



## «La pandemia ha llevado al sistema a repensar prácticas que daba como naturalizadas»

Entrevista a Emmanuel Lista

Entrevista realizada por Javier Bassi, el 9 de noviembre de 2020

### 1. La educación superior en la actualidad

**P**regunta: [...] Primero, si me podrías decir cuál es tu visión general del nivel superior no universitario a nivel nacional, en este momento.

Respuesta: Bueno. A ver..., quiero remitirme en primer lugar a la formación docente, que es lo que conozco. El nivel superior no universitario también incluye otras carreras. No sé si esta pregunta apunta concretamente al contexto actual de pandemia o a hacer un análisis o diagnóstico general del sistema.

P: No, te decía..., te iba a hacer una pregunta como esa más adelante, pero ahora, en un principio, sería la visión que vos tenés en términos de su rol, de su importancia, de su estado, digamos, en términos, si querés, de proyección..., financieros.Cuál es tu visión general, digamos.

R.: A ver... Importancia, creo que es *absoluta*. Para mí, la formación docente inicial —y continua también— es clave. Lo dice también la literatura. Es clave para transformar los sistemas educativos, para generar mejores aprendizajes. Por ejemplo, cierta literatura sobre escuelas eficaces, que también incluyó investigaciones en América Latina, muestra que escuelas que atienden a un mismo nivel socioeconómico pueden alcanzar resultados distintos y que parte de eso tiene que ver con la calidad de la enseñanza, con altas expectativas de las y los docentes sobre los estudiantes y con la existencia de una mirada clara y compartida respecto de la enseñanza y del currículum a enseñar... Y creo que esas cosas se logran en gran parte a través de un buen sistema de formación docente, ¿no?

En algunos casos, la bibliografía pone más énfasis en el impacto que tienen los primeros años de la profesión o la biografía escolar previa versus el impacto de la formación inicial. Mi posicionamiento, en este caso, es diferente: realmente creo que la formación inicial puede tener un gran impacto. Lo que pasa es que tienen que suceder diversas cosas en los profesados para que la formación que se ofrecen tenga ese impacto.

También nosotros ahí tenemos un desafío grande: dirimir qué es lo que se espera de la formación inicial y de qué cosas va a ocuparse la formación continua. Porque a veces cargamos también con demasiadas expectativas a la formación inicial y la llenamos de contenidos, de horas y de estándares, cuando en verdad tenemos que entender que, hoy en día, todos los profesionales estamos formándonos continuamente a lo largo de nuestra carrera. Las y los docentes lo hacen. Hoy en día un profesional que hizo una carrera de nivel superior, no detiene sus estudios ahí, está en un continuo proceso de formación, sea de manera formal —con posgrados o postítulos— o sea de manera más informal —en el puesto de trabajo, leyendo, consultando *papers*, participando en proyectos de formación—. Si uno comprende y planifica la carrera docente así, creo que

hay que preguntarnos qué es lo inicial de la formación docente inicial y qué es lo continuo, ¿no? Y, *definir* muy claramente las expectativas para una cosa y para la otra, que creo que a veces no son claras.

Pero, en términos de importancia, la formación docente es clave. Es una de las herramientas para jerarquizar la profesión y valorar el rol de las y los docentes en la sociedad. Creo que es clave para afrontar, también, las problemáticas que estamos viviendo hoy en día —educativas y sociales—. Digo, sigo creyendo que la escuela es un espacio para equiparar oportunidades y contribuir a revertir las desigualdades que hay en nuestro país. La formación de las y los docentes y directivos que están en las escuelas tiene un rol central sobre ese punto.

Sí creo, también, que tenemos desafíos en todo el nivel superior que hay que atender. Una cuestión tiene que ver con lo pedagógico, si se quiere: con cómo estamos formando a las y los futuros docentes. Hay ciertas evidencias de las evaluaciones de desarrollo curricular que ha hecho el INFoD (Instituto Nacional de Formación Docente) desde el año 2011 que muestran, por un lado, un predominio de la exposición como la estrategia de enseñanza prevaleciente en los profesorados y por otro lado, de exámenes escritos, como la estrategia de evaluación más asidua. Creo que ahí hay que hacer un esfuerzo por transformar las prácticas de enseñanza en los institutos para que, realmente, quienes están en los profesorados, vivencien formas innovadoras de enseñar y de aprender, que sean experiencias modelizadoras para su práctica docente el día en que trabajen en las escuelas. Hoy sabemos que diversificar las estrategias de enseñanza y de evaluación permite atender mejor a las características y puntos de partida de las y los estudiantes y también a una mayor comprensión de los contenidos. Entonces, es clave que estas estrategias se vivencien en los profesorados. Y alguna evidencia nos está mostrando que eso no estaría ocurriendo de manera predominante en nuestro país.

También creo que hay que trabajar a nivel curricular... En algunos casos, uno ve diseños curriculares jurisdiccionales muy extensos, en carga horaria y en cantidad de materias, con una propuesta fragmentada (muy similar a lo que ocurre en el nivel secundario), enfocada en las disciplinas y, en algunos casos, con cierta falta de articulación entre los espacios teóricos y las prácticas. De este modo, queda a responsabilidad del estudiante la construcción de un aprendizaje más integral, más interdisciplinario de la práctica docente. Necesitamos seguir trabajando en integrar más la teoría y la práctica y los planes de estudio a nivel general.

Hay algunos planes de estudios de universidades del exterior que, por ejemplo, tienen materias vinculadas con estrategias de enseñanza, con el manejo de la diversidad en el aula, con la evaluación de los aprendizajes. O sea, materias que ponen foco en la profesión docente y en situaciones de la práctica que ese docente tiene que resolver. Y me parece que un currículum de ese tipo *forma mejor* a los docentes para su práctica y logra integrar, a veces, disciplinas que, hoy en día, no siempre están dialogando entre sí.

Esta pandemia también nos pone también en situación de pensar cómo se integran las tecnologías a los profesorados y cuánto estamos formando a las y los futuros docentes para que sean capaces de gestionar procesos de enseñanza y aprendizaje de manera virtual, diseñar presentaciones digitales y usar mucho más el lenguaje visual (que es hoy lo que en los medios y en las redes está predominando). Me parece que todavía tenemos un desafío fuerte para trabajar sobre eso.

Fuera de lo estrictamente pedagógico, hay algo más vinculado a, si se quiere, cuánto el

sistema de formación docente está respondiendo a las necesidades de formación que tiene el sistema educativo. A diferencia de otras ofertas, los profesorado están formando a las y los profesionales que se necesitan en el sistema educativo para garantizar el derecho a la educación, para que todos los chicos y chicas reciban una educación de calidad, con profesionales que están formados adecuadamente para eso. Justamente por eso, creo que es muy importante el rol que cumplen las instituciones de formación docente y su dependencia con los Ministerios de Educación. Es clave pensar a las instituciones de formación docente y las carreras que ofrecen en el marco de las necesidades de formación que tiene el sistema.

En general, en todo el país —y reitero que hablo en general— vemos algunas áreas de vacancia. Áreas donde faltan docentes, sobre todo en el nivel secundario: en materias como idiomas, tecnología, ciencias. Hay otras carreras donde no nos faltan docentes sino que cuando los docentes egresan les resulta difícil encontrar trabajo en el sistema porque los cargos ya fueron cubiertos. Esto suele pasar mucho en los profesorado de nivel inicial, profesorado de nivel primario, profesorado en Educación Física. Obviamente esto varía mucho según las jurisdicciones.

Ahí tenemos una necesidad de diálogo entre las carreras que está ofreciendo el sistema formador y las necesidades de formación de docentes que se plantean en las escuelas. Esto no se asocia solamente a una planificación de oferta, también hay que analizar los incentivos que tienen las y los docentes para acceder a los cargos. Por ejemplo, carreras como ciencias a veces tienen muy poca presencia en el currículum, entonces terminan siendo menos atractivas también para un docente porque termina teniendo dos horas en una escuela, dos horas en otra, otras dos horas en otra... En materias como Lengua, por ejemplo, con muchas horas en el currículum, no pasa lo mismo. Al tener una fuerte carga horaria uno puede armarse de un cúmulo de horas y una remuneración más adecuada, ¿no? Entonces, también hay una cuestión relacionada con el puesto laboral.

Por otra parte, lo que uno ve a nivel nacional es que, en general, gran parte de la inversión destinada a las instituciones de formación docente se focaliza prácticamente en la formación inicial. Es decir, al dictado de profesorado. Y hay muy pocas ofertas dictadas por las instituciones de formación docente que contribuyan al desarrollo profesional docente: cursos, postítulos, acompañamiento a docentes noveles, formación de docentes coformadores —que son los docentes que reciben, en las escuelas, a los practicantes—, entre otras. La mayor inversión está puesta en profesorado; a veces en carreras que se replican sin ser necesariamente las más estratégicas, ¿no?

Entonces, hay un eje más pedagógico, si se quiere, y hay un eje de planeamiento educativo: de poder planificar la inversión en formación docente de un modo más estratégico y atendiendo a las necesidades formación de la educación obligatoria. Creo que estos son dos grandes desafíos, te diría, que tiene el sistema formador y me parece que son desafíos que se pueden llevar a cabo.

La verdad, mi experiencia de trabajo con las instituciones de formación docente, incluso con equipos provinciales que dirigen al sistema formador, ha sido muy buena y uno ve que cuando en el sistema se trabaja con cierta evidencia, con ciertos criterios, donde estas cuestiones se transparentan, se dialogan y se dan espacios de trabajo conjunto, se pueden hacer cosas muy interesantes y yo lo he visto. Hay muchos docentes en el sistema que están muy ávidos de recibir estas propuestas, de conocer nuevos enfoques, de revisar los modos de enseñar o de pensar el currículum. Es obviamente un

tema sensible que puede tener resistencia... Pero yo noté que, aun en conversaciones sobre temas sensibles o difíciles, es posible tener y hemos tenido buena recepción por parte de las instituciones y de las provincias.

P.: Bueno, mirá, mi siguiente pregunta... Bueno, en parte ya la has contestado, así que te menciono lo que anoté. Mi pregunta iba apuntada a cuál creías vos que eran las prioridades del nivel. Yo anoté esta diferenciación entre qué le pedimos al nivel inicial y qué le pedimos a la formación continua; la necesidad de ciertas innovaciones en las estrategias pedagógicas, tanto del dictado de clases como de la evaluación; la evaluación del formato de las carreras, esto que aludías a carreras muy largas, digamos, plantearse la necesidad de eso; y, por último, la relación que hay entre las necesidades del sistema educativo y lo que estamos formando. Eso me queda claro. Creo que de estos puntos solamente te haría una repregunta sobre el primer punto. ¿Qué es lo que vos dirías, si hubiera que establecer un límite entre la formación inicial y la formación continua, qué es lo que vos dirías que debería estar en la formación inicial como prioridad, digamos?

R.: Bueno, en general, la literatura señala la necesidad de enfocar mucho la formación docente en las prácticas profesionales y que, a lo largo de toda la formación, se trabajen constantemente problemas y situaciones muy vinculados con la práctica real. Que, desde el inicio, las y los estudiantes atraviesen situaciones de enseñanza en donde estas competencias o capacidades profesionales se vayan poniendo en juego y donde haya una evaluación constante. Evaluación en el sentido de valorar, ¿no?, de mirar y observar, de retroalimentar: que esto constantemente sea retroalimentado para que el estudiante pueda ir mejorando durante los cuatro años que dura un profesorado.

Creo que es necesario continuar fortaleciendo una formación más centrada en la práctica profesional. Tenemos una formación sólida vinculada con los marcos disciplinares. Si uno mira, de hecho, cómo están estructurados los planes de estudio, están estructurados según disciplinas: Historia, Psicología, Didáctica, Pedagogía, Química, ¿no? El desafío es pensar en una formación que se nutra de los contenidos disciplinares (porque, si no, no estaríamos formando a profesionales) pero que plantee el análisis y la resolución de los problemas o desafíos que tiene la práctica profesional. Hoy en día, por ejemplo, un docente atiende a grupos que son muy diversos y tiene que gestionar de alguna forma esa diversidad en el aula. Atraviesa constantemente situaciones de evaluación de los aprendizajes y de calificación, sabiendo que las decisiones que tome impactarán fuertemente en las trayectorias estudiantiles. Se inserta en una institución donde no está solo sino que trabaja con otros colegas y también con equipos de conducción. Se enfrenta a situaciones de tener que enseñar de una manera cada vez más desafiante a estudiantes que están muy atraídos por las redes sociales, muy atraídos por lo visual, que cada vez consumen más lo digital.

Es importante que esas situaciones que tenemos en la escuela de hoy atraviesen también la formación docente y sean miradas desde los marcos disciplinares, en todos los espacios curriculares. Se trata de dar un salto: el objetivo final no es el aprendizaje de la teoría, el objetivo final *es la comprensión* de una situación, la resolución de un problema, el desarrollo de una capacidad profesional, que sin duda se va nutrir de la teoría.

Creo que hay que fortalecer esa formación y pensar cuáles son las capacidades clave que un docente, cuando sale de un profesorado de cuatro años, tiene que tener mínimamente desarrolladas. Y digo «clave» porque realmente creo que hay que priorizar y decir: «Bueno, estas son las cinco o seis capacidades o competencias profesionales sobre las cuales vamos a trabajar durante los cuatro años, vamos a hacer insistentes, en

todas las materias y en todos los procesos de evaluación». Esas capacidades van a ser centrales y van a tener un nivel de desarrollo básico: van a permitir a ese estudiante, cuando se reciba, insertarse en una escuela y resolver ciertas situaciones clave de la práctica docente, contemplando que va a requerir la ayuda de docentes más expertos. No podemos pensar que ese docente cuando se inserte en el aula va a estar completamente formado y no va a necesitar de nadie más porque no es así la docencia, ni ninguna otra profesión.

Y hay que pensar qué es lo que viene después del profesorado. Después viene, obviamente, adquirir mayor *expertise* sobre la práctica. Cuando uno adquiere antigüedad en la docencia va mejorando y comprendiendo mejor la práctica a partir de la propia experiencia. Y también hay que pensar en posibilidades de especialización. Yo puedo ser docente de Matemática pero me gusta especializarme en el segundo ciclo de la secundaria, me gusta especializarme sobre ciertos contenidos, me gusta continuar formándome sobre enseñanza para la diversidad o sobre lo que es la evaluación de los aprendizajes. Y es ahí donde entra a jugar la formación continua: ofrece propuestas para mejorar el desempeño de las y los docentes, para profundizar sobre ciertas temáticas o para asumir otros roles en el sistema ¿no?

P.: ¿Y cuáles son a tu juicio esas cuatro o cinco habilidades claves a las que hacés referencia?

R.: Bueno, hay un marco referencial de capacidades profesionales que se aprobó por Consejo Federal en el año 2018. Y ese marco establece seis capacidades centrales. Una de ellas es dominar los saberes a enseñar... Efectivamente, un docente tiene que dominar el currículum que va a enseñar. Aquí hay algunos dilemas. Lo que vemos en algunos planes de estudio de profesorado de secundaria es que se trabaja mucho el conocimiento disciplinar con niveles de profundidad muy altos pero no necesariamente el currículum que se va a enseñar. ¿Se entiende? Mucha Matemática, por ejemplo, pero no se llega a abordar con profundidad aquello que un docente tiene que enseñar de Matemática en el nivel secundario o por otro lado, los contenidos que se trabajan en el profesorado exceden sustantivamente lo que ese docente va a tener que enseñar. Entonces, creo que dominar los saberes a enseñar implica justamente desarrollar una fuerte comprensión del currículum de la educación primaria, inicial o secundaria.

Esa es una primera capacidad. Hay otras: la gestión de la enseñanza, el manejo de la grupalidad, el participar e intervenir en una institución educativa y el atender a las características y diversos modos de aprender de las y los estudiantes. Había, además, otra capacidad vinculada con la reflexión sobre el propio desempeño. Creo que eso es cada vez más clave: hay que brindarle a ese profesional esquemas para reflexionar, categorías de análisis para pensar su práctica e ir mejorándola paulatinamente de manera relativamente autónoma.

A mí me parece que esas capacidades se pueden sostener. Son *centrales*. Lo que quizás hay que hacer es un esfuerzo mayor de definir qué es lo inicial de cada una de esas capacidades. Cuando yo me refiero a que un egresado de un profesorado, al iniciar la docencia, va a actuar de acuerdo a las diversas características y modos de aprender de los estudiantes ¿a qué diversidad nos estamos refiriendo?, ¿qué estrategias vamos a enseñar para que atiendan a esa diversidad?, ¿sobre qué otras diversidades quizás no lleguemos a focalizar en el profesorado? Me parece que esos son los puntos sobre los que más hay que trabajar y es interesante también que los propios profesorado hagan ese análisis. En el marco referencial se establecen capacidades específicas para cada una de estas seis



grandes capacidades o dimensiones. El tema es que esas capacidades específicas son treinta. Creo que hay que priorizar y me parece que quizás ese es el ejercicio a hacer con las instituciones y las instituciones con su equipo interno de docentes. Yo creo que dirimir ese nivel de profundidad, de recorte teórico, de foco, es lo que necesitamos ahora.

## 2. Educación y mercado

P.: La otra cuestión, que contestaste parcialmente en la primera pregunta al aludir a las necesidades del sistema educativo y a carreras estratégicas, es cuál dirías vos que es la relación entre la oferta educativa, en este caso, del nivel superior no universitario, y, del otro lado, la demanda. Vos has aludido a la demanda del sistema educativo. Yo lo extendería a las demandas económicas o, si querés, del mercado. Y, ahí, yo suelo presentar como dos posiciones extremas, donde vos tenés, por un lado, la institución autárquica, ¿no? Nadie, a la universidad o a los institutos, les puede decir qué hacer o qué enseñar y qué sé yo. *Listo*. Y, del otro lado, una formación que viene a ser un epifenómeno del mercado, en algunos casos. Que viene a ser: «Lo que sea que el mercado necesite, nosotros formamos los técnicos». Yo diría que estas son las dos posiciones extremas. ¿Cómo concebís vos esa relación y cuál pensás que debería ser esa relación?

R.: Bueno, a ver, creo que nos falta muchísimo trabajar sobre cuestiones de planeamiento a nivel de sistema educativo en general y más aún en el nivel superior. Digo, uno analiza la oferta de profesorado y analiza la necesidad de formación que hay en el sistema y se encuentra con ciertas incoherencias. Entonces, creo que el sistema —no las instituciones *per se* sino el sistema formador en su conjunto— ha respondido más a la demanda, es decir, al interés de las y los jóvenes de formarse en ciertas carreras, ¿no? Entonces, en general, hay mucho más interés en formarse en profesorado de nivel inicial y de primaria o de Educación Física que en profesorado de ciencias o de idiomas. El sistema ha ido un poco respondiendo a ese interés y, en parte por eso, hoy vemos más predominio de algunas ofertas sobre otras.

Y lo que nos solemos encontrar es que los profesorado que atienden áreas de vacancia (ciencias, idiomas, tecnologías, etc.) tienen muy pocos alumnos y, consecuentemente, menos egresos. Hay algo ahí que habla justamente de que nos falta atraer más demanda. Por ejemplo, está latente este tema de *desarrollar vocaciones científicas* tanto a nivel nacional como internacional: la necesidad de generar mayor interés por las ciencias exactas o naturales. Uno ve que son carreras poco atractivas. Entonces, hay que alentar esa demanda, hay que generar, si se quiere, incentivos para que esa demanda crezca y eso tiene que ver con mejorar las condiciones de inserción laboral de esos docentes al momento de entrar al sistema, tiene que ver con sistemas de becas que se focalicen y que generen fondos orientados estratégicamente a carreras donde el Estado necesite formar a docentes. Uno puede generar distintos incentivos para acrecentar la atracción a ciertas carreras.

Hay que tener en cuenta también que, justamente, el sistema formador hoy se está ocupando poco de la formación continua. Se puede tender a que, en lo que respecta a la formación inicial, se establezca una inversión y un planeamiento más estratégico de las ofertas y, de ese modo, que parte de los recursos que hoy se invierten puedan orientarse a la formación continua. Si uno lo piensa, es mucho *más* la población destinataria y son muchas más las ofertas que deberíamos ofrecer como Estado. Porque estamos comparando cuatro años de la carrera de un docente frente a décadas de ejercicio profesional, una vez que se *egresa*, ¿no? Y si uno apuntara a que ese docente tenga *cada vez*

más oportunidades de desarrollarse profesionalmente, en verdad tendríamos que apostar mucho más a la formación continua.

No estoy hablando de una reducción de la inversión en el sistema, sino de tomar decisiones de cómo invertir el presupuesto de la formación docente para que el sistema formador pueda responder cada vez más y mejor a las demandas de la educación obligatoria. Eso es una necesidad que tenemos como país. Creo que en el nivel universitario ocurre lo mismo.

Son discusiones muy difíciles de dar porque no está instalado como *cultura*. Cuando hablamos de estos temas, hay algunas posiciones que consideran que esto *atentaría* contra la posibilidad de estudiar en el nivel superior, y no creo que sea así. El Estado ofrece oportunidades de estudiar en el nivel superior, solo que prioriza algunas carreras sobre otras porque, en el fondo, lo que más nos preocupa —o lo que creo que debería preocuparnos más— es garantizar el derecho a la educación, que es uno de los derechos *fundamentales* y sobre el cual el Estado tiene una gran responsabilidad. Y para garantizar el derecho a la educación necesitamos, primero, que en todas las aulas haya profesionales *formados para enseñar*, no profesionales sin formación pedagógica, no idóneos. Y, en segundo lugar, necesitamos garantizar oportunidades para que esos profesionales que ya fueron formados tengan oportunidades de crecer y de seguir mejorando su práctica en el sistema. De esa forma, me parece que garantizamos el derecho a la educación. Y eso creo que tiene que estar como prioridad de cualquier tipo de decisiones que se tomen. La brújula tiene que ser esa.

### 3. Educación superior en cuarentena... y después

P.: El otro tema por el que quería consultarte es cómo..., lo charlamos informalmente antes de empezar, es cuáles son los cambios que se han dado en este periodo de ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), cuarentena, cómo pensás que el nivel ha sido transformado por esta experiencia.

R.: La verdad que a mí me sorprende gratamente. No me sorprende en verdad, pero valoro mucho todo lo que las instituciones han hecho para poder adaptarse al contexto actual y me parece que eso implicó para muchas instituciones, incluso, interpelar esquemas de pensamiento y de práctica muy profundos. A ver, si a un gobernante de turno, un año atrás, se le hubiese ocurrido virtualizar la formación docente, hubiese sido *imposible* que siquiera inicie esa discusión y hoy, toda la formación docente está desarrollándose de manera remota. Me parece que eso habla de que, efectivamente, las instituciones han respondido muy bien al contexto. Obviamente, con las *herramientas que tienen*, porque ninguno de los que somos profesores nos hemos formado para enseñar en la virtualidad y creo que todos, en este contexto, estamos haciendo lo que *podemos* con las herramientas que *tenemos*, ¿no?

Pero, aun así, hubo muy buena predisposición por parte de la mayoría los docentes a hacerlo y eso ha llevado al sistema a repensar sus propias prácticas o prácticas que daba como naturalizadas. Por ejemplo: la enseñanza presencial o el pensar que uno siempre forma a docentes para trabajar en la presencialidad. Creo que eso es un punto clave. Me parece que esto ha interpelado también la cuestión curricular: ver las distintas materias que hay en un profesorado, cómo esa cantidad de materias puede llegar a ser muy pesada para los propios estudiantes y, en un contexto de cuarentena y con ciertas limitaciones en el acceso a las tecnologías, cómo resulta aún *más difícil aún avanzar* en los estudios. Me parece que eso también está interpellando las prácticas de los profesorados.

Nos hemos visto con cierta necesidad de establecer prioridades curriculares. Saber que todo el currículum de la formación docente no va a poder ser ensañado y que hay que establecer prioridades. Y a mí me parece que ese es un ejercicio que no lo tenemos que hacer solo en cuarentena: lo tenemos que hacer también en la presencialidad. Porque, justamente, los procesos de aprendizaje llevan tiempo, dedicación y hay que hacer múltiples actividades para lograr procesos de aprendizajes profundos. Entonces, cuanto más logremos priorizar qué aprendizajes queremos en la formación docente, con más profundidad los vamos a poder trabajar.

Creo que frente a estas cuestiones que se fueron dando, quizás de manera obligada por el contexto de cuarentena..., el sistema ha respondido muy bien. Y me parece que son discusiones interesantes que también se tienen que dar para la presencialidad. Cuando retomemos la presencialidad, deberíamos poder pensar que en un futuro los profesorados tengan también cierta carga horaria virtual. Cada vez más *el mundo tiende hacia ahí*. También en esto hay que considerar las características del estudiante. El hecho de que una buena parte de nuestros estudiantes estén trabajando o tengan responsabilidades de cuidado de menores..., hay que repensar también cuál es el estudiante que tenemos y cuáles son sus posibilidades de cursar estudios superiores. Habilitar la virtualidad da más posibilidades a este estudiante de administrar mejor sus tiempos.

P.: Muy vinculado a esto, y lo último de mi parte, hiciste mención a la necesidad de pensar, quizás cuando la cuarentena pase, *si pasa*, en pensar, por ejemplo, una parte de la carga horaria de modo virtual. ¿Qué otras cosas de estas cuestiones que hemos vivido, como creo que decías un poco a la fuerza, y, agregaría yo, improvisando soluciones, qué cosas pensás que van a quedar o que deberían quedar de esta experiencia que hemos vivido?

R.: A ver, creo que una de esas es *incorporar* la virtualidad. No solo en términos de carga horaria virtual en los profesorados sino de enseñar a los futuros docentes a enseñar en la virtualidad. Creo que nos falta mucho trabajar sobre eso, a desarrollar competencias digitales. *Hay mucho para hacer* como contenido de la formación, ¿no?

Por otra parte, creo que es necesario dar discusiones a nivel curricular. Necesitamos repensar los planes de estudios, de un modo más integrado, menos fragmentado entre materias. Aquí el trabajo colaborativo entre docentes también es central. Necesitamos mejorar las condiciones en los institutos para que este tipo de trabajo pueda ocurrir.

Necesitamos pensar *otras formas* de evaluar los aprendizajes. He visto algunas resistencias a evaluar y a acreditar de manera virtual. Continua presente esa idea del examen presencial..., con cierta sospecha respecto de la virtualidad y de la autenticidad de las respuestas por parte de los estudiantes. Si proponemos consignas de evaluación auténtica, inevitablemente, estamos proponiendo que las y los estudiantes pongan en juego su pensamiento, su forma de ver las cosas y todo lo que han estudiado, para resolver un problema o una situación real o simulada. Eso es imposible de copiar. En todo caso, tendré herramientas, como docente, para verificar si se copió o no. Creo que eso nos lleva a pensar ciertos esquemas *tradicionales* de las prácticas de enseñanza y evaluación que hay en algunas aulas.

A nivel de institución, creo que la pandemia nos plantea, también, la necesidad de tener mejores sistemas de información en las instituciones de formación docente y a nivel del sistema formador en su conjunto. Entiendo que Mendoza sí tiene un sistema de



gestión incorporado en los institutos de formación docente. Pero, en general, hay una falta de sistemas de información. No solo de información sino *de gestión académica*. Donde uno pueda hacer un seguimiento de cuáles son las y los estudiantes que ingresaron, a qué materias se inscribieron, qué materias están cursando, cómo van avanzando en su trayectoria, dónde se dan los mayores niveles de desgranamiento o de alumnos desaprobados.

Toda esta información *es clave* para evaluar el funcionamiento del sistema y establecer mejoras. Pero también es clave porque creo que un sistema que forma a docentes tiene que modelizar prácticas que queremos que ocurran en las escuelas. Entonces, es clave que las instituciones formadoras puedan hacer un seguimiento muy detallado de las trayectorias de sus estudiantes porque eso es lo que queremos que después hagan las escuelas. Y es importante contar con información para el sistema formador en su conjunto: para evaluar la política de formación docente, apuntar a cuáles son las mayores problemáticas y establecer políticas para revertirlas. En todo sentido, es clave.

Me parece que, en la pandemia, aquellas jurisdicciones que menos contaban con sistemas de información de este tipo o instituciones muy grandes que no contaban con un sistema de gestión académica se han visto muy perjudicadas. Porque cuesta *mucho* hacer un seguimiento del impacto de la pandemia, cuesta mucho identificar a aquellos estudiantes que estuvieron más rezagados del proceso educativo.

Obviamente, también es importante pensar en esquemas de provisión de tecnología... Yo creo que ahí tenemos un desafío como país: pensar cuál es el mejor sistema de distribución de tecnología. Hay algunos estudios que han dado cuenta de que, más allá de que se hicieron esfuerzos importantes a nivel nacional y jurisdiccional para distribuir tecnologías, no siempre eso se refleja en el uso en las aulas. Entonces, creo que, necesariamente, tenemos que pensar propuestas de distribución de tecnologías asociadas a proyectos educativos de las instituciones y de los docentes, donde se pueda garantizar y monitorear su uso en las aulas.

En un contexto económico como el actual cabe preguntarnos si el mejor esquema es el de provisión de uno a uno o si tenemos que pensar otros modelos. Aquí también es importante establecer *prioridades*. Todavía en la educación obligatoria tenemos una brecha digital *muy fuerte*. Hay que pensar si la política que se aplica para el nivel superior será la misma que para la educación obligatoria o pensar en una combinación de estrategias. Por ejemplo, hoy se dan créditos a docentes para que accedan a la compra de computadoras. También se puede pensar en descuentos. Se puede proveer un equipamiento básico y otro tipo de estrategias complementarias como estas. Claramente, la pandemia ha puesto en relieve la necesidad de trabajar mucho más la dimensión tecnológica, *en todo el sistema*. No solo en los institutos.

P.: Acá hubo una experiencia... Los institutos, en general, tienen plataformas institucionales y hubo una experiencia de un instituto que nosotros reseñamos en una narrativa pedagógica porque *descendió el desgranamiento*. De 2020 respecto a 2019. Que, en las condiciones actuales, uno pensaría *lo contrario*. Y buena parte de la estrategia fue, justamente, que la plataforma permite un nivel de seguimiento a las trayectorias que antes..., no quiero decir que no estaba, porque ese es exactamente el punto. *Estaba* pero a nadie se le había ocurrido que se podía usar. Entonces ha sido muy interesante esa experiencia porque permite un nivel de... Vos te das cuenta, por ejemplo, que alguien, por ejemplo, no entregó dos trabajos o no se conectó en dos días y vos decís: «Acá pasa algo».

R.: Eso, Javier, yo creo que es central... Retomaste un tema... Me parece que es necesario generar acuerdos institucionales fuertes sobre la gestión académica de los institutos de formación docente, el tipo de prácticas de enseñanza que consideramos deseable en la formación docente, el tipo de prácticas de evaluación que consideramos deseable... Esto es difícil a veces, porque implica construir acuerdos entre docentes que no necesariamente compartan las mismas concepciones o perspectivas sobre la enseñanza, el aprendizaje, el currículum o el rol de la formación docente.

Pero lo cierto es que, justamente, son instituciones formadoras: tiene que haber un proyecto institucional que sea compartido entre todo el plantel docente de la institución. Y hay ciertos criterios que una institución formadora *tiene que considerar*. Por ejemplo, mucha bibliografía internacional señala que es clave que, a lo largo del profesorado, haya una concepción bastante compartida entre todas las y los formadores de lo que es *una buena enseñanza o una enseñanza significativa*. Y que, de alguna forma, todos los docentes, acuerden con esa práctica de enseñanza y muestren modelos asociados a esa práctica de enseñanza. Eso se logra con acuerdos institucionales *fuertes* sobre qué prácticas son las que cada instituto quiere promover en términos de enseñanza y aprendizaje. Me parece que forma parte de lo que es trabajar como institución y pensar en la formación de los futuros docentes.

Otro punto está asociado a la definición institucional acerca de las herramientas tecnológicas. Por un lado, hay que considerar los puntos de partida de las y los formadores, que son muy diversos en materia de tecnología. Pero me parece que si nosotros seguimos sosteniendo que un docente enseñe en Zoom, el otro por WhatsApp, el otro por *mail* y el otro en una plataforma, es *muy difícil* la gestión académica. Es muy difícil para un rectorado de un instituto poder identificar cuáles son los alumnos que más rezagados están quedando del proceso educativo, por ejemplo.

Entonces, frente a esas situaciones y a la necesidad de operar más como *institución* que como aulas *aisladas*, me parece que hay algunos acuerdos de nivel institucional *que hay que traccionar*. Creo que el tema de las plataformas *es uno de ellos*: pensar, mientras continúe la virtualidad y después también, en algún espacio virtual compartido entre todos los docentes donde, al menos una parte de cada una de las materias, transcurra por ahí. Eso favorece la gestión académica y el seguimiento de las trayectorias de los y las estudiantes. De lo contrario, es prácticamente imposible. Se puede también pensar otro modelo. Que cada docente pueda, de alguna forma, registrar los niveles de participación de los estudiantes y reportar eso al rectorado. Eso genera mucho registro, que, a veces, es difícil de procesar. Pero, bueno, siempre y cuando eso se pueda procesar y sea manejable para la institución, me parece también válido. Lo importante es generar acuerdos internos.

P.: Te mentí en nueve minutos.

R.: Hago *mea culpa* de que yo llegué tarde.

P.: No, no te preocupes. Eso por mi parte. No sé si hay algo que quieras agregar acerca de alguno de los temas que hemos tratado.

R.: No, no, para nada. [...] A disposición.

P.: Te agradezco muchísimo por tu tiempo.

R.: No, por favor. Gracias a vos, Javier. Hasta luego.

### Acerca del entrevistado

Emmanuel Lista es Director de la Unidad de Coordinación del Sistema de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Es licenciado y profesor en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés (UdeSA). Cursó la Maestría en Políticas Sociales en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y se formó en programas educativos de la Universidad de Harvard y de la Universidad de Jamk. Desde que finalizó la carrera de grado, participó en distintos programas de formación docente y acompañamiento a escuelas en Universidades (UdeSA, UADE, UBA), la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) y la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires. De 2013 a 2017, trabajó como consultor y como Oficial de Educación en UNICEF Argentina. Fue Director Nacional de Formación Docente Inicial del Instituto Nacional de Formación Docente entre los años 2017 y 2019.

### Agradecimientos

*Educación* agradece a Patricia Dinerstein, Diana Fiore, Cecilia Gitto y Emmanuel Vilchez por su colaboración en la transcripción de esta entrevista.