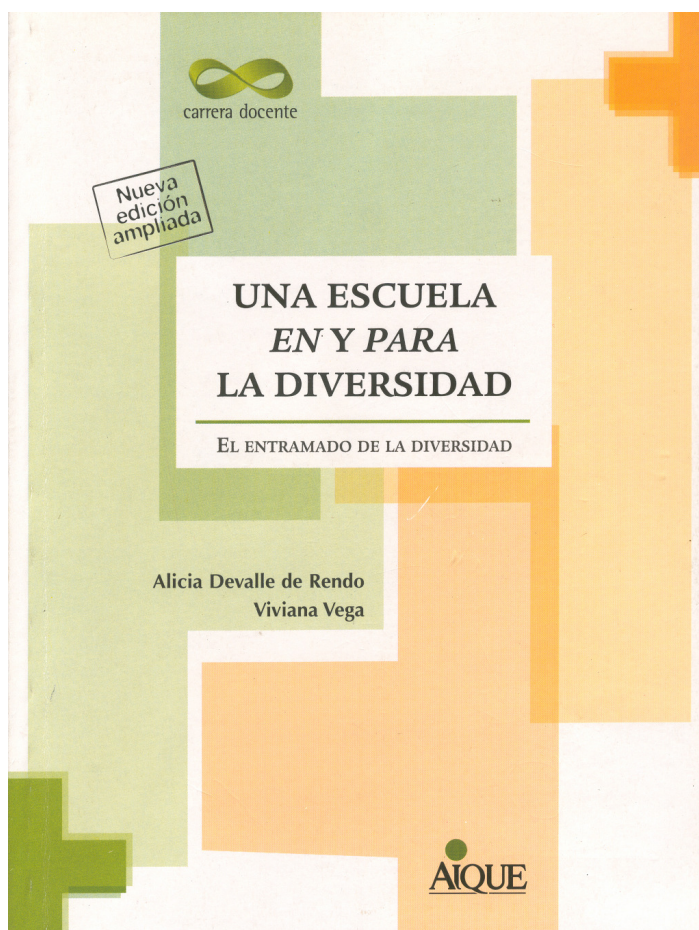


UNA ESCUELA EN Y PARA LA DIVERSIDAD
El entramado de la diversidad

Por
Alicia Devalle de Rendo y Viviana Vega.



Aique Grupo Editor.

Buenos Aires.

Primera edición:
2006.

Este material
es de uso
exclusivamente
didáctico.

Índice

A manera de prólogo. Por Carlos Cullen.....	11
Palabras preliminares a la edición ampliada.....	13
Introducción.....	15
Notas.....	21

Capítulo 1

La huella de la <i>escuela abierta a la diversidad</i>	23
Algunas aproximaciones al planteo de <i>escuela abierta a la diversidad</i> 23	
De la expresión "escuela <i>abierta a la diversidad</i> " a "escuela en y para la diversidad".....	27
Antecedentes de la educación <i>en y para</i> la diversidad.....	28
<i>Educación</i> especial.....	28
<i>El movimiento pedagógico de la educación</i> intercultural.....	31
El valor de la diversidad.....	39
Diferentes modelos de abordaje a la diversidad.....	40
La diversidad cultural.....	41
La diversidad social.....	43
<i>El modelo del déficit cultural</i>	44
<i>El modelo de las diferencias</i> culturales.....	44
<i>El modelo basado en situaciones de riesgo</i>	44
<i>El modelo</i> interactivo.....	44
La diversidad de sexos.....	45
La diversidad de capacidades, motivaciones, expectativas y representaciones.....	46
<i>Los factores intrapersonales e</i> interpersonales.....	48
<i>Los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a algún tipo de discapacidad y asociadas a la sobredotación</i>	49
<i>La respuesta educativa a la diversidad de culturas y de alumnos</i>	51
Inteligencias múltiples y diversidad.....	52
<i>Inteligencia lingüística</i>	53
<i>Inteligencia lógico-matemática</i>	53
<i>Inteligencia espacial</i>	53
<i>Inteligencia corporal cinética</i>	54
<i>Inteligencia musical</i>	54
<i>Inteligencia interpersonal</i>	54
<i>Inteligencia intrapersonal</i>	55
¿Tolerar o respetar y aceptar la diversidad?.....	55
Notas.....	59

Capítulo 2

El discurso de <i>escuela abierta a la diversidad</i>	63
El escenario de la posmodernidad.....	63
Algunas claves acerca de una educación <i>en y para</i> la diversidad: realidad, poder, prejuicio, diferencia, identidad.....	67
El concepto de <i>realidad</i>	67
Otra concepción de realidad.....	69
<i>Diferentes lógicas para pensar la realidad</i>	71
<i>La ciencia ¿una ideología más?</i>	73
El poder.....	75
El prejuicio.....	79
El sentido de la diferencia.....	82
Diversidad y complejidad.....	86
El paradigma de la complejidad en educación.....	87
Incertidumbres y certezas.....	89
Notas.....	91

Capítulo 3

La escuela, ¿excluye o incluye?.....	95
La educación, ¿un campo de fuerzas encontradas?.....	95
¿Más de lo mismo?.....	96
La vigencia de una escuela que selecciona, clasifica, expulsa y excluye.....	98
El modelo selectivo en acción.....	98
Las características del modelo selectivo.....	98
<i>La realidad en el modelo selectivo</i>	100
Seleccionar equivale a segmentar.....	100
Selección=diferencia=déficit.....	101
La selección ignora que se vive <i>una cultura y en una cultura</i>	102
Los efectos perversos de la selección.....	102
El oficio del buen alumno.....	103
¿Fracaso escolar o fracaso de la escuela?.....	105
El fracaso escolar como problema del alumno.....	106
Del alumno a lo sociocultural y familiar.....	106
La "caja negra" del fracaso escolar.....	107
Sistema educativo, nivel socioeconómico y fracaso escolar: una relación proporcional.....	108
Y ...todos no pueden aprender "todo".....	109
Fracaso y desigualdad: es así, pero puede ser de otra manera.....	110
Una mirada holístico-pedagógica.....	110
En pos de una cultura escolar interactiva y cooperativa.....	112
El alcance de las expectativas docentes.....	114
¿Asistencia o asistencialismo?.....	117
Escuela obligatoria y evaluación, ¿un dúo inseparable?.....	118
Las deficiencias de la evaluación.....	119
Los ritos de evaluación.....	120
<i>El término evaluación</i>	121
La onda expansiva de la evaluación hacia la lógica de mercado.....	122
La escuela <i>en y para</i> la diversidad: una escuela integradora, inclusiva y comprensiva.....	123
No es una ilusión teórica.....	123
Cambios en varios planos.....	124
Algunos escollos para remover.....	126
La evaluación comprensiva.....	128
¿Una escuela para seleccionar o una escuela para educar?.....	130
¿Qué esconden las palabras?.....	132
Notas.....	136

Capítulo 4

La diversidad y la formación docente.....	139
Sembrar nuevas ideas.....	139
Perspectivas de una escuela <i>en y para</i> la diversidad.....	141
Las perspectivas ideológica, política, económica y social.....	141
La perspectiva ética.....	143
La perspectiva técnica.....	146
La Formación Docente (FD): una cuestión para reflexionar.....	149
El caleidoscopio de la escena docente.....	150
<i>La expresión Formación Docente</i>	151
<i>Tener una forma... forma de maestro</i>	152
<i>Las condiciones de la forma de docente</i>	153
<i>Deformar para formar... reformar</i>	155
<i>Un movimiento espiralado para estar "en forma docente</i>	156
Complejidad docente.....	157
<i>La población docente heterogénea</i>	158
Acerca del perfil docente para la diversidad.....	159

<i>¿El maestro de siempre u otro? Algunos documentos</i>	159
<i>¿Hay un capital cultural básico privilegiado para ser docente?</i>	160
<i>¿Solo o con otros?</i>	162
<i>Dos ideas fuerza</i>	163
<i>Las acciones de acompañamiento, de tutoría</i>	164
Dos conceptos nuevos en formación docente: <i>burnout y resiliencia</i>	165
<i>La salud de los docentes y el síndrome de burnout</i>	166
<i>Resiliencia, esperanza, pero no ingenuidad</i>	168
Formación Docente para la diversidad: un enfoque educativo.....	172
Notas.....	175

Capítulo 5

En busca de pistas.....	183
Pistas.....	184
Pista 1: Sí a la utopía, no a la ingenuidad.....	184
Pista 2: Serás lo que debas ser y, si no, serás maestro.....	186
Pista 3: El poder que da hacerse y ejercer como maestro. Su contracara: el no poder.....	188
Pista 4: Es difícil, pero no imposible.....	189
Pista5: No a la generalización.....	192
Pista 6: Nosotros y los otros.....	193
Pista 7: Diversidad y desigualdad: ambigüedades y confusiones.....	195
Pista8: Tirar de hilos.....	198
La pequeñez no es insignificancia.....	203
De los Temas Transversales a la Transversalidad.....	206
Una nueva trama para entender la formación y capacitación docentes: <i>el modelo rizomático</i>	208
Conclusiones.....	213
Palabras finales.....	215
Notas.....	217
Anexo.....	221
Bibliografía.....	277
Índice temático.....	279

Capítulo 4

La diversidad y la formación docente

*Si yo mismo no me hago cargo de mí, ¿quién lo hará en mi lugar?
Si no es así como hay que hacerlo, ¿qué hacer?
Si no es ahora, ¿cuándo, entonces?
Canción de Gédal, en Primo Levi, ¿Se non ora, quando?
(Este texto está inspirado en el del rabino Hillel (siglo II)¹).*

Maestro nace no se hace es válido para los grandes maestros..., no para los buenos maestros².

Sembrar nuevas ideas

La problemática de la *diversidad* ha cobrado importancia en el ámbito del discurso educativo desde hace algunos años y aparece reiteradamente en publicaciones, congresos, debates, noticias, etcétera. La necesidad de darle respuestas pedagógicas se manifiesta cada vez con más ahínco: ya sea como reclamo -a veces no del todo explícito- o como protesta de las minorías en desventaja o aun en las declaraciones y las declamaciones de aquellos otros con sensibilidad frente a las injusticias y las desigualdades sociales.

Lo cierto es que el crecimiento de las poblaciones con características diversas y problemáticas variadas formulan un reto impostergable para la Formación Docente; y no precisamente en los términos de "un tema más" o de "otro contenido" para agregar en el programa.

“No se trata ya (...) de una 'materia más' al currículum escolar, constantemente presionado y ampliado con nuevos conocimientos. Se trata de dar respuesta desde la escuela a lo que se propone como sociedad abierta y democrática; esto es aquella sociedad donde la diversidad no es un delito, sino una riqueza. Porque hay que ser rotundo en este tema: la educación intercultural es la resultante lógica de una sociedad pluralista, y el pluralismo es nota característica de la democracia. Evidentemente, no estamos ante una cuestión simple ni fácil. Muchas son las perspectivas por considerar; como diversas las soluciones dadas por organismos y comunidades. No es cuestión fácil porque incide frontalmente sobre lo que tradicionalmente ha sido la función básica de la escuela: la inserción del conjunto de las jóvenes generaciones en la cultura dominante, con independencia de cuál fuera su cultura de origen. La escuela ha sido la institución inculcadora por excelencia, vinculada siempre ala cultura que se debía imponer oficialmente. Y así sigue siendo en gran medida”³.

En verdad podría decirse que el tema de la diversidad puesto en escena de *manera explícita* no es otra cosa que un modo distinto de plantear el problema de *la necesidad de una educación de igual calidad para todos*. El derecho social y legal a la diferencia es intrínseco a la concepción de la democracia, y por ende al pluralismo, como así también la noción de igualdad de oportunidades.

¹ Citado en Touraine, Alain (1997): *¿Podremos vivir juntos?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, pág. 61.

² Riessman, F. (1980): *Trabajo psicológico y pedagógico*. Buenos Aires: Ediciones Buenos Aires, pág. 144.

³ Jordán, J. Antonio: op. cit., págs. 9,10.

“... ¿Quién nos enseñará la infinita diversidad de los seres en la evidente unidad de la especie? ¿Quién nos enseñará que la diversidad y la unidad se complementan mutuamente como el orden y el desorden?”⁴.

Sin embargo, en el terreno de las prácticas **nunca** se ha avanzado tanto como en el de las ideas, tal vez porque el terreno de las ideas nunca tiene tantos obstáculos como el de las actuaciones concretas. Pero también es cierto que, en la medida en que se siembran las ideas, se empieza a generar discurso, se va trazando una orientación que puede servir de guía para las prácticas individuales y sociales.

El desafío que se plantea a la Formación Docente cómo lograr la integración sociocultural - que es el fin último de la escuela en relación con todos sus alumnos- con la preservación y el desarrollo de la propia identidad cultural. ¿No son acaso ideas antagónicas? ¿Es suficiente sólo una actitud de respeto y sensibilización hacia la diversidad?

Si el problema se redujera sólo al respeto, no haría falta *una formación docente específica*. Es evidente que si bien la Formación Docente (FD) debe contemplar el respeto por la diversidad como requisito previo, con esto solo no es suficiente. La FD debe, por un lado, brindar información sobre el alcance de lo cultural y las distintas significaciones de las culturas con las que actuarán los futuros docentes, tratando de neutralizar al máximo su etnocentrismo. Pero, por otro lado, es necesario formarlos en lo técnico-pedagógico propiamente dicho. Este aspecto no sólo comprende lo referente a la planificación disciplinar curricular, sino también lo relativo a la selección y la confección de materiales específicos, la coordinación de las actividades del grupo, las relaciones con las instituciones representativas de las diversas culturas, las estrategias de incorporación de las familias y la capacitación para trabajar en grupo y participar en los proyectos institucionales.

En síntesis, las identidades, cualesquiera que sean, en la medida en que puedan expresarse en la escuela con libertad y sean motivo de consideración en su contexto académico habitual, seguramente significarán para todas situaciones de gran potencialidad formativa e informativa. No sólo para los alumnos, sino también para todos los actores de la comunidad educativa.

La temática de la diversidad nos compromete a todos como integrantes de esta sociedad y requiere por ello una formación adecuada de la docencia de nuestro país que no se reduzca a los aspectos tecnocráticos.

Perspectivas de una escuela *en y para* la diversidad

El tratamiento de la diversidad se ha realizado desde perspectivas diferentes, pero complementarias y convergentes: la ideológica, la política, la económica, la social, la ética y la técnica.

Las perspectivas ideológica, política, económica y social

Es propio del espíritu democrático no guiarse por grandes principios unificadores y anuladores de las diferencias sociales y personales, por el contrario, se valora el pluralismo como núcleo decisorio del destino de los pueblos. En este contexto, la sociedad es considerada como un conjunto heterogéneo de grupos e individuos con identidad propia, cohesionados por leyes y acuerdos alcanzados por consenso. Es cada vez más necesario ampliar el alcance de los conceptos **negociación, conciliación, concertación, co-opción**⁵.

⁴ Pisani, Edgard (1992): *No al rechazo al otro*. Buenos Aires: Correo de la Unesco, junio.

⁵ El término *co-opción* fue recientemente acuñado con la intención de poder explicar la dinámica del consenso, también llamado "la voluntad de la mayoría". El prefijo "co-" significa 'en común'. *Co-optar* sería, en primer lugar, compartir una opción, aunque no sea la elegida por la persona; pero también adquiere el sentido de elegir la opción opuesta, pero complementaria, pues lo que define la opción es su materialización en una acción u operación. Con esto, se está intentando avanzar en la superación del decir-hacer. No basta decir que se acuerda, sino hacer eso que se dice acordar.

Lo primero es construir puentes entre la economía y la cultura, entre el mercado y la técnica, vinculados con las identidades, las comunidades y las creencias. Algunos autores conciben estos puentes como *mediaciones*. Así es como ha comenzado a practicarse la *mediación* entendida como *negociación asistida* para la resolución de los conflictos interpersonales de los grupos y las instituciones.

Vivimos en un mundo atravesado por intensos intercambios culturales, por lo que es necesario entender que si no se reconocen esta diversidad cultural ni las relaciones de dominación que existen entre las distintas culturas, no habrá verdadera democracia. Pero lo inédito de la situación actual -que algunos llaman "desmodernización"- es que esta sociedad multicultural está amenazada por dos fuerzas contrapuestas: la cultura de masas (globalización) y la obsesión por las identidades particulares (fundamentalismos).

Se observa que la vertiginosidad de los cambios sociales ha creado la necesidad de proveer una educación "de calidad" para todos.

"...impulsar la transformación de la educación y de la capacitación y aumentar el potencial científico tecnológico de la región con miras a la formación de una moderna ciudadanía, vinculada tanto a la democracia y la equidad como a la competitividad internacional"⁶.

¿Seguiremos atrapados y entrampados en la lógica de mercado que concibe la educación con fines exclusivamente utilitaristas? ¿O la educación puede tener además otro sentido diferente de la mera adaptación a las condiciones del modelo socioeconómico vigente?

La complejización y la especialización que caracterizan a la sociedad industrial generan una gran exigencia en relación con la preparación de las futuras generaciones: si estas no reciben una formación especializada corren el riesgo de "quedar al margen". (Valga la aclaración de que, con esto, no adherimos aun modelo pragmático de educación).

Algunos autores consideran para la formación del *ciudadano productivo* los ámbitos de cuatro competencias: la afectiva, la tecnológica, la ecológica y la sociohistórica.

Cecilia Braslavsky señala que se incorporan en los diseños curriculares y en las formas educativas conceptos tales como:

"...incertidumbre, diferencias, semejanzas; se requerirán procedimientos para conocer y comprender a los otros diferentes, tales como: observar, escuchar, intercambiar opiniones, defender, pero concertar; y valores como respeto a las diferencias y tolerancia..."⁷

Asimismo, creemos que propiciar el conocimiento socialmente significativo⁸ constituirá un aspecto central en la solución de los futuros conflictos sociales.

Por lo tanto, el desafío actual en educación es: generar alternativas tanto formativas como informativas para toda la población durante su escolaridad obligatoria. Esto implicará enseñar conocimientos que respeten las diferencias y favorezcan la futura inserción de los jóvenes en el campo social en general y en el laboral en particular. En este sentido, se propone una formación polivalente que desarrolle en todo su potencial un ser humano completo.

Nosotras pensamos que la única posibilidad de insertarse en una economía abierta es la competencia para comprender y dialogar, sin prejuicios ni desconfianzas, con identidades e idiosincrasias diferentes de las nuestras. Para lograrlo es necesario reconocer al otro en su cultura, en su lógica, en su peculiar contexto témporo-espacial, si se desea realmente establecer

⁶ CEPAL-UNESCO (1992): *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

⁷ Braslavsky, C. (1993): *Aportes para el fortalecimiento del componente educativo del Mercosur, con especial referencia a la educación general*. Buenos Aires: FLACSO. Cecilia Braslavsky es una investigadora de los problemas de la educación argentina y, actualmente, se desempeña como Directora de Investigación y Desarrollo Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

⁸ Se entiende por *conocimiento socialmente significativo* aquellos saberes que son relevantes para el desempeño en la sociedad a fin de participar protagónicamente en el medio sociocultural de pertenencia.

una comunicación económica equitativa; no basta entender las leyes de la oferta y la demanda o mejorar la calidad de nuestros productos, sino que lo fundamental es establecer una comunicación basada en **la apertura y el respeto por lo cultural**.

La perspectiva ética

La Declaración de los Derechos Humanos y su postulación de la igualdad de todos los seres humanos ante las leyes es la base de una educación más humanitaria y humanizadora en la que puedan realizarse los valores de igualdad, libertad, justicia y solidaridad. Supone un sujeto reconocido en su identidad personal y en su cultura particular, participe del mundo racional con libertad, responsabilidad y convicción. Por eso nos preguntamos: ¿puede hablarse de *derechos universales para la humanidad*?, ¿es esta un todo homogéneo o puede ser que la misma idea de derechos humanos se establezca de manera diferente según las culturas?

La paradoja de que todos somos distintos y al mismo tiempo iguales por ser humanos constituye el andamiaje de una educación *en y para* la diversidad.

La educación tendiente al formar al ciudadano" no puede reducirse a la inculcación de determinados valores, representaciones, creencias, mitos, etcétera. Formar al ciudadano es formar al sujeto, y ser sujeto es totalmente opuesto a *estar sujetado* o ser un mero objeto factible de "manipulación". Sujeto es aquel que *sabe* lo que quiere, que es capaz de formular objetivos y de vehicularlos a través de estrategias individuales y colectivas, que *sabe* cómo reflexionar y evaluar sus acciones y las de los demás, que está informado de los modos de funcionamiento de la sociedad y que es capaz de adaptarse a ella y, al mismo tiempo, participar en su transformación. Estas *competencias*, que hacen al sujeto *arquitecto de su propio destino*, suponen el dominio del conocimiento racional y no sólo la adhesión a ciertos valores político-ideológicos específicos. El que sabe más tiene más posibilidades de lograr su propia autorrealización. De allí que la socialización creciente del conocimiento tenga potencialidades profundamente democratizadoras.

Por lo tanto, es conveniente plantear la complejidad de la identidad del sujeto en el sentido de su construcción permanente.

La apuesta a la educación para lograr el respeto por los derechos humanos aparece hasta en los artículos periodísticos:

"La comprensión, el respeto y la solidaridad mutuos son bases sólidas para la construcción de una sociedad más justa y menos cruel. Con este horizonte se está profundizando la enseñanza de los derechos humanos en nuestras escuelas, a partir de una iniciativa de las Naciones Unidas.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos fue proclamada hace medio siglo y, por ello, Naciones Unidas despliega un proyecto que, bajo el lema 'Todos los derechos para todos', trata de contribuir a la vigencia de las normas aprobadas por la comunidad internacional (...) La necesidad actual de cumplimiento de este objetivo está a la vista, tanto fuera como dentro de nuestro territorio. Discriminaciones, abusos e imposiciones autoritarias son algunas de las manifestaciones que lesionan los derechos humanos. También está la pobreza, que con los más de 13 millones de muertos que causa por año en el mundo es el principal enemigo por derrotar.

Los derechos humanos son un reconocimiento social a la vida, a la identidad y a la integridad de una persona, de cualquier sujeto (...) La ley y los derechos humanos no obtienen su fuerza por una imposición violenta, sino de la convicción y la responsabilidad de los ciudadanos que los cumplen y respetan. La educación de los derechos humanos parece una vía imprescindible para eliminar o, al menos, reducir la crueldad de la realidad. Enseñarlos es un camino que contribuye a gestar un orden más justo"⁹.

⁹ Diario *Clarín*, 10 de abril de 1998.

La educación vive esta situación de una manera particularmente dramática, pues, al producirse transformaciones sociales que implican fuertes reconversiones para las generaciones jóvenes, siempre se movilizan los referentes tradicionales de identidad. Pero lo preocupante es que no aparezcan otros que los reemplacen. De ahí la imperiosa necesidad de construir entre todos los sectores sociales otra identidad. En este punto se compromete la educación. Magendzo y otros sostienen que:

"... Una educación desde la perspectiva de los derechos humanos implica, entre otras cosas, problematizar la realidad, analizar las tensiones que provoca la vivencia de los derechos ciudadanos, el reconocimiento de la diversidad cultural, el respeto al otro, el reconocimiento a la heterogeneidad, el ;y aprendizaje de vincularse con las necesidades propias y las de los demás"¹⁰.

Esta expresión se torna particularmente compleja a la hora de su incorporación en la práctica educativa, espacio que trasciende los discursos. Pues, si bien nadie niega el propósito de la escuela, de educar en los valores que prescribe la Declaración de los Derechos Humanos, esto no siempre se logra: el respeto, la dignidad, la libertad muchas veces son sutilmente atropellados hasta en los mismos ámbitos escolares.

Seguramente, en la institución escolar se presentan desafíos y dilemas entre las autoridades, el personal administrativo, los maestros, los alumnos y los padres que alteran estos valores. Pero si el derecho a la libertad de pensamiento, de opinión y de determinación pasan a ser parte orgánica del pensar y del actuar de la cultura escolar, se favorecerá el desarrollo de la autonomía -uno de los principios fundamentales para la educación de niños y adolescentes, y para la formación de los docentes-.

El principio de **autonomía** pertenece al repertorio de la cultura escolar respetuosa de la diversidad. La práctica del derecho a la participación implica modalidades democráticas del uso del poder en el aula, tanto en lo que se refiere al conocimiento como a las relaciones interpersonales. La justicia, la paz y la solidaridad son valores siempre presentes en una educación que pretenda preparar para los cambios y las transformaciones. Para los alumnos, esto significa alcanzar la plena convicción de que son capaces de participar en cualquier realidad que les toque vivir, que pueden intervenir con sus conflictos, sus historias personales y formaciones colectivas, fruto de su inserción en una sociedad democrática y en un grupo particularmente amplio en sus vínculos.

La realidad no es algo dado previamente, sino que se construye cotidianamente: es una construcción individual y grupal, personal y colectiva.

La educación respetuosa de los derechos humanos contribuye a la creación de la historia de los pueblos protagonistas de sus instituciones, sus normas, sus sanciones. De esta manera, los sujetos en conjunto podrán promover transformaciones y ser promovidos por estas.

Esta concepción de educación respetuosa de los derechos humanos no es simple, sino que exige análisis e indagaciones desde diferentes perspectivas para develar los fundamentos que la sostienen y lograr su mejor comprensión para defenderla y practicarla.

La diversidad cultural es el modo de expresión de la raíz humana. El filósofo español F. Savater utiliza imágenes coloridas para decirlo, haciendo referencia a la diversidad del paisaje vegetal con sus diferentes follajes, flores y frutos que rompen con la monotonía, sin desconocer sus raíces comunes. Por eso dice:

"Cultivemos la floresta, disfrutemos de sus fragancias y de sus múltiples sabores, pero no olvidemos la semejanza esencial que une por la raíz el **sentido común** de tanta pluralidad de formas y matices".

Recomienda no olvidarlo cuando se trata de la convivencia entre los grupos culturalmente distintos, cuando la hostilidad no pueda resolverse acudiendo a las reglas internas de ninguna de las "ramas" en conflicto.

¹⁰ Magendzo, K.; M. Abraham y C. Dueñas (1993): *Currículum y Derechos Humanos. Manual para Profesores*. Chile: IIDH, pág. 13.

"Sólo volviendo a la raíz común que nos emparenta podremos los hombres ser huéspedes los unos de los otros, cómplices de necesidades que conocemos bien y no extraños encerrados en la fortaleza inasequible de nuestra peculiaridad. Nuestra humanidad común es necesaria para caracterizar lo verdaderamente único e irrepetible de nuestra condición, mientras que nuestra diversidad cultural es accidental".¹¹

La perspectiva técnica

Es necesario revisar la relación entre calidad y cantidad del servicio educativo en el contexto de la escuela *en y para* la diversidad. Esta relación tiene diferentes patrones según el momento histórico. Abierto el debate respecto de **qué** se enseña y **quiénes** tienen acceso al aprendizaje de determinados conocimientos; dicho acceso determina la distribución del poder y de la riqueza.

Si sostenemos que todos los seres humanos son capaces de aprender y que tienen derecho a la calidad educativa que cada uno necesita, hoy ya esta es una demanda social por demás legítima. Dicha exigencia de democratización en el acceso al dominio de las competencias socialmente más significativas tiene, además de un fundamento ético, un evidente fundamento sociopolítico.

Pero nos preocupan las predicciones pesimistas que afirman que las diferencias establecidas hoy en la escolaridad y los consumos culturales, tanto en lo relativo a la adquisición de la lectoescritura como en los saberes informáticos, no disminuyen, sino que aumentan la desigualdad de oportunidades. Declara Beatriz Sarlo: "... El futuro parece comprometido en este escenario que corresponde a la Argentina de los últimos años..."¹².

Y agrega Daniel Filmus:

"... ya no existe tampoco la posibilidad de tener el futuro asegurado por haber obtenido un título. Se prevé que cualquier joven que egrese de una escuela media o universidad en la próxima década, deberá afrontar no menos de cinco cambios sustantivos de tipo de trabajo en el transcurso de su vida útil. Aun cuando determinadas profesiones o papeles ocupacionales sobrevivan, las transformaciones tecnológicas cambiarán permanentemente sus formas de ejercicio laboral..."¹³.

¿Qué significan estas nuevas situaciones para la educación y para los sujetos que la protagonizan? ¿Qué tipo de decisiones implican? Se dice que para ingresar en el mercado laboral se requiere aumentar la cantidad y la calidad de los estudios. ¿Significará formación general en las carreras universitarias de grado y ampliarlas en áreas específicas del conocimiento?

Probablemente sea necesario articular los centros de aprendizaje técnicos con el mundo de las empresas. Y probablemente también la capacitación de los trabajadores será un aspecto tenido en cuenta tanto por las empresas como por otros agentes educativos.

En este contexto, las investigaciones y las teorías psicológicas y psicopedagógicas, así como las observaciones cotidianas de muchos docentes, aportan valiosos elementos en relación con la necesidad de respetar y atender la diversidad en la escuela.

Podemos mencionar, entre muchas otras ideas:

- diferentes maneras en que las personas realizan sus aprendizajes;
- el reconocimiento del protagonismo del sujeto del aprendizaje y su actividad en la construcción del conocimiento y en la interacción con el medio, lo cual desestima los planteos simplificadoros (relación directa entre *input* de información y aprendizaje);

¹¹ Savater, F.: op. cit., págs. 160, 161.

¹² Sarlo, Beatriz (1997): "En el 2030, todos los argentinos sabrán leer y escribir", *Revista Viva, Clarín*, 1 de noviembre.

¹³ Filmus, Daniel (1997): "La educación en el tercer milenio", *Revista Viva, Clarín*, 1 de noviembre.

- la fertilidad de la idea de que los conocimientos están en función del contexto y de la finalidad del aprendizaje;
- la importancia de dar oportunidad a los alumnos para que relacionen lo que conocen con lo que deben aprender para producir aprendizajes significativos¹⁴;
- los intentos de superación de la distancia cultural entre una escuela que prescinde de los conocimientos de orden práctico originales de los niños y los sistemas pedagógicos que caracterizan la relación educativa presuponiendo en los alumnos habilidades lingüísticas y de interrelación que no existen.

La distancia entre las habilidades del sujeto y las que presupone cierto tipo de escuela reduce notablemente las probabilidades de éxito de los alumnos. Esta situación hace que, para ciertos niños, la experiencia escolar sea frustrante, provoque desinterés y aburrimiento. La distancia cultural y lingüística, que incluye diferencias entre los sistemas de creencias y de acción de poblaciones diversas, pone "barreras" para la comprensión entre los integrantes de ambos grupos y más aún entre ciertos alumnos y los docentes. El mundo de los alumnos pertenecientes a determinadas poblaciones queda "entre paréntesis"¹⁵ en el contexto de la escuela.

Por ejemplo, está comprobado que "la estructura participatoria"¹⁶, es decir, las pautas de los maestros que inciden en la interacción social y en el intercambio comunicativo, es diferente de la que practican los niños. Está demostrada la incidencia de esta distancia en el fracaso escolar.

Por eso si partimos del concepto de "cultura" como construcción semiótica, como un sistema de signos codificadores de la realidad social, la escuela debería comprender los significados de dicha construcción¹⁷.

Muchos investigadores señalan la utilidad de incluir en la Formación Docente conocimientos etnográficos detallados, de varias comunidades culturalmente diversas. Aprender a autovalorarse y enseñar a apreciar a los demás, incluidos los maestros de los niños pertenecientes a grupos minoritarios: partir *de* y apoyarse *en* las habilidades cognitivas, sociales, etcétera, generadas por la propia cultura, para potenciar el rendimiento escolar. Los rasgos dominantes de las diferentes culturas son un andamiaje facilitador para favorecer el éxito escolar.

¹⁴ Ausubel, D. P. (1973): *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo. En su teoría, Ausubel distingue entre aprendizaje y enseñanza. Considera que toda situación de aprendizaje, sea escolar o no, puede analizarse según dos dimensiones: una vertical y otra horizontal. El eje vertical se refiere al aprendizaje realizado por el alumno, es decir, los procesos mediante los que codifica, transforma y retiene la información, desde el aprendizaje meramente memorístico o repetitivo hasta el aprendizaje plenamente significativo. El eje horizontal se refiere a la estrategia de instrucción planificada para fomentar ese aprendizaje: desde la enseñanza puramente receptiva hasta la enseñanza basada exclusivamente en el descubrimiento espontáneo por parte del alumno. Para Ausubel, un aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse de modo no arbitrario, sino sustancial, con lo que el alumno ya sabe; es decir, cuando puede incorporarse en las estructuras de conocimiento que posee el sujeto, cuando puede relacionarlo con conocimientos anteriores.

¹⁵ Vygotsky, L. S. (1979): "Zona de desarrollo próximo", en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. Vygotsky es un investigador de las relaciones de la mente con el mundo social y físico. Tres temas recorren su obra: su insistencia en la utilización del análisis genético, su afirmación de que las funciones psicológicas superiores de los individuos tienen orígenes sociales y sus opiniones sobre el papel de lo social y lo psicológico. Nació en 1896 en Bielorrusia. En 1924 aparece como figura intelectual en la URSS. Murió en 1934. Entre su numerosa producción escrita (180 obras), se encuentran: *Métodos en la investigación reflexológica y psicológica* (1924); *Psicología Pedagógica* (1926). Una introducción para la obra de Piaget: *Lenguaje y pensamiento del niño*. *Pensamiento y Lenguaje* fue la obra póstuma de Vygotsky. Para este autor, los años 1924 y 1934 fueron muy productivos. Se instala en Moscú, donde se le unen Aleksander Romanovich, Luria y Aleksei N. Leontiev como discípulos y colegas. Se conocieron como la "troika" de la Escuela Vygotskyana. Este investigador perteneció al Instituto Psicológico de la Universidad de Moscú. Uno de sus objetivos fundamentales fue desarrollar formas concretas para afrontar algunos problemas prácticos de la psicología de la educación y la terapéutica en la URSS (analfabetismo masivo, diferencias culturales entre los pueblos que se suponía iban a convertirse en soviéticos y la casi total ausencia de servicios para retrasados mentales o para los incapaces por cualquier razón para participar en la nueva sociedad). Se interesó por los niños con déficit auditivo y por aquellos con problemas de aprendizaje.

¹⁶ Ogbu, J. V. (1984): "La etnografía escolar, un método de niveles múltiples". *Cuadernos de Formación*, N° 2, Chile, IDRC.

¹⁷ Heredia, L. y B. Bixio (1991): *Distancia cultural y lingüística*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Las indagaciones sobre los ritmos de aprendizaje escolar, que ignoran las características socioculturales diversas de los alumnos, también son de sumo interés en relación con lo dicho. Estas investigaciones muestran que al no respetar los tiempos de los alumnos se producen resultados negativos por la imposibilidad para resolver, con el "éxito" esperado por la escuela, tareas y problemas que esta propone.

Todos estos aportes teórico-prácticos acerca del desarrollo intelectual conducen a la valoración de los factores culturales, familiares y sociales en el aprendizaje; ya la importancia de la noción de autoconstrucción del conocimiento, así como a la introducción de conceptos como significatividad de los aprendizajes.

El conocimiento y la comprensión de la diversidad tienen como objetivo que la escuela pueda contener a todos los niños y los grupos, proponiendo aprendizajes significativos que interesen a todos los alumnos y se adecuen, además, a sus niveles y posibilidades. Para ello, será necesario:

- conocer y comprender la diversidad de los contextos familiares y escolares;
- valorar y evaluar los aspectos del funcionamiento institucional de la escuela, así como los propiamente pedagógicos;
- considerar los procesos de aprendizaje como procesos creativos de construcción de conocimientos;
- valorar los procesos de aprendizaje que se dan gracias a la interacción con el medio y a la posibilidad de establecer relaciones entre vivencias, sentimientos y experiencias.

La Formación Docente (FD): una cuestión para reflexionar

Al pensar la escuela *en y para* la diversidad, pensamos en la formación de los docentes para esa escuela. Maestros y futuros maestros están llenos de dudas, interrogantes, incertidumbres en una escuela que se presenta cada vez con mayor complejidad. Vivimos una crisis de *formato institucional*, de sentido, en relación con el sentido de la escuela y el sentido de **qué es ser maestro**.

La escuela y la formación de maestros está "desmarcada", no se enmarca en el pretendido estado de transformación educativa. Se habla de "profesionalización docente" y, paradójicamente, se desvaloriza su estatus al no jerarquizar las funciones docentes. Se le confía a la capacitación el perfeccionamiento y la actualización lo que se denomina formación permanente. Como ya dijimos en otras oportunidades, la "Capacitación Docente como tabla de salvación"¹⁸ se coloca en la mira de todo proyecto innovador.

Un discurso ampliamente difundido es el de la escuela vacía. ¡Está vacía realmente la escuela o está llena de *más de lo mismo*! Porque están las nuevas teorías, las deformaciones y los malos entendidos de estas teorías.

A veces parece que cambiamos de lugar las mismas cosas, como reacomodando cajas con las mismas respuestas de siempre, y otras veces, cambiamos lo que queremos o lo que podemos. Pero ¡qué proyecto tenemos! ¡Desde dónde y hacia dónde vamos!

Se adoptan nuevas metodologías por comodidad; por ejemplo, trabajos en grupo para corregir menos producciones. Se deforman otras, como adoptar "la técnica" de no corregir para no contradecir la teoría del aprendizaje sin violencia.

Se duda si planificar o no porque se *puso de moda la teoría* de que la planificación excluye la consideración de los emergentes, y así, se inventan falsas antinomias como "planificación versus creatividad".

Todos parecen aceptar que el maestro cierra la puerta del aula y hace lo que quiere o lo que puede. Si esto fuera así, se desconocería que la práctica educativa es una *acción pública* ¿O no es acaso un espacio donde se encuentran personas con el propósito no sólo de enseñar y aprender conocimientos, sino también de aprender a participar, a convivir con otros, a ser sujetos autónomos y responsables? Estas cuestiones no son privadas, sino de índole totalmente

¹⁸ Devalle de Rendo A. y V. Vega (1995): *La Capacitación Docente, ¿una práctica sin evaluación?* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

pública y, por lo tanto, deberían abandonarse expresiones como “mis alumnos”, “mis planificaciones”, “mis cuadernos”.

Tanto los formadores de docentes como los propios docentes y los futuros docentes no pueden perder de vista el carácter público de la práctica educativa. La pretensión de que al cerrar la puerta de la escuela, del profesorado, de las aulas, la acción docente se transforma en privada, *vela* lo que hay que *develar* para generar el espacio colectivo en la FD.

El caleidoscopio de la escena docente

Incluir el tratamiento de la diversidad en la FD puede hacerse con múltiples criterios. Si optáramos por el criterio prescriptivo pensaríamos en el docente que “debería ser formado”, en “cómo debería ser”. Es decir, se delinearía “el perfil docente para una educación abierta a la diversidad” o “la FD para una escuela *en y para* la diversidad”.

Si bien el criterio prescriptivo es válido, no es el que desarrollamos en este apartado, sino que intentamos exponer algunas preocupaciones y ocupaciones que seguramente comparten muchos *formadores de formadores*. Muchas veces, estas *preocupaciones* se expresan con interrogantes tales como: ¿Qué significa formar docentes? ¿Cuál es el significado de formar *en y para* la diversidad? ¿Por qué hoy es necesario hacer esta explicitación? ¿Cómo lograr esta formación? ¿Qué le exige a la formación docente la problemática de la diversidad? ¿Diversidad de qué, dónde?

Detengámonos en una de las preguntas: ¿qué le plantea y le demanda a la formación docente la problemática de la diversidad? Según este enfoque no existe una realidad única: somos diversos y por eso construimos realidades diferentes. La posibilidad de comprender, discernir y discriminar esta complejidad favorecerá el desarrollo y el enriquecimiento del pensamiento divergente, en el sentido de su apertura, plasticidad y flexibilidad. Comprender la diversidad implica abrirse a la búsqueda de múltiples alternativas para abordarla.

Esta concepción lleva aun planteo abarcador, amplio y profundo, no superficial ni ingenuo de la FD *en y para* la diversidad; la “escuela” se concibe como un lugar natural de la práctica de la formación: un espacio donde coexisten docentes, alumnos, normativas, saberes teóricos y prácticos, entendidos, distorsiones, malentendidos y sobreentendidos.

En la escuela, los maestros organizan y ponen en marcha acciones para que sus alumnos aprendan lo que ellos intentan enseñar. Al decir “enseñar”, entramos en el campo de la FD, entendida como formación continua en sus tres instancias: formación de grado, formación en ejercicio y capacitación docente.

La expresión *Formación Docente*

Detengámonos en esta expresión (tanto sea de grado, como formación en ejercicio o capacitación) y recordemos algunas definiciones que influyen en las distintas concepciones.

Cristina Davini entiende la FD con carácter orgánico, es decir:

“... como proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento socioprofesional que se inicia formalmente en la enseñanza sistemática de grado y se desarrolla en el desempeño, en el puesto de trabajo (...) La formación implica un proceso de largo alcance Con fases internas, sucesivos cambios y dimensiones mutuamente influyentes”¹⁹.

Marta Souto, al referirse a la FD, lo hace en el contexto de la formación de formadores. Es interesante destacar el alcance del concepto.

Esta autora se refiere a tres campos: el de la práctica, el del conocimiento y el de la investigación.

¹⁹ M. C. Davini dirige un programa de investigación sobre Formación Docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Esta cita corresponde a su artículo de la *Revista ICE*, N° 7, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996.

"El de la práctica está orientado hacia valores construidos en y a partir de la realidad social, económica, política, cultural, laboral y de representaciones sociales y psíquicas de los actores (...) Dicho campo se organiza en una red o trama de recursos de formación proveniente de distintos sectores, ámbitos, localizaciones geográficas con niveles y modalidades propias de organización que engloban aspectos de la política, la legislación, la infraestructura, el financiamiento, los programas, etcétera.

El campo del conocimiento se preocupa por la inteligibilidad de las acciones de formación y construye conceptualizaciones teóricas para facilitar la comprensión del complejo de prácticas de donde surgen.

Por último, el campo de investigación busca construir conocimientos y plantear problemas aún no resueltos a partir de estudios de las prácticas, de las situaciones de los sujetos, de las instituciones de formación..."²⁰.

Tener una forma. ..forma de maestro

Gilles Ferry, pedagogo francés e investigador práctico de la enseñanza, durante su visita a nuestro país en 1997 hace concretamente esta pregunta: ¿Qué es la formación? y la explica de esta manera:

"La formación es algo que tiene relación con la forma. 'Formarse es adquirir una cierta forma'. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma (...) 'formarse es ponerse en forma' (...) La formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas, para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo. Cuando se habla de formación, se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone, obviamente, muchas cosas: conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo por realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol que uno va a desempeñar, etcétera"²¹.

El autor destaca **la dinámica de un desarrollo personal en la formación**. Él dice:

"Si esto se ve así, se debe renunciar a ciertas maneras de hablar que son frecuentes, como ser 'una formación no se recibe' (...) El individuo **se forma**, es él quien encuentra su forma".

G. Ferry cita a un autor francés, Kaes (Kaes, R. y Anzieu, D.: *Fantasme et formation*, París, Dunod, 1976), quien afirma que:

"... en la formación, las fantasías existentes se sitúan entre dos extremos. Uno, dado por la fantasía de Pigmalión, la del escultor que crea un otro a su imagen, lo modela, le da forma, le da forma a una materia que en ese momento es pasiva, dócil. Un escultor, un modelador que encuentra su placer cuando terminó, realizó lo que tenía en su imaginación y que, como Dios, creó un ser a su semejanza".

Admitamos que existen las fantasías más o menos explícitas, más o menos conscientes en todo formador.

²⁰ Marta Souto es directora del Programa de Investigación "La clase escolar" en el Instituto en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. *Revista ICE*, op. cit.

²¹ Ferry, Gilles (1997): *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires; Novedades Educativas, pag. 53. Este autor es profesor emérito de Ciencias de la Educación en la Universidad de París, X-Nanterre. Tiene una amplia experiencia como docente e investigador en pedagogía y en la formación científica de los docentes, así como en la formación de los formadores. Cuenta con numerosas publicaciones en Pedagogía y en Psicología de los Grupos. En *El trabajo en grupo hacia una autogestión educativa*, destaca: "En el trayecto de la formación, los enseñantes se encuentran entre la teoría y la práctica (...) enseñar es debatirse en contradicciones...". En 1994 escribe una obra autobiográfica: *Partance*. Participó en la guerra y, entre 1943 y 1945, actuó en la Resistencia.

El otro extremo de la fantasía de la formación es creer que los individuos se forman únicamente por sus propios medios, a través de sus propios recursos, como el *ave fénix* que se consume y renace de las cenizas. Acordamos con Ferry que ninguna de estas dos fantasías corresponde a la dinámica formativa.

Por un lado, uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros. Todas estas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo. Los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el currículum no son la formación en sí, sino medios para la formación.

Las condiciones de la forma de docente

Una pregunta que se desprende de lo anterior es: ¿Qué debe ocurrir para que se produzca esta dinámica de desarrollo de la forma de docentes? Es decir, ¿cuáles son las condiciones requeridas para que la formación tenga lugar?

Ferry indica tres condiciones: *condiciones de Jugar* (los lugares previstos a tal propósito), *de tiempo y de relación con la realidad*.

Al respecto, Jean C. Filloux²² marca el lugar de la intersubjetividad en la relación formador-formado. Él dice que no hay sujeto "formador" sin un trabajo de retorno sobre sí, así como también este mismo trabajo deberá realizarse en el "formado", o sea, el alumno, sujeto de formación. Importa tanto la reflexión sobre sí mismo por parte del profesor-maestro como del alumno en formación, y pregunta: "¿no será la formación un diálogo entre personas capaces de realizar un retorno sobre sí mismas?" Describe en qué consiste para él la formación de los docentes: formación académica, formación metodológica, en lo pedagógico-didáctico y psicológico y formación personal. Con formación personal se refiere a interrogarse así mismo sobre la motivación, sobre el deseo que tiene de enseñarles a los otros.

Filloux dice que la *intersubjetividad* está siempre ligada al diálogo, que no siempre es explícito o consciente, ya todo el proceso de la dialéctica del retorno sobre sí mismo.

Siguiendo la idea de la relación formador-formado, es importante "recentrarse" siempre en la persona, en su unicidad y singularidad, porque se trata de una persona en un curso de grado o perfeccionamiento que se está formando. Somos personas, sujetos, y no hay sujetos sin otro sujeto que lo reconozca como tal. Uno no es "una máquina de formar" (ésa sería una concepción de formación, diferente de la planteada), sino que piensa sobre lo que hace, sobre su significación, sobre los fracasos que uno vive; y ese pensamiento reflexivo es el que favorece la formación.

La experiencia profesional sólo es formadora si el sujeto encuentra los medios de volver, de rever lo que ha hecho, algo así como hacer un balance reflexivo. **Reflexionar es, al mismo tiempo, reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación.** Por eso Ferry insiste en que: "... sólo hay formación cuando se puede tener un tiempo y un espacio para el trabajo de reflexión sobre sí mismo".

Esta perspectiva de la reflexión sobre sí mismo es otra cuestión para tener en cuenta al considerar las representaciones de la realidad educativa en Formación Docente.

Representar quiere decir presentar otra vez la realidad, porque el sujeto tuvo que ver directamente con esta realidad. Como razonar sobre las representaciones de la clase, cuando la clase no está allí, elaborar las imágenes, los símbolos, la realidad mental, como en la acción dramática teatral. En ella, las escenas están representadas y los actores no muestran realidades al espectador, sino representaciones de la realidad.

²² J. C. Filloux es actualmente catedrático de la Universidad de París X y, también, investigador de la Formación Docente. Entre sus obras, figuran: *La personalidad*, *Los pequeños grupos*, *Durkheim y la educación*. Dirigió con Maisonneuve la *Antología de las ciencias del hombre*. Es autor de numerosos artículos sobre educación, formación, pedagogía y ciencias humanas, publicados en revistas especializadas.

D. W. Winnicott²³ desarrolló la idea de **espacio transicional**, que caracteriza el juego de los niños en cuanto a la forma de acceder a esas realidades que ellos quieren ser o donde quieren estar. Este concepto, en sentido dialéctico de entrar y salir de un espacio y tiempo, sirve para explicar el tiempo y el espacio de la anticipación de situaciones reales para encontrar actitudes, gestos convenientes y adecuados, para impregnarse de y en esa realidad. Esto significa no ponerse de manera abrupta frente a *la* situación escolar. La *reflexión* genera un espacio transicional, en otro tiempo y *lugar*, en el cual uno representa y se representa el rol docente que luego desempeñará.

En este espacio transicional, en este juego entre sí mismo y la realidad, se construye un personaje al que llama "falso a sí mismo". Se trata de la construcción de un personaje que es, a la vez, sí mismo y un yo moldeado por *las* exigencias sociales *del* rol que desempeñará.

Deformar para formar... reformar

Otra idea que amplía las interpretaciones sobre la *formación* es la que propone Bachelard. Este autor dice que para ir hacia una nueva formación, hay que ir en contra de *la* formación anterior, destruyendo o rectificando las viejas formas: vincula *formación* con *deformación* y *reformación*. Bachelard avanza asociando formación a la idea de aventura, en el sentido de *arriesgar*. También podemos vincular la idea de aventura, de riesgo, con la complejidad de la formación (formar, deformar, reformar) por todo lo que ya hemos dicho.

Finalmente plantearemos que es conveniente avanzar con estas interpretaciones respecto **del o de los espacios donde se realiza**.

La concepción tradicional privilegia, por un lado, las "instituciones formadoras" como el espacio académico por excelencia y "*las escuelas*" como el campo de aplicación de *los* conocimientos aprendidos en aquellas. Diferentes estudios sostienen que el aprendizaje no es algo que ocurre *fuera del proceso de trabajo*:

“... frente al poder de la biografía *escolar* y de la socialización laboral en *el* terreno de la práctica, *la* fase de educación *formal* de los estudiantes representaría en *fórmula* extrema un episodio de débiles consecuencias. Ante las inseguridades de *la* situación compleja de trabajo, *del* contacto con otros colegas, superiores y alumnos, el joven graduado regresaría a ese fondo de saber, que conformó en su paso por *la* cultura de *la* escuela (Terhart, 1989).

Más allá de *la* posible refutación de *algunas* de estas afirmaciones, es importante destacar en nuestro análisis que las instituciones *escolares*, en cuanto instituciones de desempeño laboral, son también instituciones formadoras de docentes, modelando las formas de pensar, percibir, y actuar (*habitus* profesional, en la conceptualización de Bourdieu²⁴), garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo²⁵.

Por eso queremos destacar lo que llamamos **formación en campo**. Hemos partido de la pregunta "*¿qué es la formación docente?*" para dar cuenta de algunos entendidos, sobrentendidos, malentendidos. Tratamos de mostrar que cada espacio y tiempo de la FD, en cada una de las etapas de su proceso (FD de grado, en ejercicio y capacitación), como en todos los momentos de estas, tiene su valor. Pero no queremos perder de vista la importancia de que sus propósitos se alimentan, retroalimentan y articulan mutuamente. El mismo Ferry dice que:

²³ Winnicott, D. W. (1986): *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.

²⁴ Pierre Bourdieu: sociólogo francés nacido en 1930; su inspiración fundamental proviene de los clásicos de la sociología: Marx, Durkheim y Weber; aunque también, del antropólogo Levi Strauss y del epistemólogo Bachelard. Según Bourdieu, el sistema educativo forma en los "elegidos" un *habitus*, es decir, un conjunto de esquemas de apreciación, percepción y acción que está en la base de la reproducción cultural y social; en cambio, los "dominados" son excluidos: el sistema educativo les impone el reconocimiento de la legitimidad de la cultura dominante (y, con ello, de la dominación de los dominantes) y la aceptación de la ilegitimidad de su propia cultura (y, con ello, de su sumisión).

²⁵ Davini, M. C. (1997): op. cit., *Revista IICE*, N° 7, pág. 38.

"El hecho de que los alumnos docentes hagan residencia en clases de establecimientos escolares no tiene valor formativo, salvo si en el centro (profesorado) se retoma la experiencia para describirla, analizarla, tomar la problemática de formación en la que uno estuvo en contacto en el terreno. Ir a la práctica como un turista no tiene valor formativo. Sobre el terreno se deben utilizar instrumentos de análisis que se hayan aprendido a **usar** en el centro".

Una forma de concretar este análisis es el denominado *dispositivo de alternancia* en formación inicial y en formación continua, destinado a los cursos de perfeccionamiento, como así también las instancias de reflexión sobre la práctica en las universidades o los profesorados.

Un movimiento espiralado para estar en "forma docente"

En síntesis, queremos destacar que si el movimiento entre las diferentes instancias (formación de grado, en ejercicio, capacitación) no es espiralado, dialéctico, interactuado, no hay formación profesional posible. Sobre todo *en* y *para* esta escuela posmoderna obligada a dar respuestas a nuevos modelos de vida o condiciones distintas que hacen inviables los modelos educativos tradicionales y segregacionistas. Lopez Melero dice:

"... La crisis en la actualidad consiste en que el mensaje de la educación intercultural no ha calado profundamente en ningún ámbito de los enseñantes y el proceso de formación del profesorado..."²⁶.

La crisis no se ha superado porque existe un vacío entre la formación teórica y las exigencias de una práctica profesional compleja.

La diversidad implica formar docentes desde la perspectiva de la integración, en sentido profundo, pues exige un modo nuevo de ser docentes, un nuevo modo de ser supervisores, un nuevo modo de ser especialistas, una manera nueva de planificar en las escuelas, un nuevo modo de entender el papel de las jurisdicciones, un nuevo modo de participación de las familias.

Para que la sociedad avance y llegue a ser ética y madura, es necesario comprender la heterogeneidad de las personas: entenderla como potencial, como riqueza.

La diversidad no se refiere a la "capacidad para aprender" medida exclusivamente a través del rendimiento académico, sino a los diferentes modos y ritmos de aprendizaje de cada alumno en función de su particular modo de ser, tanto de los muy dotados como de los que lo son menos. Es imprescindible desarrollar las competencias de *todos los alumnos* hacia la mayor autonomía social y personal posible de cada uno.

Complejidad docente

Consideramos que la FD tiene el propósito de *enseñar a enseñar* así como también lo tienen el perfeccionamiento, la actualización y la capacitación para mejorar constantemente las estrategias de enseñanza. En el marco de la *diversidad*, es enseñar a aprovechar las diferencias de los alumnos para el enriquecimiento de los aprendizajes de docentes y alumnos.

La FD es compleja de por sí, pues tiene esta doble intención: por un lado "enseñar a enseñar" y, al mismo tiempo, intentar que se aprenda lo que se tiene que enseñar. Si bien es volver sobre lo ya aprendido en otros momentos, fundamentalmente es revisar ese contenido para enseñarlo.

Las condiciones cambian, por ejemplo, cuando los futuros maestros realizan sus prácticas pedagógicas para acreditar el título y están aprendiendo a enseñar, al mismo tiempo que enseñan a los alumnos. En síntesis, tienen que enseñar a aprender a los niños y los adolescentes y, al mismo tiempo, ellos tienen que aprender a enseñar. Esto, que parece un juego de palabras y que

²⁶ López Melero: op. cit., pág. 38.

en verdad no es novedoso, volvemos a ponerlo en escena para plantear el alcance de la diversidad en la FD.

Ampliamos la mirada puesta hasta ahora en la diversidad de la población escolar (niños, adolescentes) y en las problemáticas de aprendizaje de estos, para abarcar también la población docente.

La diversidad no se refiere únicamente a la población de los alumnos niños y adolescentes y sus problemas, sino que también es diversa la población de futuros maestros, maestros, profesores y capacitadores, y son diversas sus situaciones. Replanteamos la FD en la complejidad del escenario descrito como: enseñar a aprender y aprender para enseñar. Abordar la FD para la diversidad, requiere la consideración de múltiples perspectivas:

- la complejidad y la diversidad de teorías de la enseñanza y del aprendizaje;
- la complejidad y la diversidad de los contenidos disciplinares y transversales;
- la complejidad y la diversidad de las poblaciones de niños, adolescentes, futuros docentes, docentes, formadores y capacitadores;
- la diversidad de bagajes culturales, lingüísticos, condiciones socioeconómicas y experiencias de vida personal y profesional de las que cada uno es portador.

La población docente heterogénea

Algunas investigaciones muestran que los ingresantes en la FD tienen diversas condiciones de origen, así como situaciones laborales, problemáticas personales y familiares, muy diferentes entre sí que denotan necesidades especiales y demandas muy específicas para su tratamiento²⁷. Los datos que aportan remiten a los sectores que por no poder acceder a carreras largas y exigentes -ya sea por costos económicos o por déficit de formación previa y/o hábitos culturales necesarios para cursar las carreras "fuertes"-, sí acceden a las de formación docente.

La matrícula de los institutos de FD ha sido afectada por el desprestigio del rol docente y las condiciones económicas de estos trabajadores. Estas instituciones dan cuenta de las características de "entrada" de los estudiantes, pero encuentran serios obstáculos para modificarlas hacia el logro de adecuadas condiciones de "salida".

En lo referido a la **profesionalización** y la **proletarización**, los estudios muestran que la docencia está particularmente definida por las condiciones materiales del puesto de trabajo y no por las declaraciones docentes de deseo. A las condiciones laborales poco satisfactorias y los marcos institucionales predeterminados, se agrega un currículum que no contribuye a pensar. Por el contrario, generalmente los docentes abordan los contenidos curriculares por medio de textos didácticos que normativizan la enseñanza.

En las últimas décadas, el deterioro social del docente creció notablemente. Se asiste a una doble proletarización ideológica -en cuanto a la pérdida de control acerca de las decisiones que afectan a los objetivos del rol docente- y técnica por la pérdida de control sobre las decisiones en los aspectos técnicos. Hoy, la docencia "no sólo no incide en qué ni en cómo enseñar, sino que ni siquiera elige las condiciones para desarrollarla" (Apple, 1988; Gimeno Sacristán, 1988).

Pero lo increíble es que los docentes continúan defendiendo su autonomía para sostener procesos educativos alternativos. Son situaciones aisladas que se reproducen entre los que quieren o pueden hacerlo. Por eso es importante investigar qué hace el docente en realidad, en la práctica cotidiana, qué se espera de forma explícita. La visión de la práctica laboral como lugar donde se procesa "el olvido" de la formación deberá ser sustituida por otra que considere la práctica como objeto de estudio en la socialización laboral.

En el marco de la complejidad, tendrá que articularse la formación con el ejercicio laboral docente y las condiciones objetivas con las representaciones internalizadas como producto de la historia-personal y profesional.

²⁷ Investigaciones de E. Rockwell; G. Batallán; R. García (1989/1990); J. Ezpeleta (1988); M. C. Davini (1989); C. Braslavsky (1989); Birgin y otros (1992). Davini, M. y A. Alliaud (1995): *Los maestros del siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Una hipótesis para indagar es la incidencia del deterioro de las condiciones laborales de los docentes, tanto en las características de la educación de grado que reciben como en el tipo de aspirantes a ingresar en los institutos de formación. También será necesario investigar estrategias de reconversión laboral de los docentes y los alumnos. Y en este punto, se abren otros interrogantes: ¿quiénes, cómo, cuándo, con qué se hacen cargo de estas cuestiones?

Acerca del perfil docente para la diversidad

¿El maestro de siempre u otro? Algunos documentos

Históricamente, los currículos para la FD tenían el mandato de formar un maestro a modo de prototipo. Generalmente, se expresaba como "perfil docente"; es decir, un modelo teórico, un ideal de maestro, una abstracción, una entelequia. El planteo del "ideal" es peligroso porque no reconoce la *diversidad*.

Muchas veces -como ya fue dicho en el comienzo de este libro- se cae en la trampa de las frases hechas. Por ejemplo, se suele sostener falazmente que "el deber de garantizar la igualdad de oportunidades es dar a todos lo mismo". Cuando realmente, para garantizarla, habría que dar más y mejor al que menos tiene, al menos preparado, al que tiene menos estímulos y/o mayores dificultades para acceder al conocimiento requerido, así como en las condiciones laborales en las que se desempeña.²⁸ Esto se torna particularmente significativo tratándose de la FD.

Una pregunta habitual en el mundo académico de la pedagogía conduce a interrogarse y preocuparse por la diferencia de capital cultural de los docentes: ¿Se trata de diferentes niveles de conocimientos, de puntos de origen diversos o de ambas cuestiones a la vez? ¿Qué significa capital cultural? Al respecto dice Perrenoud:

"El capital cultural constituye, en su sentido más amplio, la **memoria** del individuo, sus **adquisiciones**, la resultante de los aprendizajes que no cesa de efectuar, sobre todo si es joven (...) un capital en el sentido más trivial, es algo que se posee, resultado de una acumulación. Se trata de algo más que un simple bien, porque se puede poner en acción, hacerlo 'trabajar', para asegurarse nuevas ventajas sin que merme la cantidad inicial (...) Es el resultado de una acumulación progresiva y podemos sin merma invertirlo, bien en la lectura de la experiencia, bien en la acción inmediata, bien en empresas individuales o colectivas a más largo plazo: un oficio, una formación nueva, el ejercicio de un poder, el mantenimiento de una posición, la consecución de una carrera profesional o mundana"²⁹.

²⁸ Revista *IICE*, op. cit., pág. 39: "...los docentes realizan trabajos físicos en las escuelas -muchas veces, en limpieza y reparaciones, atienden cuestiones asistenciales en poblaciones carenciadas -salud, alimentación, acciones comunitarias-, se ocupan de los problemas de sobrevivencia básica de los alumnos y aún no saben cómo manejar los problemas de violencia social en la escuela. Todo ello, en un contexto de incremento del número de alumnos, como producto de la expansión escolar, que no se ha acompañado por un aumento correlativo en el número de docentes. En las escuelas "mejor dotadas", estos realizan una gran cantidad de actividades alrededor de proyectos escolares adicionales al currículum general.

En la mayor parte de los casos, la ideología del profesionalismo y la responsabilidad social que la docencia tiene incorporada (centrada en su núcleo vocacionalista y en una composición social marcadamente femenina) hacen que esta asuma esas cuestiones como propias de su labor, legitimando y reforzando la perpetuación del trabajo intensivo. A pesar de ello, existe una tendencia en sus agentes a buscar puestos administrativos o mejor ubicados dentro del sistema escolar mientras que, en los espacios urbanos en los que puede haber otras ofertas de empleo, se observa una "fuga" de los docentes del sistema o de recién graduados que acaban buscando otras colocaciones".

²⁹ Perrenoud, Ph.: op. cit., págs. 48,49: "...en el centro del capital cultural, se encuentra lo que denominaremos *hábito*, sistema de disposiciones, costumbres, gustos, actitudes, necesidades, estructuras lógicas, estructuras simbólicas y lingüísticas, esquemas perceptivos, de evaluación, de pensamiento y de acción. En torno de ese núcleo central, que puede permanecer en gran medida inconsciente y manifestarse sólo en estado práctico, se despliega un conjunto de representaciones (...) ¿Es legítimo el recurso a conceptos relevantes de la ciencia económica?

(...) El recurso a la noción de capital cultural no indica de ninguna manera que podamos trasladar al campo de la educación o de la cultura leyes y teorías económicas, ni siquiera los principales conceptos desarrollados por la ciencia económica. El uso de la noción de capital cultural equivale aún menos al reconocimiento de un actor social que actuará según el modelo de *homo economicus* desarrollado por la economía política clásica (...) No tratamos de

¿Hay un capital cultural básico privilegiado para ser docente?

¿Todos pueden ser maestros? Creemos necesario un debate serio, a fondo, sobre estas cuestiones, porque no se trata de que, en aras de los principios democráticos de la tolerancia, del "temor" a la discriminación, en su acepción negativa, adoptemos una posición aparentemente ingenua, pero poco ética al fin, que soslaya la responsabilidad social de la formación de los docentes, adultos a cargo de las generaciones jóvenes. ¿Es que todos tenemos condiciones para desenvolvernos en los mismos ámbitos, en las mismas ocupaciones o tareas?

Volvamos al rastreo de documentos. En la actualidad, los *Contenidos Básicos Comunes para la FD* (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, junio 1996) son una base a partir de la cual cada jurisdicción formulará su currículum. Una parte de estos CBC corresponde al campo de

"... Las modificaciones en la práctica de la enseñanza no pueden plantearse sólo como una adaptación a las características psicológicas ni como una adaptación de estas a las características del docente y/o de la comunidad. El futuro docente dispondrá de herramientas para integrar los contenidos, las estrategias, los instrumentos de evaluación de la enseñanza con las condiciones que plantean las características culturales y psicológicas de los alumnos y alumnas, teniendo en cuenta el escenario nacional e internacional y sus articulaciones con aquellas.

En consecuencia, la formación de los futuros docentes exige del dominio de conocimientos acerca de las características del desarrollo psicológico y cultural de sus alumnos y alumnas, y de las formas en que se manifiestan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como también de las diversas variables que plantea la práctica educativa.

Estos contenidos se analizan desde las perspectivas: antropológicas, psicológicas y pedagógicas y permiten la elaboración de un conocimiento indispensable para el diseño, planificación, coordinación, conducción y evaluación de las diversas tareas que constituyen la práctica profesional.

Se considera también que estos conocimientos otorgan un marco referencial para el tratamiento de los contenidos desarrollados en el campo de la Formación Orientada. El conjunto de los contenidos que se desarrollan en este campo deben comprenderse en una lógica de integración creciente a lo largo de todos los niveles.

No se trata de que, en la formación de los docentes, para cada uno de los niveles se trabajen exclusivamente los alcances propuestos para ese nivel, sino que se los enfatice sin desconocer los otros".

El campo de la Formación Especializada por Niveles incluye los siguientes bloques:

“BLOQUE 1: Psicología y cultura de los alumnos y las alumnas del Nivel Inicial.

BLOQUE 2: Psicología y cultura de los alumnos y las alumnas del Primero y Segundo Ciclo de la EGB.

BLOQUE 3: Psicología y cultura de los alumnos y las alumnas del Tercer Ciclo de la EGB.

BLOQUE 4: *Psicología y cultura* de los alumnos y las alumnas del Nivel Polimodal.

BLOQUE 5: Contenidos procedimentales generales.

BLOQUE 6: Contenidos actitudinales.”³⁰

sugerir que el capital cultural sea generador de una plusvalía de acuerdo con la relación de producción capitalista ni que el capital cultural pueda ser cuantificado al modo de un capital monetario".

³⁰ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1996): *Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de Grado*. Buenos Aires, págs. 71 y 72.

A partir de lo transcrito, puede observarse que los Contenidos Básicos Comunes de la FD consideran la diversidad de contextos de *los alumnos*. Pero aún nos preocupa su tratamiento demasiado tecnocrático, ya que no se considera *la trascendencia social del rol docente y la necesidad de su formación en relación con el fortalecimiento de una sociedad verdaderamente democrática*.

Sin ánimo de hiperresponsabilizar a los documentos, creemos que es la labor de funcionarios y profesionales de la educación *hacer posible la integración posible*, no sólo desde la prescripción, el deber ser, sino desde el trabajo cotidiano con la diversidad.

Si tomamos el concepto de currículum, vale la pena aclarar su alcance: en la actualidad se amplió su campo, en el sentido de abarcar no sólo la explicitación contextualizada de contenidos, sino también al considerar las prácticas educativas. Así, el estudio del currículum como objeto fijo dejó lugar al estudio del currículum en acción.

La acción es la **actuación concreta** de los docentes considerados como actores, protagonistas de las prescripciones y las normativas que establecen los documentos. Y, como ya se dijo, hoy la población docente, así como la escolar, no puede considerarse un solo cuerpo homogéneo, con valores culturales y normas de comportamiento comunes. Esta pluralidad se constituye en una nueva norma.

¿Solo o con otros?

Acordamos en que es necesario formar docentes con conocimientos disciplinares y metodológicos que les permitan aprovechar el entramado de posibilidades que cada uno tiene, que valoren y realicen el trabajo pedagógico en la interacción entre pares y con los alumnos. Aspiramos a que el docente no sólo enseñe, sino que asuma el rol de contenedor asistente. Hoy se valorizan las teorías de "andamiaje" de Bruner³¹, "zona de desarrollo próximo" de Vygotsky³²

³¹ Bruner vuelve la mirada al aprendizaje espontáneo, cotidiano, que realiza el niño en su experiencia vital para encontrar los modelos que pueden orientar el aprendizaje sistemático en el aula. Ya en los primeros intercambios entre la madre o el padre, o persona adulta y el niño se empiezan a elaborar una especie de plataformas de entendimiento mutuo, denominadas *formatos de interacción*, que son la primera cultura del niño. Dice Bruner en *Realidad mental y mundos posibles* (Barcelona, Gedisa, 1988, pág. 120): "Las madres crean con los bebés formatos de interacción, pequeños mundos construidos conjuntamente en los que interactúan de acuerdo con las realidades sociales que han creado en sus intercambios".

Las interacciones adulto-niño "pronto empiezan a dividirse en formatos: tipos de actividades en las que los participantes pueden predecirse mutuamente, atribuirse intenciones y, en general, asignar interpretaciones a los actos o a las aspiraciones del otro". En definitiva, los formatos son microcosmos de interacción social que establecen unas pautas sencillas y repetitivas que regulan los intercambios; son creados por el adulto en la interacción con el niño y aprendidos por este hasta que no sólo los utiliza, sino que los interioriza y verbaliza. El formato no es un monólogo de la madre en presencia del niño, sino un diálogo madre-hijo en el que, al principio, el papel del adulto consiste en llenar de contenido tanto los turnos en que le corresponde hablar a él como los que pertenecerán al niño. A medida que este vaya siendo capaz de llenar sus turnos, la madre va retirando su intervención en ellos. Pero lo que interesa señalar es que, si el niño llega a lograrlo, es porque antes, cuando carecía de competencias para hacerlo, el adulto lo había hecho por él. De la misma manera, en los intercambios posteriores, en el desarrollo evolutivo cotidiano, los adultos guían el aprendizaje del niño mediante la facilitación de andamiajes, esquemas de intervención conjunta en la realidad donde el niño empieza por realizar las tareas más fáciles; mientras que el adulto se reserva las más complicadas. A medida que el niño adquiere dominio en sus tareas, el adulto empieza a quitar su apoyo y le deja la ejecución de los fragmentos de la actividad que antes realizaba aquel. Es claramente un proceso de aprendizaje guiado, apoyado por el adulto, cuyo objetivo es el traspaso de competencias desde este hasta el niño. De la misma manera, en el aprendizaje sistemático en la escuela, se puede provocar la delegación de competencias en el manejo de la cultura del docente al aprendiz mediante un proceso progresivo y consecuente de apoyos provisionales y la asunción paulatina de competencias y responsabilidades por parte del alumno. Así, para Bruner, la educación es una forma de diálogo, una extensión del diálogo en que el niño aprende a construir conceptualmente el mundo con ayuda, guía y andamiaje del adulto.

³² Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind and Society*. Harvard University Press: McCole et al. Este autor definió la *zona de desarrollo próximo* como la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño, tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas, y el nivel más elevado de desarrollo potencial, tal y como es determinado por la resolución de problemas mediante la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados.

y la figura del tutor, tesis de la pedagoga G. R. Brest³³, que avalan la formación de un docente acompañante del aprendizaje del alumno. Se espera que el docente eduque para la autonomía, puesto que la autonomía, la justicia y la igualdad son los pilares de las éticas modernas.

En el mundo actual, se requieren **sujetos autónomos**, que tomen sus propias decisiones valorativas y diseñen su plan de vida dentro del marco de lo moralmente permitido. El individuo autónomo es aquél que **sabe** que tiene el derecho de reclamar las condiciones necesarias para ejercer su tarea, su labor, su oficio: en definitiva, su modo de vida.

Tanto la psicología cognitiva como el psicoanálisis fomentaron el desarrollo de la autonomía. Las investigaciones de Jean Piaget, de Kohlberg y Gilligan sobre la conciencia moral y los niveles morales post-convencionales, y las del psicoanálisis sobre los procesos de autorreflexión y autoconocimiento del sujeto son avances en ese sentido.

La formación de un docente autónomo, para formar alumnos autónomos no puede lograrse sin tener en cuenta las representaciones de los formadores de formadores respecto de la idea de alumno aspirante a docente. Que este alumno aspirante a docente sea un adulto autónomo también encierra su propia complejidad.

En el diccionario, alumno/na es cualquier discípulo respecto de su maestro. Pero convendría avanzar con la definición del alumno aspirante a maestro en el contexto de la FD³⁴.

La idea de alumno, futuro maestro, no tiene una construcción homogénea en el discurso de los docentes y esta diversidad también tiene efectos al concebir el perfil de este rol. Están aquellos que categorizan a los aspirantes a docentes como sujetos sociales; otros los reconocen como adultos, pero con características dependientes, pueriles. También están los que los asimilan a la idea de niñez, de sujeto ahistórico (alumno significa ser niño, aunque se trata de un adulto). Entre los formadores de formadores, la idea de alumno, de alumna, de profesorado tiene diferentes representaciones.

Puede decirse que estas diferencias manifiestan concepciones pedagógicas, políticas, sociales, también diferentes y a veces yuxtapuestas, con efectos distintos en cuanto a las propuestas didácticas y los modos de llevarlas a cabo.

Es preocupante la infantilización del futuro docente; la contradicción entre su rol como educador y esta representación que limita la formación docente a los aspectos instrumentales en detrimento de la reflexión, de la retroalimentación de la tarea docente en relación con los componentes pedagógico-didácticos, éticos, afectivos, sociales que seguramente tornan aun más compleja la FD. Así, la Formación desarrollaría la actitud crítica, autónoma del aspirante a docente, así como del docente en ejercicio.

En este apartado, desarrollaremos dos ideas sustantivas respecto de la FD. Ambas se vinculan y potencian entre sí, y provocan efectos favorables para la enseñanza y para el aprendizaje. Una de estas ideas es la *interacción sociocognitiva y afectiva* de todos los actores involucrados y *la otra es la práctica pedagógica* asistida en el marco del sistema tutorial³⁵.

Entendemos la **interacción** en el sentido del intercambio de los saberes de cada uno desde su rol, tanto en las relaciones simétricas -entre pares- como en las asimétricas, educador-educando. Los conceptos de participación real y de cooperación se conciben como formas de contribuir a crear las condiciones didácticas que favorezcan la apropiación del conocimiento. Esto se vincula con la concepción de escuela como lugar de socialización profesional, donde las prácticas no se conviertan en rutina, donde el compromiso con la profesión se ligue en un

³³ Romero Brest, G. (1997): "El sistema tutorial en la Formación Docente. Aprender a hacerse cargo", en el Seminario *Los sistemas tutoriales en la Universidad*, Buenos Aires, Academia Nacional de Educación: "Por ello, formar educadores supone en estos tiempos no sólo guiar la adquisición de competencias (...), sino fundamental y principalmente, despertar la conciencia, desarrollar la fuerza y el sentido de responsabilidad requeridos para hacerse cargo según el canon tutorial, del aprendiz y de los procesos que lo llevan a puertos donde soltar velas para la navegación autónoma por las procelosas rutas del aprendizaje que hoy impone la realidad (...) Es decir, responder al imperativo de hacerse cargo de asistir y monitorear el avance del aprendizaje".

³⁴ Fridman, Marcela (1994): *Alumna: la construcción de un mito en el discurso de los formadores de formadores*. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

³⁵ Ambas se nutren de investigaciones en diferentes campos, como la psicología (Perret Clement y Michel Nicole y otros), la psicología social (Pichón Riviere y Ana Quiroga), la educación (Brunner, Vygotsky, Brousseau, María Teresa Sirvent, Marta Souto y Gilda Romero Brest).

proyecto conjunto que no desconozca el intercambio de significados en sus múltiples niveles y entre los distintos actores.

De esta manera, "la clase" es el objeto de estudio -no solamente objeto de acción, sino de análisis y reflexión conjunta- para la búsqueda de alternativas didácticas. Se intenta así no perder de vista la perspectiva de la complejidad y el alcance de estas relacionales.

La **práctica pedagógica asistida** se refiere a realizar una práctica pedagógica consciente de lo que significa "hacerse cargo", no sólo de lo meramente pedagógico, entendido burocráticamente como instruir, enseñar, sino de contener, guiar, *tutorar*, acompañar. Incluye la responsabilidad de enseñar sosteniendo el protagonismo del otro, el alumno, en la construcción de su propio aprendizaje para el logro de su autonomía.

Transferir responsabilidad y control del aprendizaje implica ser consciente de que no son meras técnicas las que se llevan a cabo, sino procesos que demandan un acompañamiento, específico, en cada momento (por ejemplo, en los momentos previos a la interacción con el alumno -como la planificación-, durante la interacción en el aula y posteriormente para la reflexión, la revisión y el ajuste de los aprendizajes).

Surgen así dos coordenadas que abren interrogantes: en un eje ¿qué hacer? y en el otro ¿en qué momento? Estos procesos también demandan evaluación permanente.

Las acciones de acompañamiento, de tutoría

Formar para la autonomía es un desafío y una ocupación que plantea consensuar concepciones y también generar estrategias para la acción³⁶. Los que venimos de largos recorridos por los sistemas de formación inicial o de grado y también por los de capacitación somos observadores críticos de las distancias entre los discursos y los hechos. Sabemos que toda reforma tiene una impronta en sentido inaugural, por eso, en estos momentos de transformación de la FD, es imprescindible ampliar la concepción de esa formación en el contexto de la *diversidad*.

Los tiempos políticos de una transformación educativa no son los tiempos de los procesos de cambio y desarrollo de lo propuesto por esa misma transformación (los músicos dicen que nadie se acostó barroco y se levantó clásico). Pero tampoco es aconsejable demorar los tiempos de cambio, por la situación de riesgo que implican las problemáticas crecientes de la diversidad: el debate intra e interinstitucional sobre la diversidad en los niveles del sistema educativo está aún pendiente.

Por eso conviene revisar lo hecho, lo que sirve y se puede mantener, lo que hay que cambiar y hacerlo gradualmente, pero hacerlo. Porque no es cuestión de que nada sirva y correr el riesgo de tirar el agua de la bañera junto con el niño. Pero tampoco aceptar que todo está tan bien como para no cambiar nada.

En el marco de las reformas estructurales y curriculares, deberíamos avanzar respecto de la diversidad en el doble concepto de la educación: como proceso democrático y como actividad insertada en la riqueza de la diversidad humana para ser aprovechada en beneficio de todos.

Esto significa, como ya lo plantearon varios autores, "la necesidad de establecer una filosofía de la diversidad", es decir un marco de reflexión constante respecto del alcance y el valor de la diversidad.

Dos conceptos nuevos en formación docente: *burnout* y *resiliencia*

En estos últimos tiempos, han aparecido en el campo académico dos conceptos que enriquecen la comprensión de la formación docente como objeto de estudio. Uno de ellos es el *burnout*; el otro, la *resiliencia*. Ambos dan cuenta de aspectos intrínsecos a la formación docente que, si bien eran abordados colateralmente, la falta de una exhaustiva conceptualización les restaba concisión y precisión.

³⁶ Devalle de Rendo, A. (1996): *La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización*. Buenos Aires: Aique.

El *síndrome de burnout* se refiere al conjunto de síntomas físicos y psicológicos relacionados con el malestar producido por las condiciones laborales. La *resiliencia*, por su parte, se relaciona con la capacidad personal para sobreponerse a la adversidad y salir fortalecido a partir de ella. Dicha capacidad de resiliencia no es genética en las personas, sino que es "formable" y constituye un indicador de la salud personal. En consecuencia, la escuela y los docentes no pueden ser ajenos a ella.

En síntesis, por un lado, el burnout muestra las dificultades de la profesión docente. Por el otro, la resiliencia constituye una exigencia concreta del campo de la salud mental que deben asumir tanto la escuela como los docentes.

La salud de los docentes y el síndrome de burnout

La función docente, en la actualidad, se ha tornado compleja. Las siguientes son las ideas centrales de las enormes transformaciones que sufre la profesión, y pueden relacionarse con el concepto de *burnout*:

- *Intensificación de tareas*, entendida esta como un exceso de actividades de índole administrativas y asistenciales que alejan al docente estrictamente de lo pedagógico, además de contar con cursos superpoblados y diversidad de alumnos.
- *Proletarización o precarización* tanto desde la perspectiva del contenido de la tarea en sí (como ejecutor de decisiones tomadas por otros) como desde la de las condiciones laborales (salarios, infraestructura escolar, etcétera).
- *Descalificación profesional y simbólica* como consecuencia de la distancia entre los que piensan la educación y los que la ejecutan. Así como también, existe la brecha entre el saber social y el de los docentes.
- *Desensibilización ideológica*, que se traduce en el sentimiento de los docentes de tener muy poca o ninguna responsabilidad sobre los resultados de su propio trabajo, consecuencia esta de haberse diluido el proyecto sociopolítico y económico que originó a la escuela y que aún no ha sido remplazado por otro.

Los maestros y profesores se encuentran con que deben afrontar situaciones y necesidades nuevas con bagajes, recursos y estructuras completamente desfasadas y contradictorias. Ello genera también contradicción en el propio docente. Contradicción entre lo que hace, lo que es capaz de hacer, lo que se espera que haga, lo que cree que ha de hacer y lo que le permiten hacer.

Y como la vivencia de una contradicción sin visos aclaratorios genera frustración; y esta, agresividad (aparte de la que ya genera de por sí la sociedad actual), no es de extrañar que existan cada vez más profesores con alto grado de violencia que, si inicialmente era estructural, pasa a convertirse también en personal. Y esta se proyecta o se interioriza, incluso puede transformarse en autoviolencia. Porque básicamente, para llevar a cabo su tarea educativa, el docente cuenta con su propia persona. Todo este contexto es fuente de intenso malestar. Así en el análisis de la problemática "malestar docente", pueden reconocerse diferentes acepciones, a saber:

- El malestar docente es la expresión que condensa los efectos permanentes de carácter negativo que afectan al docente en su salud mental y física, producto de condiciones psicológicas y sociales, y permite reconocer las estrategias personales, grupales, institucionales, comunitarias para que él afronte las situaciones desfavorables y se desenvuelva en ellas. El malestar docente tiene que ver con el grado de satisfacción actual con la profesión, el deseo de cambiar de escuela, de trabajo, el estrés ocupacional. Es decir, este síndrome se asocia no sólo con aspectos individuales, sino también, con elementos laborales y organizacionales, tales como la presencia de fuentes de tensión en el trabajo y de la insatisfacción personal.

- Asimismo, el malestar docente se refiere a la consideración sobre el efecto en las relaciones docente-alumno y sobre la calidad de la enseñanza que promueve el estrés en los docentes.
- La desconfianza, el hastío, el tedio, la bronca, la irritación, el fraude, la pena, el agotamiento emocional, la despersonalización, la sensación de reducido logro personal son también nombres de ese malestar.

Desde la década de los setenta, se aplica el término *burnout* para referir el desgaste o la sobrecarga profesional. El concepto proviene de la expresión "burn out" ('fundido, quemado') con la que se alude al estado en que queda una persona por consumir drogas. Posteriormente, en el ámbito de la psicología social, se comienza a estudiar esta problemática en el medio asistencial. Se califica como *Burned out* al estado de agotamiento que se encuentra en los médicos o en las enfermeras que trabajan en unidades de neonatología.

Maslach y Jackson (1982)³⁷ fueron las primeras investigadoras que conceptualizaron el *síndrome de burnout* como un estrés emocional crónico que se prolonga en el tiempo, cuyos rasgos más característicos son agotamiento físico y psicológico, actitud fría y despersonalizada en relación con los demás y un sentimiento de inadecuación a las tareas por realizar. Este síndrome es propio de los profesionales de servicios humanos, cuya tarea implica una atención intensa y prolongada con personas que están en una situación de necesidad o de dependencia en la cual la ayuda y el apoyo ante los problemas del otro es el eje del trabajo.

Algunas definiciones acentúan más la pérdida de la creatividad, y se entiende que el *burnout* puede ser definido como una pérdida de la motivación para involucrarse creativamente en las situaciones laborales. En esta definición, está implícito que el *burnout* no es un punto estático de no retorno, un estado terminal; más bien, es una manera de sentir, pensar y comportarse que las distintas personas manifiestan de diversos modos.

En nuestro país, se conceptualiza el *burnout* en el ámbito de la docencia como el *malestar docente*, con este se designa al complejo proceso en el cual los maestros y profesores expresan sus marcas subjetivas y corporales producidas en un proceso laboral soportado a costa de un importante desgaste y sufrimiento.

Resiliencia *esperanzal pero no ingenuidad*

La palabra *resiliencia* deriva del latín, de *resilire* que significa 'volver a entrar saltando' o 'saltar hacia arriba'. *Resiliencia* es un término que viene de la física, de *resilio*, cuyo significado es 'volver al estado original', recuperar la forma originaria y se refiere a "la capacidad de los materiales de volver a su forma cuando son forzados a deformarse". El estudio de la energía invertida en la deformación sin ruptura se profundizó en relación con los metales y con las consecuencias de los choques entre objetos.

Pero en el campo psicosocial, la *resiliencia* se define como "la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad".

Entonces la resiliencia se entretreje. No es algo que hay que buscar solamente en el interior de la persona ni en su entorno, sino entre los dos, porque esta capacidad anuda el proceso íntimo con el proceso social.

Así se distinguen tres componentes esenciales que deben presentarse en este concepto:

1. la noción de adversidad, trauma, riesgo o amenaza al desarrollo humano;
2. la adaptación positiva o superación de la adversidad, y
3. el proceso que considera la dinámica entre mecanismos emocionales, cognitivos y socioculturales que influyen sobre el desarrollo humano.

En el área del desarrollo humano, el énfasis de estas reflexiones está en la importancia de promover el potencial humano, en vez de destacar sólo el daño que ya se ha hecho. Se trata de

³⁷ Maslach, C y S. Jackson (1982): *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, N. Y.: Prentice Hall.

un nuevo paradigma de la psicología: partir de lo "salugénico", de la salud, de lo que provoca salud, en lugar de partir de lo negativo, del déficit, de lo que falta.

El desarrollo de la capacidad lúdica y creativa, el sentido del humor, la espontánea expresión de sentimientos y emociones, el fortalecimiento de la autoestima y la autonomía son promotores de resiliencia. Por eso, es fundamental para los niños y jóvenes el aprendizaje a través de juegos de su propia cultura, la adquisición de destrezas corporales, lingüísticas y sociodramáticas, el trabajo y el juego en grupo, la confianza en los demás, el respeto por el otro, el reconocimiento de sus derechos y las estrategias para su implementación.

Dicho de otra manera, las personas, los grupos que han logrado salir airoso de grandes crisis cuentan con lo siguiente: capacidad de innovación, de creación, de adaptación (para afrontar lo nuevo aprovechando todo lo que trae como enseñanza); *capacidad para superar las impotencias y obstáculos, no dándose fácilmente por vencido*; habilidad para estimular a los más quebrados, sin abandonarlos; capacidad de aprovechar y generar recursos, de construir definiciones colectivas de límites, pautas, roles, objetivos, necesidades y estrategias; capacidad de proyectarse en el tiempo y anticipar otro momento en que la situación haya cambiado, es decir, de experimentar sensaciones de esperanza.

Las características de la resiliencia son:

- introspección: arte de preguntarse a sí mismo y de darse una respuesta honesta;
- independencia: saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas, capacidad de mantener distancia emocional y física sin caer en el aislamiento;
- capacidad de relacionarse: habilidad para establecer lazos e intimidad con otra gente, para equilibrar la propia necesidad de afecto con la actitud de brindarse a otros;
- iniciativa: gusto de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes;
- humor: encontrar lo cómico en la propia tragedia;
- creatividad: capacidad para crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y del desorden;
- moralidad: consecuencia para extender el deseo personal de bienestar a toda la humanidad y capacidad de comprometerse con valores; este elemento ya es importante desde la infancia, pero sobre todo, a partir de los 10 años;
- autoestima consistente -agregamos nosotros-: base de los demás pilares y fruto y cuidado consecuente del niño por parte de un adulto significativo.

La resiliencia designa la combinación de factores que permiten a un niño, a un ser humano, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida y construir sobre ellos, y a partir de ellos. Tomar en cuenta la resiliencia es centrarse en cada individuo como alguien único, enfatizar sus potencialidades y recursos personales que le permiten enfrentar situaciones adversas y salir fortalecidos a pesar de estar expuestos a situaciones de riesgo.

Desde esta perspectiva, la escuela es un ámbito muy propicio para ello, ya que es el lugar por excelencia de aprendizaje y crecimiento en el que los niños y adolescentes ya se encuentran insertos en un grupo. Por otro lado, la resiliencia implica responsabilidad social y política, ya que supone que puede ser promovida con la participación de padres, educadores, investigadores; es decir, con todas aquellas personas que trabajan en el campo del servicio social y de la comunidad, implementando programas de corte político, educativo o psicosociales. De ahí que cuando el cuerpo social y político está quebrado, en estado de crisis destructiva, es necesario su recomposición. Para recompensarse, habrá que reforzar el sistema inmunológico ante la irresponsabilidad, la corrupción. Así como la inmunidad del cuerpo biológico nos defiende de los agentes patógenos y nos permite la subsistencia, no se puede descuidar la inmunidad del cuerpo social.

De esta forma, la resiliencia al permitir una nueva epistemología del desarrollo humano, en tanto enfatiza su potencial, llama a la responsabilidad colectiva al tiempo que toma en cuenta la especificidad de cada cultura. Esto es, cada grupo social, a la hora de promover resiliencia,

desarrollará diferentes estrategias de acuerdo con sus pautas culturales, sus cosmovisiones, con su conjunto de significados.

Un enfoque desde la resiliencia posibilita promover la calidad de vida como una labor colectiva y multidisciplinaria.

Desde lo sociocultural, los pilares fundamentales de la resiliencia son: autoestima colectiva, identidad cultural, humor social, honestidad estatal.

La resiliencia implica un proceso que puede ser desarrollado y promovido, mientras que la invulnerabilidad es considerada un rasgo intrínseco del individuo.

Desde esta perspectiva, urge la necesidad de utilizar plenamente el concepto de resiliencia en las acciones sociales, educativas y de salud, destinadas a asistir tanto a los sujetos Individuales de todas las edades como también, a las familias y comunidades. Se trata, entonces, de promover y reforzar sus características resilientes.

En el área de la intervención psicosocial y educativa, la resiliencia debería intentar promover procesos que involucren al individuo y a su ambiente social, ayudándolo a superar la adversidad y el riesgo, a adaptarse activamente a la sociedad y a tener una mejor calidad de vida.

En este sentido, los objetivos de un programa para favorecer la resiliencia deberían ser:

- promover las relaciones intrafamiliares no agresivas;
- promover factores de autoestima, creatividad, humor y autonomía;
- promover la perspectiva de género en el trato de niños de hasta seis años;
- promover el protagonismo infantil;
- promover la recuperación nutricional; .promover la salud del niño;
- promover redes sociales de apoyo en la familia extensa y en la comunidad;
- contribuir al desarrollo de políticas para prevenir el maltrato infantil.

Vivimos en una época en la que las estructuras tradicionales de la solidaridad se han deteriorado; las familias están acosadas por sus propios problemas estructurales unidos a los desafíos que les plantea una sociedad con inserciones laborales precarias o inexistentes. Por eso, las escuelas deben volverse lugares donde los maestros y los alumnos convivan, conversen y se diviertan juntos.

Para Bernard (1991), es obvio que los alumnos trabajarán y harán más cosas para los maestros que ellos más quieren y en los que más confianza tienen.³⁸

Las escuelas que promueven los factores resilientes de los alumnos son aquellas que establecen altas expectativas para todos sus alumnos y que les brindan apoyo para alcanzarlas, las que tienen índices altos de éxito en la tarea pedagógica. Pero lo interesante es que también mejoran los índices de comportamiento problemático (abandono de los estudios, abuso de drogas, embarazo prematuro y delincuencia) en relación con otras escuelas.

Para concluir -y como fue dicho- el *burnout* muestra el alcance del malestar docente y sus implicaciones; y la *resiliencia* da cuenta de que, aun en la adversidad, los esfuerzos conjuntos posibilitan respuestas saludables para el propio individuo y para los otros. Ambos son conceptos para tener en cuenta a la hora de formar y capacitar docentes.

Es innegable que el educador tiene la función de enseñar, pero los programas de formación de maestros son ricos en teoría y aprendizajes didácticos. Al futuro maestro, se le presentan modelos pedagógicos cada vez más variados en conformidad con las actuales corrientes. Se lo inicia en ordenar y en programar los conceptos y principios que deberá enseñar. Es decir, se lo hace eficiente en la materia que ha de enseñar, se lo conecta con los diferentes instrumentos de trabajo que necesitará para alimentar sus conocimientos e ilustrarlos en la clase. De esta manera, se estudia acerca del objeto de la enseñanza; pero sin profundizar en el sujeto del aprendizaje y menos aun en el sujeto que enseña: el maestro y su persona. En consecuencia, lo que suele observarse con frecuencia es un divorcio entre el conocimiento del sujeto y del objeto, lo cual

³⁸ Melillo, A. y E. Suarez Ojeda (comps.) (2001): *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.

redunda en un total desconocimiento de la diversidad que se genera en el campo educativo, que podría sintetizarse en una diversidad de diversidades.

Formación Docente para la diversidad: un enfoque educativo

Creemos que la FD para la diversidad es una postura educativa que reconoce la existencia de las diferencias entre los seres humanos en sentido positivo. Por eso, hacerse cargo de la diversidad es inherente a la filosofía y las funciones de la escuela histórica y actual y de las instituciones formadoras de docentes.

Esta postura educativa ubica al alumno, al maestro, al saber y al saber hacer en el centro del proceso educativo. En efecto, advertimos el reconocimiento de los derechos correspondientes a las diferencias entre los seres humanos. Este reconocimiento del "ser", distinto de los demás no está en contra de su función social y autónoma. Porque la diversidad no sólo contribuye a la formación individual, sino también a la creación de una sociedad más sana.

La visión de la enseñanza social y organizada utilizando múltiples técnicas, métodos y entornos elegidos por el docente y/o el alumno es una elección que está anclada en una doble adaptación: por un lado, las necesidades del alumno y su voluntad para aprender y, por otro, lo exigido por el contenido estudiado y su objetivo.

No se trata de proponer currículos diferenciados ni adaptaciones curriculares³⁹. Una propuesta didáctica de integración implica partir de la diversidad, hacia la construcción de un espacio social educativo mediante acciones intra e interescolares de todos los sectores: docentes, futuros docentes y alumnos.

La concepción de la Formación Docente para la Diversidad sólo puede desarrollarse con los llamados modelos *holísticos, que favorezcan la gestión de otros alternativos*. En estos modelos, se valora la investigación sobre la práctica, lo que demanda constante evaluación y autoevaluación de los actores.

Proponemos una formación basada en la cultura del pensamiento que jerarquice la indagación en la práctica educativa para la resolución de problemas. La actitud crítica y reflexiva tanto en el nivel personal como profesional favorece la formación del docente autónomo, que es, en definitiva, la característica primordial para el desempeño en la educación *en y para* la diversidad.

En síntesis, la Formación Docente requiere, entre otras características, apertura, crítica a las innovaciones, fundamentación de las estrategias pedagógicas, capacidad de evaluación objetiva del contenido que se enseña, apertura al trabajo interdisciplinario, autoeducación, rigor de autocrítica: todas ellas, condiciones de la competencia para la educación intercultural.

Podría decirse que, por lo menos, hay **dos** elementos claves relacionados entre sí que configuran la identidad del profesional docente deseado: un cuerpo de conocimientos sobre la diversidad y una reconocida autonomía de su práctica. En el marco de la FD *en y para* la diversidad, estos elementos implican una construcción colectiva, lo cual no significa uniformidad, sino reconocimiento de la diversidad.

“... hay que empezar a enseñar desde el punto donde se encuentra el niño, no hay otro punto desde donde empezar, pero con niños distintos, tenemos que empezar desde sitios diferentes” (Michael Stubbs).⁴⁰”

³⁹ El concepto de *adaptaciones curriculares* fue acuñado desde el ámbito de la Educación Especial para dar cuenta de las modificaciones que es necesario realizar en los diversos elementos del currículum básico para adecuarlo a las diferentes situaciones, grupos y personas para las que se aplica. Las adaptaciones curriculares abarcan desde los diseños curriculares hasta los proyectos educativos y curriculares de las escuelas, como así también, las programaciones para el aula y las necesidades individuales de cada alumno.

⁴⁰ Stubbs, M. en Heredia, L. y Beatriz Bixio (1991): *Distancia cultural y lingüística*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, pág. 125.