

Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital". Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín, 2022.

Los sentidos de la formación docente en la era de la cuarta revolución industrial.

Sosa Henri y Carolina.

Cita:

Sosa Henri y Carolina (2022). *Los sentidos de la formación docente en la era de la cuarta revolución industrial. Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital". Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/2.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/231>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eoQd/rUO>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Los sentidos de la formación docente en la era de la cuarta Revolución Industrial

Carolina Sosa Henri (UNSAM) csosahenri@unsam.edu.ar

Resumen:

Las diferentes revoluciones industriales han producido cambios no solo en el mundo productivo, sino también en la formación docente. La imagen de una maquinaria capaz de gobernar y de producir subjetividades, también puede ser pensada en relación con la formación de maestros y maestras. En la era de la cuarta revolución industrial resulta fundamental analizar los sentidos que se construyen en estas experiencias, poniendo en diálogo aportes teóricos de diversos autores con saberes que emergen de propia práctica como docente coformadora de residentes de Institutos Superiores de Formación Docente.

Palabras clave: Maquinaria escolar – Gobierno - Revolución Industrial – Sistematización de Experiencias – Docente coformador

Introducción

Pensar en la formación docente es evocar un conjunto de palabras, de escenarios y espacios múltiples. Quienes hemos transitado diferentes experiencias de formación, seguramente coincidiremos en la asociación casi inmediata con aquella primera institución que nos ha recibido y probablemente recordemos nuestras primeros acercamientos a las prácticas docentes en las escuelas destino. Sin embargo, pocas veces nos detenemos a pensar en los sentidos de la formación docente: ¿cuáles son esos sentidos? ¿dónde se construyen? ¿han sido siempre los mismos? ¿bajo qué concepciones se sostienen? ¿quiénes deciden qué docente es necesario formar?

En las siguientes líneas me propongo analizar estos interrogantes, poniendo en diálogo diferentes aportes teóricos y saberes que emergen de la propia práctica del campo educativo. Será interesante analizar los sentidos que actualmente se construyen en el contexto actual de la cuarta revolución industrial y vincular estos aportes con las reflexiones que emergen de la perspectiva personal construida en la participación de experiencias de residencia como docente coformadora de estudiantes de los Institutos Superiores de Formación Docente.

Una maquinaria capaz de gobernar y de producir sentidos

Reconstruir aquellos sentidos que se han constituido a lo largo del tiempo es una tarea compleja pero valiosa a la hora de poder pensar qué docente se está formando en la actualidad. Para poder llevar esto a cabo nos remitiremos, en primer lugar, a la conformación del propio dispositivo escolar. Es aquí donde encontramos que el surgimiento de la escuela moderna supuso el funcionamiento de una maquinaria escolar capaz de gobernar y de producir subjetividades (Varela y Alvarez Uría, 1991). Podemos preguntarnos de qué manera la formación docente ha acompañado el “accionar” de esta maquinaria escolar: ¿acaso existe también una maquinaria capaz de gobernar y de producir sentidos en la formación de maestros y maestras? Intentaremos esbozar algunas posibles respuestas a este interrogante.

Pensar en maquinarias es remitir al mundo productivo, a un conjunto de piezas y de engranajes que se conjugan con el objetivo de obtener un producto final determinado. Si analizamos los diferentes contextos históricos de producción, encontraremos una serie de cambios que resultan de interés en nuestro análisis. Bonilla Molina (2019) afirma que las cuatro revoluciones industriales, han introducido modificaciones no solo en las formas de producción propias del sistema capitalista, sino que también han impactado significativamente en los sistemas escolares y en la formación docente.

En el año 1760 se produce la primera revolución industrial; con ella se consolida y se universaliza la escuela moderna estableciendo una ruptura respecto de la formación dogmática y religiosa dando lugar a una enseñanza laica. A su vez, la producción industrial moderna comienza a reducirse a lo instrumental, es decir que se le otorga importancia al producto y se deja de lado al sujeto productor y a sus valores éticos (Lion, 1995). Esto “implicó nuevas necesidades de formación para el trabajo y la consolidación del modelo de sociedad capitalista en el marco de la cultura burguesa, lo cual redimensiona el papel y la utilidad de la escuela” (Bonilla Molina, 2019, p.32).

La segunda revolución industrial tiene lugar a partir del surgimiento de nuevas fuentes de energía que reemplazan al carbón, tales como: petróleo, electricidad, gas. Esto supone la ampliación de los mercados y nuevas formas de plusvalía. Según Bonilla Molina (2019) es aquí donde “se expande la idea y praxis de la formación docente por todo el continente, tensionada por las necesidades de formación del mercado capitalista” (p.33).

En una tercera revolución (1960) cobran importancia las ideas del neoliberalismo y se promueven los procesos de privatización y de mercantilización de la educación. A su vez obtienen relevancia los mecanismos de evaluación estandarizada. Estos últimos, bajo argumentos de calidad y de eficiencia, presionan a la formación docente imponiéndole demandas y resultados determinados.

Finalmente, las múltiples transformaciones del campo de la tecnología (robótica, inteligencia artificial, nanotecnología, etc.) no solo dan lugar a la cuarta revolución industrial, sino que además reconfiguran el modo de producción capitalista. Estos cambios suponen desafíos inéditos para la formación docente ya que no solo ocurren transformaciones en el mundo del trabajo productivo, sino que también emerge un nuevo modelo de sociedad, nuevas formas de sociabilidad entre las personas y el pensamiento híbrido empieza a ser parte de la vida cotidiana de los sujetos. Frente a estas demandas los maestros y maestras deben ser capaces de resituarse pedagógicamente (Bonilla Molina, 2019).

En el actual escenario, estos cambios se han acentuado a partir de la pandemia y post pandemia por Covid 19. El uso de diferentes plataformas y de distintas herramientas tecnológicas ha proliferado de manera nunca antes pensada. A su vez, las grandes corporaciones y los organismos internacionales intentan imponer demandas y sentidos particulares a la formación docente. Frente a esto es preciso tomar distancia de las concepciones tecnicistas y recuperar la dimensión ética y creativa que supone formación de maestros y maestras. Para ello necesitamos dialogar con quienes diariamente hacen camino al andar...

Escenarios que construyen sentidos que merecen ser visibilizados

Resultaría inocente creer que aquellos sentidos que se “imprimen” en esta maquinaria de gobierno se apropian de manera acrítica en la práctica cotidiana de quienes llevan a cabo la tarea de formar docentes. Es fundamental entonces poder recuperar las experiencias que tienen lugar en los diversos espacios de formación de maestros y maestras. En las siguientes líneas, me propongo compartir algunas reflexiones que se desprenden del análisis de un trabajo propio de sistematización de experiencias, que se encuentra actualmente en proceso. Allí propongo pensar en la importancia de la tarea del docente coformador, que es quien acompaña a los y las estudiantes en su residencia. A partir de la reconstrucción crítica de la propia experiencia intento producir un saber que pueda favorecer la práctica de otros y otras docentes que acompañen estudiantes en el tramo final de sus carreras. Recuperar estos aportes es un modo de poner de manifiesto cómo, desde las experiencias que tienen lugar en las aulas, se construyen cotidianamente sentidos en relación con la formación de los y las docentes.

Como punto de partida, mencionaré que la sistematización de experiencias implica reconstruir la experiencia de manera crítica generando una acción transformadora y una construcción de “nuevos saberes, sensibilidades y capacidades”

que nos posibiliten la apropiación del futuro (Jara Holliday, 2018, p. 21). En este entramado complejo, donde no hay causas ni dimensiones únicas ni tampoco direcciones predeterminadas, encontramos lugares vivos que dan lugar a un nuevo conocimiento, propio de una experiencia irrepetible e inédita. La sistematización de experiencias no solo produce un saber sobre la práctica, sino que además lo empodera (Mejía, 2018 en: Jara Holliday, 2018). Es fundamental entonces que sean los y las docentes quienes produzcan saberes entendidos como “el fruto de la experiencia, que siempre tiene un fuerte componente personal” (Contreras, 2010, p. 61). De este modo se busca dejar de lado el lugar de los maestros y maestras como meros ejecutores de técnicas que reproducen los sentidos que la maquinaria de gobierno.

Otra de las cuestiones que resulta fundamental mencionar, es la concepción de práctica sobre la cual se sustentan nuestras intervenciones, ya que las mismas también configuran sentidos que son significativos en la formación docente. Al respecto, Steiman (2018) menciona que en el mundo griego es posible distinguir dos formas de acción: *poiesis* y *praxis*. La primera, alude a una acción cuyo sentido es la fabricación de algo, por lo cual se basa en un conocimiento técnico (*techné*) con reglas preestablecidas y ajenas al sujeto. De manera contraria, la *praxis* implica producir un bien a alguien a través de la acción. “La práctica es, lo que podríamos llamar una acción moralmente comprometida” (p.67). Desde esta última acepción podemos pensar aquellas acciones que implican la tarea de acompañar la formación de otros y otras. Es desde este espacio de creación y de disposición hacia un obrar moralmente bueno (Steiman, 2019) desde donde debemos construir sentidos.

A modo de cierre, considero importante mencionar que, lejos de las posturas que entienden que la formación docente implica la “fabricación” de otros capaces de responder a los intereses impuestos. Siguiendo a Contreras (2010) entendemos a estos espacios de formación como la posibilidad de “cancelar la frontera entre lo que sabemos y lo que somos” (p.61), de manera tal que sea una posibilidad de pensar-se pero no de manera solitaria ya que el trabajo docente es una actividad colectiva y transformadora (Terigi, 2011).

Más allá del accionar propio de esta maquinaria de gobierno productora de subjetividades, tenemos entonces la posibilidad de construir, reconstruir y co-construir sentidos en aquellos escenarios donde los y las docentes llevamos a cabo nuestra práctica.

Bibliografía:

- Bonilla Molina, L. (2019) *La formación docente en la cuarta revolución industrial y la era de la singularidad*. En: Torres Hernández, R. M y Lozano Flórez, D. (Edit Acad) (2019) *La formación de docentes en América Latina Perspectivas, enfoques y concepciones críticas* Chiapas, Mexico: Clacso.
- Contreras Domingo, J. (2010) *Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal*. En: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68
- Jara Holliday, O. (2018) *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE
- Lion, C. (1995) *Mitos y realidades en la tecnología educativa*. En: Litwin, Edith (2000), *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva-*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Terigi, F. (2012) En Terigi, F. *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Buenos Aires: Santillana.
- Varela, J. y Alvarez Uría, F. (1991) *Arqueología de la escuela*. España: Editorial de la Piqueta.