas relaciones sociales y planetarias. Todos desde su lugar llegan a la misma reflexión, el hombre ha llegado en los últimos años a lugares donde la humanidad en XXV siglos de historia fue incapaz de imaginar, hemos llegado al espacio infinito y hemos desmantelado el átomo, pero estamos solos, angustiados, des-conectados, excluidos, a la intemperie, sin posibilidad de enunciar el pronombre nosotros. Nunca hemos imaginado los efectos colaterales de este desarrollo, comunicación, evolución planetaria in-sostenible.

⁸ Para ampliar esta referencia se sugiere leer a Paulo Freire.

que recorre andando y des-andando para construir su identidad como sujeto cultural. Como proceso recursivo y dialógico, interviene en la relación tripartita de sujeto ↔ institución ↔ contexto, los diferentes saberes, deseos, conocimientos, frustraciones, habilidades, estrategias, lugares, omisiones, intereses, eros, que van a ir determinando y configurando- re-configurando los diferentes modos de ser en y con el mundo.

- Como proceso educativo y cultural comienza siendo siempre intrapsíquico para devenir institucionalmente y conjunta y colaborativamente interpersonal.
- Como proceso social y considerando epistemológicamente el inacabamiento del sujeto, las trayectorias formativas se sostienen como un proceso que comienza con nuestra vida y termina en el mismo momento de nuestra muerte.
- Como diálogo necesitamos la relación de un otro para enriquecernos y necesitamos del eros que anima toda nuestra existencia.

Entendidas desde este lugar, las trayectorias formativas son los diferentes caminos que vamos transitando a lo largo de nuestra vida para construir una identidad subjetiva sostenible educativa-social-institucional-comunitaria-abierta al diálogo, al azar y a las incertidumbres.

El concepto de trayectorias jamás puede entenderse como medio o herramienta para incorporar a los estudiantes con sus diferentes trayectorias formativas al sistema educativo con el único fin de permanencia que evite el desgranamiento y la deserción. Tal retención afecta la esencia del sistema educativo mismo.

El aprender a lo largo de la vida implica e incluye procesos de formación autopoieticos. No se trata de aprender determinado conocimiento e informaciones sino de *aprehender* los mecanismos y las herramientas, las operaciones y los procedimientos que permitan actualizar los nuevos conocimientos a lo largo de la vida. Dicho en otros términos el *aprehendiente* será responsable de auto-eco-re-organizar su propio aprendizaje, para ello deberá dominar el saber hacer, el saber ser, el saber con el otro y el saber, asociados a actitudes básicas de perplejidad, incertidumbre, asombro, interés, curiosidad, espíritu crítico, creatividad, eros, placer, deseo.

Esta concepción de trayectorias formativas complejas, genuinas, sostenibles y autopoieticas necesitan de nuevos meta-puntos de vista, es decir, nuevas instituciones formativas, de nuevos diseños curriculares, de nuevas propuestas didácticas, de un *kairos* educativo que se construye y reconstruye recursivamente entre los sujetos, el conocimiento y el contexto.

3.3 Educar para la sostenibilidad... desde la lógica de un pensamiento del sur⁹

¿Qué conocimientos sirven de base para el arte de enseñar? ¿Qué debe saber un educador hoy?

Hace algún tiempo que Edgar Morin instaló la discusión dialógica *Norte – Sur* para referenciar las alternativas educativas, sociales, culturales, que surgen desde el Sur al contexto de pensamiento hegemónico del Norte. Desde una perspectiva multirreferencial y sostenible se propone que, desde la formación docente con sus reformas locales, se comience a pensar en:

- Un proyecto institucional democrático capaz de evitar la imposición de intereses particulares nocivos
- Dirigir los esfuerzos de la investigación científica a la construcción de un futuro sostenible
- Impulsar una educación solidaria, superadora de la tendencia a orientar el comportamiento en función de valores e intereses particulares a corto plazo y que prepare para participar en la toma de decisiones fundamentales.

4. Reflexiones y propuestas pedagógicas sostenibles, situadas y genuinas

Enseñar el arte de aprender y de aprehender a lo largo de la vida, es el desafío que la educación para la sostenibilidad y la formación docente tienen que enfrentar hoy.



Gráfico 1: Propuestas pedagógicas sostenibles, situadas y genuinas (Elaboración propia)

Gandhi decía que la verdadera educación consiste en sacar a la luz lo mejor de la persona; entonces como proyecto institucional, pedagógico y social deberíamos construir, desde la alteridad y desde una metodología cualitativa y compleja estrategias tendientes a:

⁹ Nota: Pensamiento del Sur, dentro de las teorías de la complejidad de Edgar Morin, hace referencia a las alternativas que surgen fuera del contexto hegemónico del Norte. Acá nos referimos a las teorías, experiencias, actividades, emergencias que, desde el Sur, se están organizando para el cambio educativo. Desde una perspectiva multirreferencial estaríamos pensando en la dialógica calidad <=> complejidad <=> educación. En: <http://www.pensarlopensado.com/2015/02/prologo-de-la-dra-virginia-gonfiantini.html>

- Pensar acciones *que fortalezcan las políticas de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación, de construcción de modos de pensar y actuar abiertos, flexibles, críticos, reflexivos, sencillamente complejos*, donde los procesos pedagógicos, institucionales y socio-educativos pongan en clave el primer año de ingreso al sistema educativo, el seguimiento de las trayectorias individuales, la permanencia y la promoción de nuestros alumnos aprendientes.
- Pensar en *estrategias de intervención para el fortalecimiento de las trayectorias escolares*, lleva a reflexionar sobre las categorías conceptuales que orientarán los proyectos de acompañamiento a los dispositivos pedagógico institucional.
- Bucear en las trayectorias de los estudiantes para pensar el diseño curricular a partir de la singularidad y contextualidad de los participantes, en tanto éstas pueden constituirse en una de las fuentes esenciales para investigar la realidad y co-pensar las intervenciones.

Las trayectorias, tal como las entendemos en este ensayo, por definición implícita están atravesadas por el azar, los imprevistos, la incertidumbre deviniendo dialógicamente procesos recursivos y autopoieticos, auto-eco-re-organizaciones constantes, sencillamente complejos. Ello implica y exige no victimizar la dualidad sujeto-trayectoria sino considerar un trabajo profundo de reflexión multidimensional de la dialógica *complexa* sujeto-contexto-política-economía-cultura-trabajo-azar-sistema-educación-deseo.



Gráfico 2: Trayectorias Formativas en la Formación Docente. Vías de encuentro. (Elaboración propia)

Es importante que en el análisis de las trayectorias se reflejen las bifurcaciones, los puntos de inflexión, por su repercusión en el cambio o en la continuidad de las mismas y, desde esa perspectiva, surjan las estrategias de enseñanza y aprendizaje para acompañar los nuevos tramos. Para ello es fundamental considerar la realidad nacional a partir de la documentación que se ha generado en los últimos años como así también los indicadores de los diversos mapas educativos surgidos por el aporte de numerosas investigaciones. Ello implica interpretar y explicitar desde la propia realidad la aproximación cuantitativa que ofrece esa observación nacional, para darle una encarnadura desde la complejidad que permita verdaderamente acompañar los primeros pasos de los educadores, como una nueva práctica de formación, en la que el encuentro con el otro, con el conocimiento, con el entorno y con las mismas estructuras, esté marcado por el respeto y la solidaridad. En síntesis, el **arte de enseñar** se comprende desde la interacción- planteada en su momento por Cullen- del aprender y actualizarse desde tres dimensiones: contextual, estructural y reflexiva para proyectarse y potenciarse recursivamente cuando entra en diálogo con el *aprehender*. Esa trama que se desarrolla en el *kairós* educativo y se replica en las comunidades de aprendizaje, permite reconocer su esencia: Es con el otro, es camino pero también encuentro, es sintonía y armonía en nuevas relaciones, es construir sin dañar.

5. Bibliografía

- Alliaud, A. (1993). *Los Maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino/1*. Buenos Aires: Centro Editor de América
- Alliaud, A. (2011). Impacto de la historia del magisterio argentino y la formación docente. *Primer Encuentro Virtual de Escuelas Normales "Orígenes del Magisterio Argentino"*. Buenos Aires. Recuperado de: http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/archivos/encuentros/encuentros/normales/docs/conferencia.pdf
- Bourdieu, P. (1977) *La Ilusión Biográfica. Razones Prácticas*. España, Anagrama, Colección Argumentos.
- Cols, E. B. *La formación docente inicial como trayectoria*.
- Ezpeleta, J. (1991). Sobre las funciones del Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura del poder en la Escuela Primaria Mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No 4. Vol. 20. México: CEE.
- Gonfiantini, V. (2013). *Re-significar la formación docente desde la práctica del formador*. Tesis de doctorado. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
- Gonfiantini, V. (2013 a). "El extrañamiento del horizonte educativo: de diálogos emancipadores y complejos". *Revista Iberoamericana de Educación. OEI. Nº 63/2*. Disponible en: http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=5781&titulo=El%20extra%F1amiento%20del%20horizonte%20educativo:%20de%20di%20logos%20emancipadores%20y%20complejos

Gonfiantini, V. (2014 a). "Enseñar y aprender en el kairós educativo. Una mirada desde la didáctica compleja a la clase escolar Comeniana. En *Revista del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales A.C. (Barquisimeto - Venezuela)* ISSN: 2244-8330. Año 5 Nro. 2. (29-43) Disponible en: [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/5-2-3%20\(29-43\)%20Gonfiantini%20%20noviembre%2014_articulo_id155.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/5-2-3%20(29-43)%20Gonfiantini%20%20noviembre%2014_articulo_id155.pdf)

Gonfiantini, V. (2015). "Re-fundar la práctica del formador. Transición hacia nuevas prácticas pedagógicas y nuevos modos de pensamiento y acción que generen alternativas sostenibles". Disponible en: [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.19%20\(70-82\)%20Gonfiantini%20%20Enero-Marzo%202015_articulo_id170.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.19%20(70-82)%20Gonfiantini%20%20Enero-Marzo%202015_articulo_id170.pdf)

Lera, C., Genolet, A.; Rocha, V.; Schoenfeld, Z.; Guerriera, L. y Bolcatto, S. "Trayectorias: un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social", en *Revista Cátedra Paralela. N° 4. 2007*. Recuperado de:

http://www.google.com.ar/url?url=http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Cols_Laformacion_docente_inicial_como_trayectoria.doc&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ei=5VHeVP_2EYv5yASploCYDQ&ved=0CB0QFjAA&usg=AFQjCNF0i5lqN1SlpQrBbmMAAGqQPzFLZw

Morin, E. (1988). *El espíritu del valle*. Francia. Documento en línea. Disponible en: <http://www.edgarmorin.org/images/publicaciones/edgar-morin-el-espíritu-del-valle.pdf>

Morin, E. (2010) *Elogio de la metamorfosis*. Recuperado de: http://elpais.com/diario/2010/01/17/opinion/1263682813_850215.html

Morin, E. (2011). *La vía. Para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.

Tedesco, J. C. (2009) *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2° Ed.

Terigi, F. (2007) *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.

Vilches, A.; Macías, O.; Gil Pérez, D. "La transición a la sostenibilidad: un desafío urgente para la ciencia, la educación y la acción ciudadana. Temas clave de reflexión y acción". *Documentos de trabajo de Iberciencia. N° 1*

Documentación relacionada a la Formación Docente en Argentina, desde la perspectiva de las trayectorias escolares: http://cedoc.infed.edu.ar/index.cgi?wid_item=205&wid_seccion=7