

FORMAR DOCENTES
PARA LA EQUIDAD

EDICIÓN: MARCELA CASTRO

DISEÑO Y ARMADO: BIBIANA MARESCA

ASISTENCIA TÉCNICA: CECILIA RODRÍGUEZ

© **PROPONE**, 2007

www.propone.org

Libro de distribución gratuita

Impreso en la Argentina

Los textos de esta publicación se ajustan a la ortografía
aprobada por la Real Academia Española.

Este libro y el seminario homónimo fueron realizados con el apoyo de la Fundación Ford.

INÉS DUSSEL y PAULA POGRÉ
(compiladoras)

ANDREA ALLIAUD
ALEJANDRA BIRGIN
CARINA KAPLAN
JUAN CARLOS TEDESCO
MARÍA CLOTILDE YAPUR

CON PRÓLOGO DE
MARÍA INÉS VOLLMER

FORMAR DOCENTES PARA LA EQUIDAD

REFLEXIONES, PROPUESTAS Y ESTRATEGIAS
HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA



¿Qué es la red PROPONE?

La red PROPONE –Promoción de Políticas Nacionales de Equidad en Educación– es una iniciativa regional surgida en 2006 con el apoyo de la Fundación Ford. Reúne a ocho instituciones ligadas a la educación: la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) y la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) en Argentina; la Fundación Empresarios por la Educación de Colombia; la Asociación Chilena pro Naciones Unidas (ACHNU) y el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) en Chile; Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas, el Programa de Educación Rural Fe y Alegría 44, y el Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP) en el Perú.

Son instituciones diversas en historia, tiempo y focos de acción. Sin embargo, las une el anhelo y el desafío de contribuir a la calidad y la justicia de los sistemas educativos, con la finalidad de mejorar las oportunidades para sus ciudadanos, poniendo especial atención en la equidad y en el acceso al conocimiento de los sectores más pobres y marginados. Comparten aprendizajes y el compromiso con el mejoramiento y la democratización del sistema escolar. Proponen acciones de comunicación, difusión y debate público con la intención de incidir en acciones y políticas que mejoren el acceso a una educación de calidad para todos y todas.

PROPONE quiere abrir y legitimar un espacio para el debate pedagógico en la región que es, ante todo, un debate político. Lo hace desde la escuela, desde la experiencia cotidiana de estudiantes y docentes en el espacio de relaciones que se construyen con la comunidad. En síntesis, quiere aportar con una mirada que piense y fortalezca la política desde un lugar, un saber y un quehacer esencialmente pedagógico, dimensión que suele escapar a los que deciden y gestionan las políticas hoy.

PROPONE es una red social abierta, un espacio de conversación y acción, que invita y compromete a otros actores e instituciones a sumarse a la tarea de enriquecer el debate y la acción por más equidad en educación. Lo hace desde la experiencia y el convencimiento de que la equidad se juega en el aula cotidianamente y de que para lograrla hace falta algo más que buenos profesores. Son necesarias regulaciones institucionales y políticas educativas que aseguren que, en cada aula de todas las escuelas, se desarrollen procesos formativos que aporten significativamente al desarrollo de niños y jóvenes.



ÍNDICE

- 9 PRÓLOGO, **MARÍA INÉS VOLLMER**
- 13 ¿PARA QUÉ EDUCAMOS HOY?, **JUAN CARLOS TEDESCO**
- 29 REFLEXIONES EN TORNO A QUÉ SIGNIFICA UNA FORMACIÓN PARA LA EQUIDAD, **INÉS DUSSEL**
- 41 ALGUNAS ESTRATEGIAS ACERCA DEL CONOCIMIENTO, LAS PRÁCTICAS Y LAS ACTITUDES, **MARÍA CLOTILDE YAPUR**
- 55 FORMAR DOCENTES: UNA NUEVA AGENDA, UN HORIZONTE COMÚN, **ALEJANDRA BIRGIN**
- 69 LA CONSTRUCCIÓN DE LA MIRADA SOBRE LOS ALUMNOS, **CARINA KAPLAN**
- 81 EL PESO DE LO QUE SE DICE Y DE LO QUE SE HACE, **ANDREA ALLIAUD**
- 91 DE PRÁCTICAS, INSTITUCIONES, POLÍTICAS Y CAMINOS POSIBLES HACIA LA INCLUSIÓN, **PAULA POGRÉ**
- 105 BIBLIOGRAFÍA

PRÓLOGO

En agosto de 2007, se llevó a cabo el primer seminario nacional “Formar docentes para la equidad”. El equipo del Instituto Nacional de Formación docente (Infod) aceptó con interés la propuesta que, por medio de Inés Dussel y Paula Pogré, hiciera la red PROPONE de Argentina, con respecto a organizar de modo conjunto una actividad académica, política, reflexiva, compartida y propositiva, que significara una oportunidad de fortalecer el debate sobre la equidad y la formación docente, y que permitiera encontrar caminos adecuados para orientar el trabajo de muchas instituciones y muchos docentes preocupados por comprender los problemas con los que conviven cotidianamente en sus aulas y por resolver los desafíos a los que nos enfrenta el futuro.

El seminario, en efecto, resultó una ocasión propicia para reflexionar y analizar en voz alta un tema central de la Ley Nacional de Educación, como es la atención a la igualdad, a la equidad y a la diversidad, y para pensar con otros cómo formar docentes en contextos de exclusión y desigualdad, y cómo priorizar este tema en la agenda de las políticas públicas sobre formación docente.

El Infod es una institución creada recientemente, cuya misión es diseñar y asegurar la puesta en marcha de una política nacional y federal de formación docente, en conjunto con las autoridades educativas de las jurisdicciones, los directores de Educación Superior y los equipos técnicos. El Plan Nacional de Formación Docente permite orientar estratégicamente esta función en aspectos sustantivos.

En el área institucional, promueve definiciones sobre la identidad de la formación docente en el nivel superior, la estructura y la organización de sus instituciones, la normativa que regule su funcionamiento, la articulación con el sistema educativo y la articulación con la universidad. ¿Cómo apoyar

procesos de planificación estratégica que otorguen racionalidad temporal y espacial a las decisiones sobre la oferta de la formación docente en relación con las nuevas demandas del sistema educativo y de la sociedad? ¿Cómo fortalecer los equipos de gestión de las jurisdicciones, los equipos de rectores y profesores de los institutos superiores de formación docente? ¿Cómo atender una política de apoyo a los estudiantes de los institutos?

En el área curricular, se busca compartir las definiciones sobre qué maestro tenemos que formar y qué lineamientos curriculares son los más adecuados para brindar un marco nacional y federal a la formación inicial de cuatro años académicos, que profundice las prácticas y residencias pedagógicas y que forme para las modalidades establecidas por la Ley.

En el área de investigaciones, es necesario orientar sobre qué hay que investigar en la escuela, identificar qué concepciones, metodologías y acciones son más pertinentes para atender la diversidad, para lograr mayor igualdad y mayor equidad en nuestras aulas.

Por último, está el enorme desafío del desarrollo profesional, entendido como un derecho y una obligación de todos los docentes, y una responsabilidad de los sistemas educativos. El Infod procurará –en conjunto con las provincias, las escuelas, los directores, los formadores de formadores, las organizaciones gremiales– diseñar y asegurar una manera de encarar el desarrollo profesional que atienda la resolución de los problemas efectivos que las escuelas tienen.

En tiempos de decisiones y responsabilidades sobre las políticas estratégicas de formación docente, el seminario “Formar docentes para la equidad” nos facilitó un espacio de quietud y reflexión compartida en momentos de ritmos acelerados en los que el Infod está poniendo en marcha sus principales líneas de acción. Aprovechamos estos tiempos para repensar lo que hacemos, para identificar claramente cuáles son los principales problemas y para ver qué estrategias tienen más consenso y resultan pertinentes.

Esta publicación compila la conferencia de apertura, dictada por Juan Carlos Tedesco, y las exposiciones que académicos y funcionarios del área de Educación ofrecieron en el seminario. Se reproducen en estas páginas reflexiones, dudas, preguntas y propuestas compartidas en agosto de 2007, con la esperanza de que sirvan para orientar los lineamientos políticos del país, de las provincias y de cada instituto de formación docente con respecto a cómo preparar a los futuros docentes para que contribuyan a construir una sociedad más justa.

MARÍA INÉS VOLLMER

Directora del Instituto Nacional
de Formación Docente

¿PARA QUÉ EDUCAMOS HOY?

JUAN CARLOS TEDESCO*

* Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA). Se ha desempeñado en diversos organismos de la Unesco, entre ellos, dirigió la sede regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Es secretario de Educación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Quisiera comenzar reconociendo que actualmente tenemos pocas certezas acerca de cómo implementar con efectividad una política destinada a *formar docentes para la equidad*. Esta situación no es un problema exclusivo de nuestro país. La sociedad está cambiando profundamente y esta transformación ha provocado una crisis de los parámetros y de las categorías tradicionales con las cuales comprendíamos la realidad. Los diagnósticos que hacíamos ya no parecen adecuados y existen muchos problemas nuevos que no conocemos bien. Necesitamos actualizar nuestros diagnósticos sobre los problemas tradicionales.

Tanto desde una perspectiva académica como política, es necesario encarar un análisis que supere lugares comunes y ciertas limitaciones que no ayudan a entender lo que sucede en el campo de la educación y que a menudo obstaculizan la

definición acerca de qué hacer y hacia dónde dirigir los esfuerzos. Creo que debemos asumir con franqueza una revisión de los problemas y de los enfoques en relación con la formación docente y con la educación en general. Si bien se ha hecho e invertido mucho, los resultados continúan sin ser los esperados.

¿Qué significa formar para la equidad?

En nuestro país, ha habido largos debates sobre el concepto de equidad. Algunos argumentan que sería más apropiado hablar de *igualdad*, dado que el término *equidad* formó parte de las teorías del Banco Mundial en la década de 1990 y, desde entonces, quedó asociado con el no reconocimiento de la desigualdad. Pero, a su vez, el concepto de *igualdad* tiene una larga historia ligada al no reconocimiento de las diferencias, al hecho de que ciertas políticas igualitarias eliminan la diversidad sociocultural.

En este sentido, es posible recuperar el concepto de *equidad* como un término que define situaciones

en las cuales se enfrenta el problema de la desigualdad pero respetando las diferencias. Dicho en otros términos, equidad implica promover la igualdad y, al mismo tiempo, proteger la diversidad. Este enfoque resulta fundamental en los países de América Latina en los que, si bien las minorías atraviesan todos sectores sociales, a menudo el diferente (llámese integrantes de comunidades negras, indígenas o inmigrantes) forma parte de un grupo social que es víctima de la desigualdad. Entonces, en el marco de esta concepción, formar para la equidad significa *combatir la desigualdad respetando la diversidad*.

Por supuesto, hay matices con respecto a qué se entiende por *respetar la diversidad*. En una versión extrema, significa dejar que cada uno permanezca donde está, sin contaminarse con la cultura hegemónica, de modo de resguardar el capital sociocultural propio de cada grupo. Desde esta concepción, cualquier acción que no pertenezca a la cultura del grupo considerado *diferente* es entendida como una imposición externa, como un acto autoritario de dominación.

Pero según otra perspectiva, todos los habitantes del planeta, cualquiera sea el grupo social al que pertenezcan, tienen derecho a formar parte efectiva del mundo en el que viven, a acceder a sus códigos y sus beneficios, sin que esto implique sofocar las culturas diferentes. Por ejemplo, si la ciencia es patrimonio de todos, a una cultura indígena no se le puede negar el acceso a los desarrollos científicos por el solo hecho de que ella misma no los produjo. Lo mismo puede decirse en relación con la enseñanza del castellano y del inglés. En la actualidad, además de resguardar las lenguas de origen, no brindar oportunidades de acceso también a estas otras lenguas implica marginar, excluir, dejar afuera del mundo contemporáneo.

Es necesaria también una reconsideración atinada del alcance de conceptos como *eficiencia*, *eficacia* y *accountability*. Durante mucho tiempo estos términos parecieron patrimonio exclusivo de las políticas neoliberales, como si desde la perspectiva de promover la equidad y la justicia no tuviéramos la obligación ética y política de ser eficientes, de desarrollar acciones eficaces y de responsabilizarnos por lo que hacemos y por sus resultados.

Es necesaria
una reconsideración
del alcance de algunos
términos que parecían
patrimonio exclusivo de
las políticas neoliberales.

Sobre el sentido de la educación y el papel de los docentes

La pregunta acerca de cuál es el sentido de formar docentes para la equidad pone la atención en un aspecto señalado con claridad en el debate de la Ley

Nacional de Educación en 2006: la necesidad de definir el sentido de la educación. Nuestro país tiene una larga historia al respecto.

El normalismo de fines del siglo XIX y buena parte del siglo XX se desarrolló sobre la base de que la educación, la escuela y el maestro eran pilares fundamentales en el proceso de construcción del Estado nacional. La idea de *Nación* era la idea-fuerza que daba sentido a lo que se hacía desde la educación. Había que crear lealtades y unir a todos los ciudadanos por encima de los particularismos étnicos, lingüísticos o religiosos. La cohesión se daba a partir de la Nación y, por eso, en la Nación no debía haber diferencias. Esta concepción explica el modelo administrativo centralizado de gestión, los contenidos curriculares de la escuela primaria y secundaria, el papel que asumieron el maestro y su formación, los rituales de la escuela (como el saludo a la bandera, el himno nacional, la veneración de los próceres) y la concepción del maestro como apóstol. Esta mirada también explica el debate sobre la educación laica a fines del siglo XIX y la articulación entre el gobierno nacional y los gobiernos provinciales.

Se puede discutir en qué medida tuvo éxito el proyecto de consolidación del Estado-nación sobre la base de esa propuesta igualitarista, pero no hay duda de que la construcción de la Nación estaba vinculada con la imposición del modelo de un sector particular. En este proceso, al mismo tiempo que se unificaba y cohesionaba, se eliminaba la diversidad (existe una amplia literatura sobre este período de la historia de la educación argentina).

Lo cierto es que ese esquema agotó sus posibilidades a mediados del siglo XX, tanto por las limitaciones propias del “discurso nacional” como por la aparición de nuevas necesidades y demandas a los sistemas educativos. La dinámica histórica, social, económica y política a escala mundial provocó un cambio en el sentido de la educación que, de ser “el pilar de la construcción de la Nación”, pasó a ser “formar recursos humanos”. La dimensión política que la educación había tenido hasta la primera mitad del siglo XX se desplazó en las décadas de 1950-1960 hacia una dimensión fundamentalmente económica. La formación de recursos humanos

para el desarrollo económico y social se convirtió en la idea clave para la cual la educación debía trabajar.

Esto significó un desplazamiento de la atención sobre el docente –en tanto actor clave del proceso educativo– a la preocupación por el sistema educativo. Cuestiones como, por ejemplo, la orientación de la matrícula, su articulación con las demandas del mercado de trabajo, los costos y beneficios de la inversión educativa se volvieron centrales. Los planificadores fueron los nuevos protagonistas de las acciones educativas e, inversamente, perdió importancia política lo que ocurría en el aula y los aspectos vinculados con los procesos de aprendizaje. De la mano del creciente predominio de economistas en el manejo de la teoría educativa, lo que ocurría en el proceso pedagógico fue concebido como “la caja negra”, como algo que no podía analizarse ni tenía mayor importancia. Estas políticas generaron resultados y efectos que ahora se aprecian con claridad, entre ellos, la desprofesionalización y la subestimación de la labor docente.

En la década de 1990, la discusión a escala mundial sobre estas cuestiones tuvo lugar en el marco de la crisis del Estado, las transformaciones producidas por los cambios en la organización del trabajo y la creciente globalización tanto en el ámbito económico como en la vida política y cultural. En este contexto, las reformas educativas estuvieron nuevamente en la agenda política y los docentes fueron otra vez sujetos de discusión, pero de un modo peligroso: como responsables de los malos resultados de aprendizaje. En este sentido, es interesante recordar, por ejemplo, el documento del Banco Mundial sobre las reformas educativas

Desplazar la atención
hacia la gestión del
sistema educativo causó,
entre otros efectos,
desprofesionalización
y subestimación
de la labor docente.

de los años noventa. Entre las siete estrategias que este documento recomendaba, ninguna consideraba al docente. Mencionaba, en cambio, que había que aumentar el tiempo de aprendizaje, que los alumnos debían leer más textos, que había que actualizar el equipamiento de las escuelas, cambiar los modelos de gestión y utilizar todas las nuevas tecnologías.

Este tipo de enfoque era avalado por investigaciones que mostraban que los niveles de calificación y de competencia profesional de los maestros no incidían en los resultados de aprendizaje de los alumnos. Un estudio realizado en Brasil, por ejemplo, comparó los resultados de aprendizaje de alumnos que tenían maestros legos (personas con poco más que la escolaridad primaria completa) y de alumnos con docentes que habían alcanzado estudios superiores y de posgrado. A partir de la comparación, el estudio concluyó que no había ninguna diferencia significativa que mostrara que el hecho de que un docente se preparara en la universidad y realizara estudios de posgrado incidiera en el logro de mejores aprendizajes de los alumnos.

Este fenómeno era explicado por la dedicación y el compromiso desiguales de cada grupo de maestros. El maestro lego pertenecía a la comunidad, no faltaba nunca, era responsable por los resultados, conocía a los alumnos y, como vivía en la zona, los padres también lo conocían a él. En cambio, el maestro con título era transitorio, faltaba mucho, no tenía relación con la comunidad ni con los padres de sus alumnos. Las descripciones eran razonables, pero falaces como explicaciones ya que de la comparación no se podía deducir que la formación de los maestros no tuviera importancia en los resultados del aprendizaje de los alumnos.

Pero más allá de esta discusión particular, lo propio de esos años fue el *déficit de sentido* que caracterizó a la educación. Dicho déficit permitió que la eficiencia, la eficacia y los procedimientos administrativos y de gestión se instalaran como fines en sí mismos. Todo el debate de los años noventa se vinculó con modelos de gestión, de administración y de gobierno de los sistemas educativos. Descentralización, autonomía, medición de resultados y

financiamiento fueron los temas de la agenda. La experiencia y el desarrollo de estas experiencias también han mostrado sus límites.

Para alcanzar una sociedad más justa

Estamos en un contexto nacional e internacional en el que el conjunto de la sociedad percibe la necesidad de definir hacia dónde ir. Hay una demanda creciente para romper con la tendencia cultural de concentrarse en el corto plazo. En el nuevo capitalismo, el pasado se percibe como desvinculado del presente; todo se concibe como novedoso y fundacional, los paradigmas, las tecnologías, las identidades. Y el futuro aparece como incierto y amenazante, es “la sociedad del riesgo”, en términos de Ulrich Beck.¹ En este contexto, hay una tendencia a focalizar todo en el presente y en el corto plazo, lo cual deja bastante desarmados a los educadores: sin patrimonio cultural para transmitir y sin saber para qué educar.

Pero ese déficit de sentido está generando hoy respuestas importantes. Pareciera que no estamos dispuestos, ni individual ni socialmente, a vivir sin saber hacia dónde vamos, sin proyecto, sin sentido. Parte de este debate tuvo lugar en la Argentina el año pasado en el marco de la consulta de la nueva Ley de Educación y adoptó la fórmula de *una educación de calidad para todos para una sociedad más justa*. Es decir, una sociedad inclusiva, con equidad, que respete la diversidad y que garantice a todos el derecho de gozar de los beneficios del crecimiento económico.

Ese déficit de sentido
está generando hoy
respuestas importantes,
parece que no estamos
dispuestos, ni individual
ni socialmente, a vivir
sin proyecto.

Ahora bien, ¿por qué colocar la justicia como concepto clave que define el sentido de nuestra acción? Porque, justamente, uno de los rasgos más perversos de este nuevo capitalismo es la injusticia, que se manifiesta hoy mediante la fuerte concentración del ingreso y la exclusión de vastos sectores de la población del acceso a los bienes y servicios básicos de la sociedad. La injusticia está fuertemente asociada a la desigualdad, en un contexto donde el crecimiento económico se ha divorciado del desarrollo social. En esta sociedad del conocimiento y de la información, más que nunca, para poder ser incluido es necesario estar educado. No hay ninguna posibilidad de inclusión social sin una educación de calidad.

Una educación para una sociedad justa implica garantizar a todos una educación de buena calidad, que permita entender el mundo contemporáneo, manejar los códigos en los cuales se mueve la sociedad y compartir los valores de la justicia. *Formar para la equidad* significa, en consecuencia, formar ciudadanos respetuosos del diferente, que comprendan lo que sucede en el mundo, que asuman altos

niveles de responsabilidad y solidaridad, que puedan tomar decisiones de manera reflexiva, que sean capaces de desempeñarse en el mercado de trabajo —con todas las competencias que hoy requiere ese desempeño—. Esa es la educación que necesitamos.

El punto de partida para enfrentar estos desafíos es complejo. Según una encuesta del Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (Inadi), el 76 por ciento de los adolescentes discrimina y tiene un alarmante nivel de racismo. Se podría discutir la metodología empleada o la precisión de los datos, pero lo cierto es que una parte importante de nuestros alumnos tiene actitudes de discriminación hacia el otro, hacia el diferente, hacia el extranjero y/o hacia el pobre, y estas actitudes no pueden subestimarse.

Con los docentes ocurre otro tanto. Hace unos años, un estudio comparativo de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay mostró que los maestros eran quienes menos discriminaban dentro de la ciudadanía en general. Sin embargo, un 25 a 30 por ciento de ellos tenía actitudes discriminatorias

hacia algunas comunidades extranjeras, hacia sectores pobres o hacia personas homosexuales, adictas a las drogas o infectadas por VIH/SIDA, entre otras.

No se trata de escandalizarse sino de comprender por qué un sector importante de nuestros docentes tiene esas actitudes. Otro dato preocupante se relaciona con las modalidades de funcionamiento del mercado de trabajo docente, según las cuales las escuelas que reciben alumnos de sectores sociales desfavorecidos tienen altos porcentajes de rotación de sus docentes. Inclusive, en algunas provincias, el Estatuto del Docente establece entre sus sanciones que, cuando un docente comete una falta grave, puede ser trasladado a una escuela ubicada en una villa de emergencia, a una escuela alejada de los lugares más acomodados. En la concepción de ese estatuto particular, trabajar con los pobres es un castigo.

La pregunta es, entonces, ¿cómo hacer, desde el punto de vista político, para que los valores de una educación que contribuya a una sociedad más justa se transformen efectivamente en parte de la cultura profesional de todos los docentes? Y, además, ¿cómo hacer esto desde el punto de vista del desempeño técnico? Porque no se trata de sostener un mero discurso acerca de la justicia, sino de que ese discurso se traduzca en prácticas concretas del campo profesional.

Esas dos dimensiones, la política y la técnica, deben estar articuladas. Un discurso político sin respuestas técnicas es puro voluntarismo discursivo. Tener respuestas técnicas sin una justificación política es tecnocracia. Además, para que cualquier docente asuma con convencimiento que los alumnos pobres pueden aprender y pueden tener una educación de buena calidad, es imprescindible

¿Cómo hacer que los valores de una educación que contribuya a una sociedad más justa se transformen en parte de la cultura profesional de los docentes?

disponer de instrumentos técnicos que permitan comprobar eso. Si no, la realidad continuará devolviendo la imagen de que, efectivamente, el alumno no aprende por más esfuerzos que haga el docente.

El saber pedagógico en cuestión

Esta es una discusión que se debe encarar en un contexto difícil desde el punto de vista de la solidez del saber pedagógico, que hoy atraviesa un proceso de crisis muy profunda. Quizás uno de los testimonios más elocuentes de esa crisis sea el diálogo que George Steiner mantuvo con una profesora de Literatura que dicta clases en una escuela secundaria de un barrio periférico de París, cuyos alumnos son en su mayoría hijos de inmigrantes asiáticos y africanos, y viven en una situación similar a la de nuestras escuelas en contextos de pobreza.² En un momento de la conversación, Steiner reivindica los métodos tradicionales de enseñanza y sostiene que algunas cosas, como la poesía, no se pueden aprender más que de

memoria. Steiner evoca los campos de concentración, donde el único que podía *leerles* libros a los demás era el rabino que los sabía de memoria. Por eso sostiene que aquello que uno sabe de memoria le pertenece y nadie se lo puede arrebatarse, ni siquiera la peor política represiva. La profesora de Literatura le objeta que eso contradice todo lo que enseña la pedagogía. Pero Steiner le contesta que no se preocupe, que Goethe ya decía que “el que sabe, sabe y el que no sabe enseña” y que él podía agregar algo más: “el que nunca dio clases escribe libros de pedagogía”.

Se está difundiendo una visión del saber pedagógico como algo que no resuelve los problemas y que, en algunos casos, los puede empeorar. En este contexto, deseamos revisar qué ocurrió con la evolución de nuestro saber profesional, indagar en qué medida ha contribuido a desprofesionalizar el trabajo docente y, en particular, analizar todo lo referido al diseño de instrumentos técnicos para resolver problemas de aprendizaje de alumnos en contextos de pobreza. La pobreza de hoy no es igual a la de hace unas décadas cuando, aunque no accedieran a

la escolarización, las familias pobres apreciaban el valor de la transmisión cultural. En los actuales contextos de pobreza, hay exclusión social y más anomia. Por otra parte, también ha cambiado el papel del conocimiento y la información, así como las características culturales del nuevo capitalismo.³

La pregunta fundamental es cómo enseñar en este escenario tan distinto. ¿Cómo hacer para que los alumnos experimenten pasión por el conocimiento, por la sabiduría, por el aprendizaje? El conocimiento es clave en el mundo contemporáneo y la tragedia que puede ocurrir, tanto a escala individual como social, es que el saber se concentre en unos pocos y dé lugar a un escenario de despotismo ilustrado, donde los que tomen decisiones sean solo los que saben.

La dimensión subjetiva como factor clave

El saber profesional del docente tiene que ser socialmente construido y esa construcción debe estar contextualizada. No es lo mismo enseñar en barrios marginales que en sectores de clase media o clase alta. La contextualización redefine muchas de nuestras pautas y de nuestros criterios pedagógicos. Pero un aspecto clave de este saber profesional se refiere a la conciencia ética acerca del compromiso con la justicia. ¿Qué hacer cuando un maestro dice: “Ah, no, no quieran mandarme de vuelta a la villa, porque yo ya hice ese camino y no quiero volver”? ¿Qué hacer cuando un maestro dice: “No, con estos chicos no se puede hacer nada”?

Un aspecto clave

del saber profesional

de los docentes

se refiere a la

conciencia ética

acerca del compromiso

con la justicia.

¿Cómo modificar los bajos grados de confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos? ¿Cómo cambiar esos estereotipos, esos prejuicios? Estas son las preguntas que es necesario plantear con respecto a una formación docente para la equidad.

Probablemente existan diversas maneras de abordar este problema. Sabemos, sin embargo, que esta conciencia ética no se produce solo con la lectura de libros de ética, de justicia o de sociología. Las lecturas, obviamente, son importantes y pueden contribuir a reflexionar sobre las prácticas, pero los prejuicios y los estereotipos están muy ligados a factores emocionales, más difíciles de modificar. En relación con esto, una posible línea de trabajo se vincula con el concepto de *políticas de subjetividad*. Cuando se habla de modificar un prejuicio o un estereotipo, de formar en una determinada concepción, de promover la confianza y la solidaridad, se busca incidir en la dimensión subjetiva, emocional, afectiva de las personas.

Existen muchos ejemplos de maestros, de escuelas y de alumnos que en condiciones muy desfavorables rompen el supuesto determinismo

social de los resultados de aprendizaje. Cuando se analiza por qué esas personas y esas instituciones obtuvieron buenos resultados en esos lugares, se encuentra que los factores más importantes se vinculan con la subjetividad de los actores que protagonizan el proceso pedagógico. Existe y se asume un proyecto —o sea, se sabe el para qué se hacen las cosas— hay confianza en los actores y alto nivel de responsabilidad por los resultados. ¿Quién formó esas cualidades? Nadie en particular. Se diría que se formaron casualmente, es decir, no hay en nuestro sistema educativo una política destinada a formar esas cualidades ni a evaluar estos aspectos como factores de desempeño. Sin embargo, si esos factores son tan decisivos para el éxito escolar de los alumnos, no pueden quedar librados al azar.

Aún no se sabe bien cuáles son las mejores estrategias para favorecer el desarrollo de estas cualidades. La confianza en la capacidad de aprendizaje es un factor clave, pero no estamos seguros de cómo se puede afianzar esa confianza en cada contexto. Esa confianza, así como la capacidad de definir

proyectos, está socialmente determinada y esa es la razón por la cual otra variable clave se relaciona con la capacidad de definir proyectos personales. Pero, ¿cómo fortalecer la capacidad para definir un proyecto? ¿Cómo hacer para que los alumnos se conozcan a sí mismos, identifiquen qué cosas les gustan, para qué son buenos y sepan qué quieren? Todas estas preguntas se vinculan con el objetivo de formar docentes para la equidad y para la justicia.

Lo técnico y lo político

Es necesario, entonces, introducir mayores dosis de experimentación, de ensayo y de innovación en nuestras estrategias educativas. Hay que hacerlo de modo riguroso y evaluando los resultados. Disponemos de un gran conjunto de saberes y de experiencias nacionales y mundiales, pero no resultan suficientes en este momento. No contamos con un manual que indique cómo hacer las cosas. Nunca fue así; ahora, menos que nunca. Obviamente, hay algunas pistas acerca de cómo se hace. La principal es no perder de vista el objetivo. Todas las acciones deben estar alineadas en función de responder al objetivo de construir una sociedad más justa. El criterio que debe orientar nuestras decisiones acerca de cómo intervenimos, qué preguntas planteamos y qué investigamos es si nuestras acciones contribuyen o no a la construcción de una sociedad justa.

En condiciones muy desfavorables, hay maestros, escuelas y alumnos que logran romper el supuesto determinismo social de los resultados de aprendizaje.

Esta problemática no se circunscribe a los docentes y las escuelas que trabajan con niños y niñas de zonas pobres. No es este un problema que involucra solamente a los sectores marginados. También involucra a los sectores favorecidos, también a ellos hay que formarlos para una sociedad más justa. En esta etapa del capitalismo, la responsabilidad, la conciencia ética y las representaciones que los sectores favorecidos tienen de la justicia son aun más importantes que en el pasado. Porque en el capitalismo industrial, los de abajo ocupaban un lugar en el proceso productivo y contaban con sindicatos y organizaciones que les permitían hacerse oír, plantear sus intereses y sus demandas. Los excluidos, en cambio, están afuera y muchos de los sectores favorecidos no tienen voluntad de incluirlos. Si los que se encuentran incluidos no cambian su representación, habrá mucho conflicto y no se podrá construir colectivamente una sociedad más justa. No se trata de metáforas, ya hemos vivido esto en la Argentina y hoy queremos construir una sociedad justa con el menor nivel de conflicto posible.

En este sentido, una experiencia sobre el tema de la solidaridad puede ilustrar el modo en el que las representaciones inciden en la toma de decisiones. La experiencia consistió en lo siguiente. Se crearon varios grupos de chicos y se les pidió que hicieran dibujos individuales. Lo hicieron y se lo entregaron al coordinador, que tomó uno al azar y les dijo: “Este es el mejor. Y como es el mejor, lo vamos a premiar”. Llamaron al premiado y le dijeron que había un premio de cinco mil pesos. Luego, le contaron la historia de un compañero que sufría una enfermedad, la familia no tenía dinero para un tratamiento médico y se estaba haciendo una colecta. Ante la pregunta de si estaba dispuesto a ceder el premio para la colecta, alrededor del 80 por ciento de los premiados asintió. La experiencia se repitió con otros chicos de características similares a quienes se les dijo: “Hagan un dibujo y el mejor será premiado”. Lo demás fue igual: hicieron el dibujo, lo entregaron, se eligió uno al azar, llamaron al premiado, le contaron la misma historia y le hicieron la misma pregunta, pero en este grupo la solidaridad descendió aproximadamente al

10 por ciento. La única diferencia fue que en un caso dibujaron sin saber que competían y en el otro dibujaron en el marco de una competencia. Los premiados por competir fueron menos solidarios.

Esta experiencia indica que en nuestra cultura existe una asociación muy directa entre solidaridad y no-competencia. Cuando uno posee algo porque se lo ganó a otro y por eso se cree mejor, no lo reparte. Si nuestros sectores ricos tienen esta concepción de la solidaridad, si el 10 por ciento de la población más rica de la Argentina cree que posee esa riqueza porque son los mejores, porque se lo están ganando a los otros y no lo quieren compartir, tendremos conflictos sociales muy serios. Entonces, la pregunta por cómo formamos para una sociedad más justa afecta también a los sectores incluidos, incumbe a nuestras élites dirigentes y a todos aquellos que están en la toma de decisiones –empresarios, profesionales, científicos, políticos, sindicalistas, etcétera–. También estos sectores deberían tener arraigados los valores de justicia si es que efectivamente queremos construir un orden social justo sobre la base de procesos básicos de concertación.

La Ley Nacional de Educación ha indicado que, al menos desde el punto de vista retórico, existe consenso sobre el objetivo de construir una sociedad más justa. Nadie está en contra de la idea de una sociedad justa, pero hay que desconfiar de los acuerdos meramente retóricos. Una encuesta de hace unos años preguntaba a los responsables de las principales empresas de la Argentina (todas multinacionales) qué querían del sistema educativo. Simplificando los términos, la respuesta fue: “Nada. Hagan lo que quieran, no los necesitamos. Ocupamos muy poca gente,

Nadie está en contra
de la idea de
una sociedad justa,
pero hay que desconfiar
de los acuerdos
meramente retóricos.

reclutamos a los mejores y los formamos dentro de nuestros valores. Y si no los tenemos acá, los traemos de afuera”. Es necesario, en consecuencia, que todos los sectores asuman un compromiso con la sociedad.

En una formación docente para la equidad, es necesaria una concepción amplia, global, compleja y sistémica, que acompañe la convicción política con instrumentos técnicos. No se trata solo de tener el discurso teórico y después, ninguna herramienta para trabajar. Como tampoco se trata de tener herramientas técnicas sin saber para qué sirven o cómo utilizarlas. Hoy lo político también es técnico. Si el docente no tiene confianza en la capacidad de los alumnos, estos no van a aprender. La confianza, que es un valor político, resulta un factor fundamental

en el desempeño técnico del docente. Tenemos que articular esas dos variables, lo político y lo técnico, de una manera coherente y sistemática.

No hay recetas para transmitir y aplicar. Es fundamental entonces que los institutos de formación docente, las universidades y los centros académicos acompañen este proceso con el desarrollo de investigación y de construcción de conocimientos; que elaboren hipótesis, prueben si funcionan en cada contexto, las adecuen y avancen. Se trata de construir poco a poco el saber que nos permita traducir este objetivo de una educación de calidad para todos para una sociedad más justa en prácticas sociales concretas. Se trata de exceder el simple enunciado o la utopía y hacer de ese gran propósito una realidad.*

* Versión revisada de la conferencia de apertura del seminario “Formar docentes para la equidad”.

¹ Ulrich BECK, *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona, Paidós, 1998 y *La sociedad del riesgo global*, Madrid, Siglo XXI, 2002.

² George STEINER y Cécile LADJALI, *Elogio de la transmisión*, Madrid, Siruela, 2005.

³ Ver Richard SENNET, *La cultura del nuevo capitalismo*, Madrid, Anagrama, 2006.

REFLEXIONES EN TORNO A QUÉ SIGNIFICA UNA FORMACIÓN PARA LA EQUIDAD

INÉS DUSSEL*

* Doctora en Educación (Universidad de Wisconsin-Madison), coordina el Área de Educación de Flacso/Argentina y es miembro del comité directivo de PROPONE.

Nadie diría que está en contra de la *equidad*. Este término a veces resulta una especie de paraguas capaz de albergar a todos, aunque a la hora de implementar estrategias y de trabajar en las aulas, los resultados no son los deseados, incluso a pesar de las buenas voluntades. Hace falta reflexionar acerca de lo que hacemos y pensar en términos de diagnósticos más complejos. Por eso, tal como plantea Juan Carlos Tedesco (ver página 14), es necesario hablar sobre estos temas, intercambiar ideas con libertad y abordar con franqueza el análisis sobre qué funciona y qué no. Porque, en efecto, todos estamos de acuerdo en que hay que superar los compromisos meramente retóricos, el problema es cómo hacerlo.

El antropólogo de origen austriaco Eric Wolf decía que no había que reducir la complejidad a la simplicidad.¹ A principios de la década de 1940, siendo

muy joven aún, sus padres lo habían enviado a Inglaterra para protegerlo del avance fascista en la República Checa, donde residían desde 1933. Pero allí –no queda del todo claro si por su carácter de austríaco, de judío o de comunista–, lo consideraron un “extranjero enemigo” y lo citaron en un tribunal inglés que, entre otras cosas, le preguntó si el nazismo era pura maldad. Wolf respondió: “Es más complicado que eso”.

Esa perspectiva que los antropólogos abrazan, la de entender que las cosas son demasiado complejas como para mirarlas en una sola dirección y reducirlas a conceptos unívocos, también nos sirve para pensar la educación. “Más complicado” no quiere decir *ininteligible*, no quiere decir que no se puedan comprender las lógicas que atraviesan determinado fenómeno. No implica describir solamente: “es heterogéneo y es complejo”, porque con eso tampoco se dice nada. Me parece que “más complicado” sirve para entender que, a menudo, hay lógicas diferentes que estructuran las acciones y los resultados de esas acciones. Algo de esto quiero compartir aquí.

“No sé si puedo hacer algo por ellos”

El antropólogo Gabriel Noel, en su tesis doctoral sobre los conflictos y los problemas de autoridad en escuelas primarias de zonas populares, analiza qué escuelas –por decirlo eufemísticamente– trabajan bien y cuáles no tanto, y encuentra que en ambos casos hay muchas continuidades en las perspectivas de los docentes.² Dos testimonios de buenos docentes resultan especialmente interesantes para pensar algunas cuestiones. Porque está la idea de que los mejores docentes deben enseñar en las escuelas que más necesitan mejorar los aprendizajes de sus alumnos, pero a veces, aunque los mejores docentes estén en esas escuelas, no pueden desarmar prejuicios y modos de pensar instalados que no dan lugar a prácticas distintas. Esto es parte de lo que deberíamos revisar cuando pensamos en la equidad.

El primer testimonio es de una docente que trabaja en una escuela ubicada en una villa de emergencia en una ciudad del interior de la provincia de

Buenos Aires. Ella dice: “¿Sabés qué pasa? Cuando llegan acá los chicos muchas veces, no te voy a decir arruinados, pero sí, qué sé yo. Es muy difícil. Porque vos tratás de inculcarle, pero después ellos vuelven a la casa y siguen como si nada. O si no, dejan de venir [...]. Y claro, llega un momento en que te pudrís y decís: ‘¿Para qué me gasto?’ Porque, al final, vos no podés cambiar en el poquito tiempo que pasás con ellos la cultura de ellos, todo lo que maman en la casa, o en la calle, más bien, porque pasan más tiempo en la calle que en la casa”.

El segundo testimonio es de una docente de una escuela del conurbano bonaerense que dice: “Uno a veces se enoja, pero si lo pensás en frío, no podés echarle la culpa a los pibes. No es que el pibe quiera cagarte la vida a vos, que te odia; o sea, por ahí te odia, pero no a vos, ¿me entendés? No es personal. Lo que pasa es que los pibes de allá abajo, los pibes del zanjón, vos viste cómo vienen, ¿no? Vos viste. Y bueno, nacieron ahí, viven así, no conocen otra cosa. ¿Y entonces? Bueno, es como si vos fueras un extraterrestre para ellos. Porque en el fondo ellos y nosotros tenemos realidades distintas, culturas distintas. Fuimos criados en culturas distintas y no nos entendemos mucho. Es como si yo fuera marciana y ellos de Venus, o algo así. O sea, yo los respeto; pero a veces no sé si puedo hacer algo por ellos”.

Una pregunta –que puede servir como herramienta de trabajo– es cómo llegamos a esto. Cómo estos buenos docentes, que son inclusivos, se preocupan por los chicos y quieren enseñar en esos contextos desfavorecidos, han llegado a incorporar estas visiones acerca de sus alumnos. Gabriel Noel, desde

Docentes inclusivos,
que quieren enseñar en
contextos desfavorecidos,
¿cómo han incorporado
esas visiones deterministas
acerca de sus alumnos?

la antropología, lo relaciona en cierto sentido con la idea de determinismo cultural, de ubicarse como pertenecientes a culturas diferentes y distanciarse: ante ellos, nosotros. Es necesario pensar cómo llegamos a estas representaciones sociales para desandar esos caminos y construir otros.

Las caras de la impiedad

En ese desandar caminos, un punto de partida es reconocer qué significó en la Argentina el objetivo de que la educación lograra que todos fuéramos iguales. Ser iguales era aprender iguales contenidos para tener iguales conocimientos y hábitos culturales, lucir iguales, ser todos obedientes, prolijos y ordenados, e imitar el modelo de alumno ideal. Se trataba de un procesamiento de la igualdad que no admitía diferencias. Pero al mismo tiempo, ese procesamiento de la igualdad traía la idea bien moderna de considerar que, cualquiera que fuera el origen social, el otro era un igual. Si bien es cierto que

a los sectores más pobres se les adosaba el requisito de la virtud (el pobre era reconocido solo en caso de que fuera, además, decente), tenían un horizonte de igualdad. En los últimos tiempos, esto se quebró. Con frecuencia, solemos buscar en la década de 1990 las variables que nos llevaron a la situación actual, pero habría que pensar también cuánto de esto son huellas de la dictadura militar, del quiebre de un largo proceso histórico de construcción de parámetros más igualitarios en la sociedad argentina y de la caída del Estado de bienestar.

En *Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*, Beatriz Sarlo plantea que nos acostumbramos a que la sociedad argentina sea impiadosa.³ Vale la pena detenerse un poco en esta idea de *impiedad*. ¿Qué ocurre hoy con quien fracasa, con los sectores excluidos, con el pobre que ya no es visto como “decente”, sino como amenazante? La impiedad hoy tiene muchas caras y tenemos que hacer el ejercicio de identificarlas para trabajar sobre ellas, para revertirlas. Hace poco, tenía que dar una charla en una escuela del conurbano bonaerense,

viajaba en un remis y pasamos por una villa de emergencia. Nos detuvimos en un semáforo y se acercó una nena con los ojos lagañosos a pedir dinero. El chofer del remis me dijo: “Seguro que esta chica miente. Te quiere engañar para que le des plata, pero va a su casa, se lava los ojos y no tiene ningún problema”. Es una escena tremenda. Si esa nena mentía, en todo caso habría que preguntarse a qué punto hemos llegado que se ve obligada a mentir una enfermedad para suscitar la caridad del otro. Y también, a qué punto hemos llegado que un trabajador que conduce un remis no puede conmovirse con una nena –enferma o que se hace pasar por enferma– que pide plata. La fórmula ante estas realidades parece ser: “No mires, que es mentira, hacé de cuenta que esto no existe y sigamos de largo como si nada”. La impiedad a veces asume un lugar brutal que es necesario advertir. Habría que ver el lazo entre ese conductor y las actitudes que los docentes tienen a veces frente al dolor de los chicos que van a la escuela.

La impiedad también asume la cara de la caridad, una actitud que puede sintetizarse en frases hechas como “¡Pobrecitos los pobres! A ellos solo les da hasta ahí”. Por supuesto, no todas las escuelas en zonas desfavorecidas enseñan de la misma manera, pero algunas son realmente de una subestimación muy grande y hay una renuncia grave a la función de enseñar y a la confianza en las posibilidades de los alumnos. En una investigación realizada en Flacso/Argentina sobre escuelas secundarias, algunas situaciones nos dejaron mudos. Por ejemplo, ¿qué análisis puede hacerse cuando se observa que a alumnos de un segundo año de polimodal les dan como tarea un párrafo completo para que separen en

¿Qué ocurre hoy con
quien fracasa, con los
sectores excluidos, con
el pobre que ya no es
visto como “decente”,
sino como amenazante?

palabras, actividad que corresponde a un primero o segundo grado? ¿O que a esos mismos chicos les indican que unan con flechas cada bandera con el nombre del país que corresponda?

Se trataba de alumnos entre los dieciséis y los diecinueve años, y la escuela, proponiéndoles ese tipo de actividades, terminaba convenciéndolos de que eso era lo único que podían hacer. Sin embargo, en las entrevistas en el marco de la investigación, cuando los chicos contaban sus actividades fuera del ámbito escolar, aparecía que confeccionaban presupuestos, ayudaban laboralmente a los padres, chateaban, etcétera. Puede ser que escribieran con faltas de ortografía, pero eso no significa que no se les pueda enseñar un texto completo, que no se les pueda proponer otra cosa ni que ellos no tengan condiciones para aprender.

Por supuesto, no es mi intención construir un discurso que culpabilice a los docentes que trabajan en estas escuelas. Por el contrario, cuando acerco estos testimonios y estos ejemplos, busco señalar la necesidad de analizar estas cuestiones en

su complejidad para entender cómo llegamos hasta aquí. Porque, en un punto, los docentes también son efecto de contradicciones, también son objeto de impiedad y, junto con los chicos, son los que más padecen el sostener estas situaciones todos los días que, a menudo tienen altas consecuencias en sufrimiento físico y en sufrimiento emocional. Por eso, también uno entiende cómo estas argumentaciones son, si se quiere, construcciones defensivas para sostener posiciones, en un punto, insostenibles en el marco de esas condiciones tan difíciles.

Hay un libro muy interesante del sociólogo francés Didier Fassin, cuya traducción sería “Los males indecibles”, que se ocupa precisamente de los profesionales que tienen que escuchar el padecimiento social: los psicólogos, los trabajadores sociales, los abogados de sectores populares.⁴ En esa lista, habría que agregar a los docentes, que todos los días escuchan mucho padecimiento y lo procesan con los recursos que tienen a mano, que son generalmente insuficientes para dar respuesta y tramitar ese dolor.

Ahora bien, la idea de que la sociedad argentina se volvió impiadosa, por supuesto, no es solamente una cuestión de la escuela, sino un problema social. En todo caso, en la escuela hace más crisis porque se supone que dentro de ella tienen que estar todos. El conductor de remís puede decir: “Yo levanto el vidrio y sigo mi camino”. La escuela, *por suerte*, no puede decir esto. Pero, ¿quién sostiene el peso de ese *todos adentro de la escuela y a cualquier costo*? Lo sostienen los docentes y también, los alumnos. Es decir, no solo los docentes sufren las consecuencias de este estado de cosas. En este sentido, como soy una gran defensora de los sindicatos docentes y trabajo mucho con ellos, creo que deberíamos empezar a desarrollar políticas docentes que excedan el marco meramente sindical. Hay un cierto acostumbramiento a pensar que los docentes son las víctimas del sistema educativo. Y, si admitimos el término *víctima*, podemos decir que sí. Pero los chicos también son las víctimas. Y la sociedad argentina, también. Algunos, por supuesto, pierden más que otros. Algunos pierden su vida, pierden oportunidades que no van a recuperar. Pero, además, perdemos todos porque la calidad de vida social es menor para el conjunto de la sociedad.

Habría que agregar
a los docentes en la lista
de los profesionales
que cotidianamente
tienen que escuchar
el padecimiento social.

Una política para todos

En este punto de la impiedad, quizá la vieja idea de igualdad tenga algo muy valioso para recuperar, que se puede denominar *equidad o igualdad compleja*,

pensada como un horizonte común e igualitario, como un punto de partida y no como un punto de llegada. Es decir, la igualdad no es algo que se obtiene al concluir la escolaridad, como resultado de haberse vuelto alguien “decente”, obediente, etcétera y, por lo tanto, *igual a mí*. En esta concepción de la igualdad, somos iguales aunque uno de los dos lleve la cara sucia, utilice otros códigos culturales o no sea explicado muy bien.

Es decir, hay una desigualdad social que, por supuesto, hay que denunciar. Pero como sujetos, como seres humanos, somos iguales. Como ciudadanos, tenemos iguales derechos y el conjunto de la sociedad deberá garantizarlos. Aquí también hay que correrse de la herencia de la dictadura y de la herencia de los años noventa que instalaron el “ellos y nosotros”.

Hay que pensar la igualdad –al modo de algunos sociólogos y politólogos– como un concepto relacional. Igualdad-desigualdad no es una frontera topográfica que indica de qué lado están los incluidos y de cuál los excluidos.

Por eso, es importante trabajar con un horizonte común, para todos los sectores sociales, conocer cómo piensan la sociedad, cómo piensan su lugar en la sociedad, cómo se definen a sí mismos en relación con los otros. Es decir, no se trata de pensar escuelas especializadas en atender a chicos pobres, sino de pensar en términos del conjunto, en términos de que esta es una política *para todos*. Desde esa perspectiva, es importante desarrollar políticas de intercambio efectivo entre escuelas que atienden diversas realidades socioculturales. No que los alumnos de escuelas ricas lleven alimentos a los alumnos de las escuelas pobres, sino que realmente desarrollen juntos una actividad formativa, intelectual, social, política –y entiendo *política* en el mejor sentido de la palabra, de la polis, la construcción de lo público–. Y no que las escuelas ricas *vayan* a las escuelas pobres, sino que los intercambios sean mutuos y en diversos contextos. Y no que los alumnos de las escuelas pobres preparen dulces y mermeladas mientras los alumnos de escuelas ricas acceden a saberes más sofisticados, sino que

todos puedan hacer videos, elaborar empanadas, diseñar vestimenta, preparar conservas, producir radio. Hay que pensar estas cuestiones como políticas integrales, como políticas para todos.

Por otro lado, me parece importante detenernos en el análisis de los discursos pedagógicos. Soy pedagoga y me enorgullezco de serlo, pero no se puede negar que hay una crisis profunda del saber pedagógico. Creo que debemos pararnos en el mapa de la educación como pedagogos y analizar lo que producen nuestros discursos y lo que se ha hecho con estos discursos. Nos guste o no, no siempre los resultados tienen que ver con nuestras intenciones y nuestra voluntad.

En esos docentes que sostienen la actividad en escuelas en zonas desfavorecidas, se superponen y conviven muchos discursos, a menudo confusos o contradictorios, que deberíamos desmenuzar. El discurso de la contención social (que, a su vez, tiene varios componentes); el discurso de la inclusión (con fuertes raíces igualitarias que es importante sostener); el discurso de la seguridad urbana y suburbana (que, en cierto sentido, los construye como amenazantes antes de que empiecen a hablar; esa idea de que estén en la escuela para que no produzcan disturbios o para que no se conviertan en delincuentes). Para decirlo en términos de Eric Walsh, *es más complicado*.

Por ejemplo, el discurso de la contención social ha significado a menudo renunciar a enseñar, un vínculo en el que prevalece el contener *versus* el enseñar. Sin embargo, no son oposiciones que haya que sostener, porque el enseñar tiene una parte de sostén emocional y afectivo del otro que es ineludible. Por

Pensar políticas integrales
supone que todos
tengan acceso a saberes
sofisticados y puedan
desarrollar una actividad
formativa, intelectual,
social y política.

otra parte, en momentos de extrema crisis social y económica, ese sostén emocional o afectivo puede pasar también por transmitirles a los alumnos: “Me importa que no te desmayes de hambre”, “Me importa que no tengas zapatillas”. Y eso implica una acción, si se quiere, más asistencial que docente. Otra cuestión es si esa función le corresponde a la misma persona física o no, pero la escuela en parte tiene que hacerse cargo de esas tareas, sobre todo en ciertos contextos en los que esas tareas son necesarias para poder establecer una relación de transmisión de la cultura.

Por otra parte, está el peso del constructivismo mal entendido, en contra del cual se pretende volver a la vieja pedagogía del “mejor que los alumnos aprendan de memoria”. Que los adolescentes de hoy estudien poesías de memoria es una tarea bastante difícil. Tal vez pueda lograrse, pero habría que preguntarse si vale la pena. Si el interés es que aprendan de memoria, habría que pensar qué proponerles. Y también habría que pensar si el propósito es que conozcan un poema griego o latino,

o que se vinculen con textos que *les digan algo*, se trate de versos de Shakespeare, del *Martín Fierro* o de algo contemporáneo.

Se trata de encontrar cómo construir un lazo. No pasa por necesidades o intereses inmediatos de los alumnos, sino, por un lado, por la fuerza que les proponemos, por nuestra pasión y, por otro, porque esa propuesta haga lazo con preguntas contemporáneas, en diálogo con lo que los seres humanos ya se han preguntado, con lo que han vivido, pensado y creado en otros tiempos y lugares. No se trata de negar la tradición ni el pasado, sino de ayudar a encontrar en ellos preguntas y respuestas, modos de abordar los problemas que, en alguna medida, puedan enriquecer nuestro presente. Creo que lo contemporáneo debe entrar a la escuela, pero no como adhesión a una moda efímera y pasajera, sino vinculado con la tarea de reescribir las tradiciones.

Por último, esa especie de determinismo cultural que se ha instalado acerca de las culturas distintas y de que los alumnos “son como son” porque provienen de

determinado medio social requiere ser debatido profundamente. Esto parece una idea reciente en nuestro ámbito educativo, ya que el normalismo no era determinista. O sí lo era, tal vez, en un sentido biologicista, pero tenía mucha confianza en que mediante un proceso de educación los sujetos podían transformarse. Quizás hay que volver a pensar este espacio y recuperar esa confianza que hemos perdido en la acción pedagógica como acción política.*

* Versión revisada de la exposición realizada en el marco del panel “¿Cómo puede la formación docente aportar a la equidad del sistema educativo?”.

¹ Citado en Gabriel NOEL, *Los conflictos entre agentes y destinatarios del sistema escolar en escuelas públicas de barrios populares urbanos*. Tesis doctoral, UNGS-IDES, 2007, p. 258.

² Gabriel NOEL, ob. cit.

³ Beatriz SARLO, *Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2001.

⁴ Didier FASSIN, *Des maux indicibles. Sociologie des lieux d'écoute*, Paris, La Découverte, 2004.

ALGUNAS ESTRATEGIAS ACERCA DEL CONOCIMIENTO, LAS PRÁCTICAS Y LAS ACTITUDES

MARÍA CLOTILDE YAPUR*

* Magíster en Educación (Universidad Central de Venezuela), es profesora titular de Didáctica General y Especial de la Facultad de Filosofía y Letras, y docente-investigadora de la Universidad Nacional de Tucumán, donde dirigió el Departamento de Formación Pedagógica.

Debatir acerca de las relaciones entre equidad e igualdad y reflexionar sobre la formación docente poniendo el foco en la equidad no es solo una propuesta atinada, sino también imprescindible. Como profesora de Didáctica, mi actividad principal es enseñar a los estudiantes a *devenir* docentes. Apostando al poder transformador de la educación, mi compromiso cotidiano es, entonces, brindarles a los alumnos de los profesorados, mediante la enseñanza, herramientas para que tengan una vida mejor y para que, a su vez, ellos contribuyan a que otros tengan una vida mejor (es decir, mejores aprendizajes, mejores condiciones de vida). También, el compromiso es reflexionar acerca de esos procesos, de su orientación y de su eficacia.

En educación, se ha formulado hace largos años un conjunto de ideas y de mandatos que se reiteran con insistencia. No obstante, llegado un punto, se ha

perdido de vista el *para qué* de esas ideas y mandatos. Por ejemplo, se insiste en el tema de los valores, se identifica la crisis educativa con una crisis de valores, hay una fuerte presión para enseñarlos y en los modos de enseñarlos. Pero, sin embargo, no se revisa que quienes *necesitan* desarrollar o adquirir valores siempre parecen ser los demás, *los otros*; parece que nosotros, en cambio, no los necesitaríamos porque ya los tenemos.

Hay, entonces, muchos aspectos acerca de cómo es concebida la formación docente que merecen ser puestos entre signos de pregunta. Porque si bien es cierto que hay mucho por conocer en este campo —particularmente acerca de cómo lograr resultados efectivos—, también lo es el hecho de que sí sabemos algunas cosas que debemos incorporar, articular y poner a prueba.

¿Qué puede aportar la formación docente a la equidad? ¿Y qué aportamos a la equidad quienes estamos a cargo de la formación de los futuros docentes y quienes desarrollamos capacitaciones? Algunas estrategias que podrían constituir respuestas

a estas preguntas se relacionan con tres cuestiones clave: la relación con el conocimiento, la experiencia de las prácticas de los estudiantes-futuros docentes y la atención a las actitudes.

El deseo de aprender

Según algunos psicólogos y psicoanalistas, muchas dificultades escolares de los adolescentes se fundan en que no tienen deseo de aprender. Y si no hay deseo, no hay posibilidades. Como contrapartida, se podría decir que los docentes no tienen deseo de *enseñar*. Pero quizá no tienen deseo de enseñar porque tampoco tienen deseo de *aprender*.

A pesar de lo expresado, si se revisan los últimos 24 años en la Argentina, esto es, desde el retorno de la democracia hasta el presente, la formación docente fue uno de los aspectos en los que se produjeron cambios relevantes. Ha habido mucho esfuerzo, muchos fondos económicos y mucha energía puestos en estas transformaciones, cuya secuencia

encuentra puntos sobresalientes en los cambios curriculares, la incorporación de la práctica docente desde el inicio de la formación, los programas y proyectos nacionales (tales como el MEB¹ y PTFD²) y la aplicación de la Ley Federal de Educación, para citar solo los momentos más importantes. Lo común de estos emprendimientos es que hubo una apuesta significativa a los procesos de la capacitación, pero a veces la apuesta se quedó en buenos propósitos más que en un impacto efectivo en las prácticas áulicas y escolares.

En algunos aspectos hubo mejoras evidentes. Por ejemplo, en la circulación de material bibliográfico actualizado que ampliaba conceptos, concepciones y la orientación de la formación docente. Recuerdo un programa de la OEA que, cuando recién salíamos de la dictadura, permitió difundir bibliografía nueva. En la capacitación en servicio del PTFD se llegaron a imprimir y poner a circular más de tres mil páginas. En cinco años, los docentes tenían un grado importante de actualización, se habían instalado nuevos temas, nuevas perspectivas y nuevas vinculaciones entre escuela y sociedad.

Sin embargo, los temas relacionados con lo que ocurrió en la última década del siglo xx en la Argentina, con el capitalismo tardío, con la exclusión y las desigualdades sociales no tienen actualmente un espacio curricular adecuado en los planes de estudio vigentes. Según la expresión de un alumno, es “un discurso crítico aprendido bastante acríticamente”, con poca o nula contextualización, con poca referencia a procesos que requieren análisis de variables complejas. En efecto, en muchos casos, a los estudiantes de los

La apuesta significativa

a los procesos de
capacitación a veces

quedó en buenos
propósitos más que

en un impacto efectivo
en las prácticas.

profesorados les cuesta establecer relaciones entre ciertos enunciados generales que conocen y adoptan, y situaciones concretas en que estos se ponen en juego. Incluso, en general, tienden a no considerar la experiencia personal o grupal de sus compañeros como valiosa, como objeto de estudio, en la medida en que pueda ser reubicada en un contexto más general, teórico y/o empírico.

Con respecto a los aportes a la equidad, es importante trabajar en la formación docente especialmente sobre estos temas (pobreza, exclusión, marginalidad, precariedad), mostrar las implicaciones que tienen esos contenidos con las dimensiones políticas, sociales, culturales, económicas, científicas y tecnológicas en el origen de las desigualdades. Es preciso pensar la educación, las escuelas y los actores educativos dentro de la trama de implicaciones. Esta estrategia, que se podría denominar *cognitiva, de conocimiento*, aunque requiera ser complementada con otras, merece especial atención.

Tanto los docentes en actividad como los futuros docentes en algún momento de sus trayectorias

—sobre todo si están en instituciones educativas de gestión estatal— entran en contacto con programas orientados a enfrentar los problemas de desigualdad. Una diversidad de programas promovidos por el Ministerio de Educación de la Nación y por los ministerios provinciales se ofrecen a las instituciones educativas; muchas veces las escuelas aplican uno o varios de ellos a la vez. Lamentablemente, las acciones no siempre están todo lo coordinadas e interrelacionadas que deberían y a menudo involucran a personas no motivadas por participar en tales programas, con lo cual el compromiso con metas y estrategias puede resultar débil.

Una tarea a desarrollar con los docentes que se encuentran en estas situaciones es analizar cómo ellos leen el discurso de esos programas, cómo lo procesan y qué les ocurre en relación con los proyectos cuyo propósito es combatir y disminuir la desigualdad, así como mejorar los aprendizajes y las condiciones de vida de los niños y los jóvenes. Vale la pena interrogarlos en relación con su actuación (sea de aplicación, de reproducción de una serie

de actividades sugeridas, de elaboración de propuestas). Convendría, asimismo interrogarse cómo la función y el lugar que ocupan los docentes en estos programas se vinculan con sus propias experiencias y prácticas.

En este sentido, sería interesante verificar si en el Plan Nacional de Lectura se incluye como tema y con actividades específicas a los docentes, en tanto lectores y receptores de información, de sugerencias, de materiales, de actividades. Se podría indagar, por ejemplo, ¿cuáles son los criterios de selección de las lecturas que se proponen? Más de una vez, cuando leo un texto que me interesa especialmente, me pregunto cómo acercar ese texto a las escuelas, a los docentes o a los alumnos, aunque no tenga relación específica con área curricular alguna. Cómo poner en circulación, por ejemplo, textos sobre el trabajo de algunos artistas que proponen una comprensión particular de la historia reciente o que relatan la historia de los deportes (por mencionar algunos programas de Encuentro, el canal educativo producido por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación). Esto es, incorporar textos que pueden dar lugar a nuevos diálogos, intercambios, debates.

Implícitamente, hay un aspecto clave a considerar en la dinámica del deseo de enseñar y aprender. En algunas biografías se registra cómo algunas personas acceden al conocimiento, sortean obstáculos y son buenos maestros o intelectuales relevantes porque alguien que les dio la mano abrió una puerta u ofreció determinadas condiciones favorables que catalizaron su deseo de aprender. Se trata de una relación productiva, placentera y gozosa con el conocimiento.

Hay que pensar

a los docentes como

lectores y receptores

de información e indagar

qué criterios de selección

de lecturas se proponen.

¿Cómo se logra esa relación? No creo que podamos responder con efectividad esta pregunta, pero sí que debemos apreciar esta realidad, ponerla en el tapete y analizarla.

Una experiencia en el NOA

En cinco provincias del noroeste argentino (NOA) se realiza actualmente una carrera de especialización en didáctica y currículum, en el marco en una convocatoria de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación. Docentes e investigadores de universidades nacionales localizadas en el NOA diseñamos en conjunto una carrera de especialización en el tema, dirigida a profesores y directores de institutos de formación docente.

Cuando se abrió el concurso para presentar proyectos, un interrogante en el equipo fue: “¿Qué les podemos ofrecer a los docentes acerca del currículum si ya han leído gran parte de lo publicado? Si conocen la

temática, ¿qué les podemos proponer que sea diferente?” Entonces, nos planteamos una carrera de posgrado sobre didáctica y currículum en cuyo diseño ambas disciplinas se contextualizan fuertemente con la producción del conocimiento (es decir, con la investigación científica y con la cultura). En relación con los contenidos de historia, partimos de un programa casi *tradicional* (llegar al siglo XXI a partir del siglo XVI), que incluye contenidos vinculados con la investigación que hacen los historiadores sobre nuestras provincias, en particular, los aportes de Gerardo Bianchetti y Daniel Yépez, dos historiadores y profesores de la Universidad de Salta y la de Jujuy, respectivamente.

Estos historiadores, en cierta forma, interpelan a los docentes con algunos temas, como por ejemplo, determinados relatos acerca de la educación en la provincia de Tucumán a mediados del siglo XIX, según los cuales, niños, jóvenes y adultos, reunidos bajo los árboles, aprendían a leer mediante métodos fonéticos abstractos. Lo interesante es que estos alumnos aprendían a leer, pero no a escribir. ¿Por

qué no aprendían a escribir? Entre otras cosas, porque no había lápiz, tinta ni papel, ni hubieran tenido dónde apoyarlos –mesa, pupitre o banco–.

Este tipo de relato es muy sugerente para los estudiantes, los ayuda a situar la mirada en condiciones concretas. Porque es difícil enfrentarse a la experiencia cotidiana cuando se la descalifica, cuando se considera que no tiene importancia. Entonces, se trata de mostrar cómo activar la capacidad de analizar nuestra observación en relación con el contexto, con un contexto que es posible explicar. Este es otro problema que a veces tenemos los docentes. Cuando nos referimos a un contexto, solemos ser anecdóticos, es decir, nos resulta sencillo elaborar una narración, pero nos cuesta asociar lo narrado con ideas, conceptos o teorías. Resulta difícil su análisis: encontrarle estructura, coherencia, cohesión, constantes y diferencias, esto es, pasar de la narración a la argumentación. Esa instancia analítico argumentativa, en cierta manera, fundaría –o condicionaría– la discusión. Este aspecto es el que quizá, modestamente, los universitarios, como capacitadores y como formadores, podamos analizar a fin de aportar conclusiones válidas.

Lo expresado precedentemente está presente en el diseño y el desarrollo de la carrera de especialización en Didáctica y Currículum. Aún es prematuro decir cuáles serán los resultados de esta capacitación cuya duración es de dos años, pero intentamos hacer que la didáctica y el currículum –que han sido de los temas más abordados por los programas de capacitación– sean comprendidos en sus múltiples dimensiones, sean, parafraseando a Tolstoi, la aldea que nos

Se trata de mostrar cómo
activar la capacidad
de analizar nuestra
observación en relación
con un contexto que
es posible explicar.

abre la descripción del mundo. Entonces, la estrategia sería ampliar los conocimientos y crear una zona de intercambio donde el conocimiento sea algo interesante, algo que vale la pena abordar en toda su complejidad.

Prácticas y residencias

Otra estrategia que aportaría la formación docente a la equidad se vincula con la práctica y la residencia contempladas en la formación. Es un área muy trabajada, que ha originado numerosas tesis e investigaciones, así como presentaciones en encuentros científicos. Todos los proyectos de formación docente, por ejemplo, han incorporado la práctica desde el inicio. Pero, en alguna medida, algunas concepciones y experiencias que atraviesan esa práctica no se asocian con perspectivas críticas o emancipadoras.

A comienzo de los década de 1990, cuando comenzó la instrumentación del taller inicial, en el marco del PTFD, se había estrenado en la Argentina

la película *La sociedad de los poetas muertos*. En la provincia de Tucumán funcionaban alrededor de 50 institutos de formación docente de gestión estatal y de gestión privada. Cuando los visitábamos, en casi todos los capitalinos se proyectaba *La sociedad de los poetas muertos*. Esto resultaba muy novedoso para los ingresantes pues, supuestamente, se sumergían en un proceso educativo impactante. Las expectativas eran generar un espacio de intenso debate en el campo educativo, con resonancias en la subjetividad de los jóvenes, y esto se lograba con la ayuda de la proyección de esa película. Si bien es cierto que su temática podía ser altamente educativa, en realidad, las cuestiones que trataba provenían de otras tradiciones, como la inglesa, y de otras maneras de educar que no encontraban demasiada relación con las experiencias en las aulas por donde transitaban los alumnos tucumanos. Sin esta conceptualización o contextualización, el carácter crítico de la propuesta tendía a diluirse. Se veía la película, se hacían comentarios muy generales y se concluía ahí. En suma: el taller se reducía a utilizar un medio no

convencional como el cine sin explotar las características de un texto auténtico estrechamente vinculado con la subjetividad de los grupos.

A la luz de estas consideraciones, parece crucial pensar cómo se instrumentan los objetivos loables de incrementar la capacidad crítica de los estudiantes de los profesorados y aumentar su conciencia acerca del origen social de las desigualdades. Porque, a menudo, criticidad y conciencia se resuelven en términos de ejemplificaciones o comentarios, más que como una tarea de análisis y tratamiento profundamente existencial e histórico de la información.

Quizá se debería partir de la evaluación de todos los proyectos instrumentados con respecto a la transformación de las prácticas para ver qué ha pasado, qué estrategias no funcionaron y cuáles fueron productivas, qué variables han cambiado y qué aspectos tendríamos que modificar. Porque la realización de prácticas, su observación y análisis constituyen una especie de *via reggia* para una buena formación docente, pero en general no culminan con los resultados esperados.

En la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, la formación del profesorado es disciplinaria. El título de sus egresados es el de *profesor o profesora* de Inglés, Francés, Letras, Filosofía, Historia, entre otros. Un ejemplo esclarecedor es el de los estudiantes de alguna lengua extranjera que realizan sus prácticas y residencias en escuelas con intensificación en Lenguas, localizadas en zonas urbanas, algunas de gestión estatal y otras de gestión privada. Pero también las realizan en escuelas en situación de riesgo, espacios curriculares que requieren el desarrollo de capacidades creativas, de

¿Cómo incrementar
la capacidad crítica de
los estudiantes de los
profesorados y aumentar
su conciencia acerca
del origen social
de las desigualdades?

comprensión fuerte del contexto y de adaptación a los entornos escolares y áulicos.

Cuando escuchamos las memorias de esas prácticas, aparece con nitidez que los estudiantes van a esas escuelas porque están obligados a ir, pero que, en realidad, prefieren las escuelas de intensificación en Lenguas. Además, con respecto a los alumnos de las escuelas en situación de riesgo, manifiestan abiertamente: “Esos chicos no van a aprender”. Salvo muy pocos casos, no ha ocurrido que los estudiantes –futuros docentes– se sientan estimulados y digan algo así como: “Me gusta más trabajar en esta escuela porque me ofrece más posibilidades de incidir en la educación y el *cómo* enseñar me resulta un desafío”. No es falta de responsabilidad, por el contrario, los alumnos residentes caracterizan la escuela, preparan todo tipo de materiales y de soportes, desarrollan las clases de manera activa y creativa. Pero a la hora de evaluar qué experiencia les resultó más fructífera, más útil en relación con el lugar donde se enseña, no eligieron la escuela en situación de riesgo. Y algo similar ocurre con las

prácticas de Ciencias sociales, de Ciencias naturales, de Plástica, etcétera.

Estas experiencias en práctica y residencia docentes evidencian que no se trata solo de modificar el espacio de las prácticas, de incluir las escuelas con alumnos en contextos desfavorecidos, de propiciar que conozcan realidades diferentes y contrastantes. No se trata solo de eso porque, parece, mucho depende de qué se hace durante las prácticas mismas, cómo se piensan las prácticas y qué ideas previas de los practicantes inciden en los resultados de esas intervenciones.

La incidencia de lo emocional

Esta cuestión de la práctica lleva al tercer tema, de las actitudes. Este es un punto muy complicado: no logramos cambiar actitudes de los estudiantes, aun en las mejores condiciones de las escuelas. Actualmente, se están trabajando diversas estrategias, desde la lógica de la autoayuda a las investigaciones

sobre resiliencia, educación en valores, inteligencia emocional; es decir, las posibilidades de cada persona de afrontar situaciones problemáticas e identificar en cada dificultad una oportunidad para aprender y potenciar las propias capacidades. Son desarrollos interesantes y promisorios que es necesario evaluar cuidadosamente.

Diego Reynaga Sosa es el autor de una tesis que indagó el significado de ser *buena maestra* en escuelas en situación de riesgo –que, por otra parte, no son minoritarias en Tucumán, sino que representan más del 50% de las escuelas–.³ La investigación se llevó a cabo en una escuela de unos mil alumnos, pobrísima, en un barrio con un alto porcentaje de indigencia. Se trata de un estudio cualitativo, mediante entrevistas en profundidad, a partir de las cuales las categorías emergen del campo y se definen por saturación. En este caso, las respuestas obtenidas en las entrevistas fueron reordenadas en cinco dimensiones: la dimensión emocional, la cognitivo pedagógica, la profesional, la política y la moral. Según la conclusión del trabajo, la relación dominante en los docentes con respecto a sus alumnos es emocional, una relación de amor, de “amor maternal filantrópico”.

Creo que no se puede prescindir de este tipo de estudios, más lentos quizá, pero también más profundos, que dan la pauta de los núcleos fundamentales a los que se debería apuntar. Podemos escribir muchos libros, contar con los mejores especialistas y diseñar unos currículos maravillosos, pero si pensamos –como piensan estas maestras– que la solución es querer a los alumnos porque es amor

Las experiencias en
las prácticas docentes
muestran que mucho
depende de qué se hace
durante esas prácticas
y de las ideas previas
de los practicantes.

lo que les falta, nos distanciamos de la función social de la educación. En otras palabras, si básicamente a los chicos pobres de las escuelas en situación de riesgo, solo los amamos filantrópicamente, la escuela no podrá ocuparse centralmente de la transmisión y de la construcción de conocimientos, imprescindibles para el desarrollo de ciudadanía y de capacitación para el trabajo.

Según la idea que los propios docentes tienen acerca de sus alumnos, y las familias y los padres de sus alumnos, los chicos pobres están en una situación de total desprotección afectiva. Piensan que la mayoría no tiene contención alguna en su hogar y que la única posibilidad de afecto que tienen esos chicos está en la escuela. Hay una frase impactante que se menciona en la tesis: “La maestra apoya con su canción maternal los sueños desoladores de los

niños con carita de pobre”. De cara a este escenario, ¿qué es necesario hacer individual y colectivamente para paliar o, en el mejor de los casos, superar inequidad y desigualdad?

Primero, uno mismo tiene que superar la emoción que produce el relato y la sensibilidad que moviliza. Después, habrá que ver cuáles son las estrategias, cómo se puede cambiar, cómo pasar del amor maternal filantrópico a la construcción de ciudadanía. Creemos que los grupos focales, los grupos de discusión y de reflexión pueden ser un camino eficaz, si se constituyen en espacios efectivos para analizar, discutir y explorar creativamente nuevas estrategias. Estrategias vinculadas con el conocer más acerca de una práctica que tiene que ver con el hacer, con el transmitir y con esta dimensión profunda que llamaría *actitudinal*.*

* Versión revisada de la exposición realizada en el marco del panel “¿Cómo puede la formación docente aportar a la equidad del sistema educativo?”.

- ¹ Proyecto de formación docente denominado *Magisterio de Enseñanza Básica*, sustentado en un proyecto DINES-OEA (Dirección Nacional de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Nación y Organización de los Estados Americanos).
- ² Programa de Transformación de la Formación Docente, diseñado en 1990 e implementado en un grupo de escuelas normales. En 1992, en ocasión de la transferencia de los servicios nacionales a las provincias, se transformó en un proyecto por el que las jurisdicciones podían optar.
- ³ Diego Andrés REYNAGA SOSA, “Ser ‘buenas’ maestras en la pobreza. El oficio de Eros”, síntesis de la tesis *Atribuciones causales de maestros de nivel primario sobre los factores que producen la práctica de un buen maestro*, para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán, 2005.

FORMAR DOCENTES: UNA NUEVA AGENDA, UN HORIZONTE COMÚN

ALEJANDRA BIRGIN*

* Maestra, Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación (Flacso). Investigadora y docente de la UBA y de Flacso/Argentina. Es Subsecretaria de Equidad y Calidad del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Las reflexiones que presento aquí son fruto de la labor realizada en la formación docente y en el trabajo conjunto con los diferentes niveles del sistema educativo, a punto de concluir cuatro años de gestión en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. En este sentido, quiero compartir *un norte* que nos ha desvelado durante estos cuatro años, que se relaciona con el título de este seminario y que tiene que ver con construir igualdades.

Luego del camino recorrido, sabemos más de algunas cosas, tenemos algunas estrategias probadas y algunos espacios en los que buscamos ponerlas en discusión. Junto con el desconcierto que sentimos a veces, conviven logros, convicciones y preguntas –que persisten y se renuevan– acerca cómo pensar la formación docente y cómo disponer de mayores herramientas para construir la igualdad.

Más allá de esas preguntas, tengo la convicción de que pensar la formación docente es colocarla en nuestro tiempo, es decir, colocar la formación docente y también la escuela en *este* tiempo, en general, y en *este tiempo de nuestro país*, que tiene sus particularidades. En ese sentido, no se puede hacer una reflexión sobre la formación docente y sobre la igualdad si no se piensa la contemporaneidad en diálogo con las preguntas acerca de qué lugares queremos que la escuela ocupe en este tiempo y cuáles puede ocupar. Y desde ese marco y esa convicción, entonces, pensar la docencia, su tarea, su formación.

Prácticas e identidades como construcciones dinámicas

Pensar la escuela y la formación docente en el marco de la contemporaneidad implica considerar los efectos de las políticas neoliberales en relación con los niveles de desigualdad y de exclusión generados. Sus efectos dramáticos se expresan en las

desiguales condiciones de vida de los chicos y de los adultos con los que viven, de los docentes y de las escuelas, pero también en el desdibujamiento del imaginario común que consideraba posible y deseable la integración social y la igualdad. La ruptura de esa matriz de búsqueda de la igualdad (que era una matriz de la política, que la escuela normalista argentina sostenía y que atravesaba los diversos grupos y actores sociales) y, por lo tanto, la naturalización de la desigualdad en la Argentina es una de las cuestiones más severas heredadas de los últimos tiempos. Este es un saldo crítico del pasado reciente, pero es, además, un elemento central en juego cuando pensamos nuestra sociedad y, particularmente, lo que pasa hoy en las escuelas, con los docentes y con los chicos cada día. Porque también se trata de trabajar las marcas del tiempo que atravesamos, que no solo son materiales sino que son marcas en los sistemas de representación, en los modos en que pensamos a los demás y a nosotros mismos, a cada uno y al colectivo, a lo privado y a lo público, a lo inmediato y al tiempo que vendrá.

Desde ahí, me interesa que pensemos la posición docente y la formación docente como construcciones dinámicas. Es decir, el trabajo docente y la formación son prácticas que están estrechamente relacionadas, tienen que ver con proyectos sociales, con proyectos políticos, con la historia. Están hechas de capas de acumulación y cruce que juegan de modos tan diversos que no son controlables ni estabilizables y, mucho menos, inmutables. Esto habla de una enorme complejidad y también de un lugar de construcción histórica, de un lugar de posibilidad para nuestro trabajo y nuestra intervención.

En esta línea, entendemos a la configuración de la identidad docente como una configuración inestable, cambiante, compuesta por capas y por historias, atravesada por este y otros tiempos. Hay que recuperar el largo plazo, solo pensando en el largo plazo podremos darle dimensión a lo que hacemos. Las transformaciones de las últimas décadas solicitan otro lugar para la escuela, discuten las bases sobre las que hemos construido nuestras certezas y nuestros saberes, instalan esa pregunta acerca de “¿quién me formó para esto?”. Esto es parte del paisaje con el que nos encontramos cuando trabajamos con las escuelas. Entonces, se trata de otra sociedad, de otro tiempo y, por lo tanto, de otra escuela, inmersa en este tiempo. Para reflexionar sobre estas cuestiones, hacemos preguntas por condiciones materiales y por condiciones simbólicas, pero también necesitamos pararnos en un lugar que mire el pasado sin la apuesta nostálgica y lo tense con lo que buscamos que suceda, con lo por venir.

Una de las cuestiones más
severas de los últimos
años fue la ruptura
de la matriz de igualdad
de la escuela normalista
y la naturalización
de la desigualdad social.

Tres escenas que ayudan a pensar

Quiero compartir tres escenas que hablan de diferentes momentos y situaciones y que pueden ayudar a pensar acerca de estas cuestiones. La primera es una investigación realizada con Inés Dussel y Guillermina Tiramonti hace muchos años en una provincia de nuestro país en la que había aumentado la desnutrición.¹ Esa provincia desarrollaba una política alimentaria de implementación diferenciada para chicos con dificultades particulares y nosotras hacíamos trabajo de investigación en cuatro escuelas a la vez. En una de esas escuelas, mientras los chicos estaban en la clase de literatura, la portera abrió la puerta y dijo: “¡Los de la leche!”. “Los de la leche” eran los alumnos que se levantaron y fueron a tomar la leche con su galleta hiperalimentada mientras los demás seguían con su clase de poesía. La escena no se repetía idéntica en las otras tres escuelas en las que en ese momento hacíamos trabajo de campo, no estaban los unos que toman leche y los otros que se alimentan con poesía, sino

que, bajo la misma política, había una implementación diferenciada.

La segunda es una escena más reciente que se produjo en una ciudad cercana a la Triple Frontera, un centro turístico de interés internacional, en el que se escuchan voces de turistas estadounidenses, italianos, franceses, alemanes, etcétera. La escuela está en el centro de la ciudad y participa del VAE (Volver a la escuela), un programa nacional del Ministerio de Educación que beca a los chicos que abandonaron la educación primaria para que regresen a la escuela y que trabaja con facilitadores para acompañar una mejor reinserción educativa. En esta escuela, agruparon a esos chicos en un mismo grado que denominan *plurigrado*. Son 32 chicos de diferentes edades en una misma aula. Los otros alumnos, en el recreo, dicen de ellos: “Ahí están los del plurigrado”. No quiero subestimar esto: se trataba de 32 chicos que habían dejado la escuela y que habían vuelto. Cuando entramos al aula, una maestra trabajaba con los 32 alumnos y la directora, que nos acompañaba,

nos los presentó de este modo: “Estos chicos son chicos carenciados, son chicos que carecen de muchas cosas, las familias no los acompañan. A ver, María, contále a la señorita, cuántos años tenés y qué grado estás cursando. Contale por qué estás cursando segundo”. El conflicto ético que la situación nos produjo (¿cómo continuar siendo testigo inerte de esta situación?) es un tema aparte.

Algo más: en esa escuela de mil alumnos, había solo una portera que estaba enferma y no tenía reemplazante. Hacía una semana que los chicos no tomaban la merienda porque no se podía calentar la leche. El edificio era agradable y la escuela, muy linda, pero la tarea era enorme y para hacer frente a toda esa complejidad había solamente maestros.

La tercera escena es del comienzo de mi trabajo en la función pública en el Ministerio de Educación nacional, cuando empezamos la tarea del programa “Elegir la docencia”.² Junto con un grupo de profesores y profesoras de una jurisdicción trabajábamos en la selección de becarios y discutíamos si seleccionar a quienes cumplían los requisitos formales o privilegiar a aquellos que no tenían recursos económicos suficientes para continuar sus estudios. Tuvimos una ardua discusión y un largo trabajo de reflexión para recolocar la beca en el lugar de una beca académica. Parecía insensible no hacer de ella una beca compensatoria, que es la memoria registrada de la beca para educación media. Es el modo en que opera ese recuerdo –aunque no de forma explícita– en la construcción de la selección de los becarios.

Discutíamos si seleccionar

para la beca a quienes

cumplían los requisitos

formales o privilegiar

a aquellos que

no tenían recursos

económicos suficientes.

Esta escena, entre otros aspectos, lleva a pensar que la formación docente no es un tema individual ni de corto plazo. Tenemos que trabajar sobre los aportes que la formación docente inicial y la continua pueden hacer y considerar qué límites tienen, no solo por la desigualdad social imperante, sino también en términos de desigualdad educativa, de cuánto de la resolución de la desigualdad educativa depende de los docentes y cuánto excede a cada uno de ellos.

En ese sentido, acuerdo con Inés Dussel acerca de pensar en “políticas docentes” (ver página 35). Es algo bastante más integral que “formación”, un clásico que ha sido cargado de demandas y adjetivaciones en la última década de la Argentina, sobre todo con la tipificación de los docentes como *desactualizados* y con la idea de que la capacitación era la solución mágica. La formación no es un tema excluyente de los que hacemos educación y políticas educativas, sino que es también un tema de acuerdos sociales, de resoluciones comunes, de preocupación política y, por supuesto,

una cuestión institucional. Es decir, más allá de las políticas generales, está cada docente en su aula, cada escuela, cada institución escolar. Una institución escolar que no es la misma que décadas atrás pero que mantiene una estructura, una gramática en general inalterada.

Ahí no podemos permitirnos ingenuidades, debemos tener clara la cuestión de la demanda y pensar la complejidad. Quiero decir, una política que se precie de justa y democrática no responde solo a los pedidos. La educación pública no debe solamente responder a la demanda. Hay mucho que no puede ser demandado y que, sin embargo, es responsabilidad pública habilitar y garantizar.

Desde esta perspectiva, tres líneas nos ayudaron a trabajar y a desarrollar diversas acciones durante estos años de gestión. La primera es recuperar la dimensión política en la enseñanza y en la formación, la segunda –en la que me detendré especialmente– tiene que ver con la renovación de la agenda de la formación y la tercera, con recuperar la apuesta por un horizonte común.

Recuperar la dimensión política de la enseñanza y la formación

En relación con el primer tema, uno de los efectos de la tecnocracia ha sido construir cierta *neutralidad* para la escuela, que la alejó de las preguntas más generales sobre el horizonte social y cultural, y que, paralelamente, dificultó pensar la escuela en los desgarros y en las novedades del mundo contemporáneo. En este sentido, la formación docente no solo necesita restaurar el mediano plazo (es decir, pensar el efecto de nombrarlos como “los de la leche” cuando esos chicos voten, armen sus familias, trabajen), sino que además necesita habilitar un pensamiento político.

Alguna vez trabajamos con Inés Dussel acerca de esto de politizar el debate escolar. En algunos lugares esto produce escozor porque es asociado con un debate partidario. Pero no se trata de eso. Recuperar la dimensión política de la enseñanza y la formación se vincula, como propone Chantal Mouffe en un texto reciente,³ con formular preguntas políticas y proponer respuestas políticas; también, con atreverse a escuchar, a dialogar y a construir con las fuerzas políticas, en el marco de un horizonte común.

Renovar la agenda de la formación docente

El segundo punto en el que quería detenerme se vincula con renovar la agenda de la formación, lo que implica una discusión política, obviamente ligada al

La educación pública

no debe solamente

responder a la demanda.

Hay mucho que no puede

ser demandado, pero que

es responsabilidad pública

habilitar y garantizar.

punto anterior. Cuando se construye una agenda, se decide qué incluir y qué dejar afuera. Entonces, cómo hacemos para pensar hoy la desigualdad pero, además, cómo hacemos para pensar hoy las nuevas formas de producción y de manifestación de la desigualdad, si no es construyendo una agenda que incorpore estos temas, que los incluya pensándolos políticamente y que los explicita, porque –hay que admitirlo–, por acción o por omisión, siempre hay una agenda.

De la misma manera –aquí me animo a darle una vuelta a la idea de Juan Carlos Tedesco (ver página 18)–, siempre hay sentidos para la escuela. No creo que la escuela no haya tenido sentido en los noventa. Cuando la escuela, en vez de cumplir con la función de transmitir saberes, lo que hizo fue contener, abrazar, cuidar, etcétera, tuvo un sentido, un sentido también en términos pedagógicos. No se trata, entonces, de vacíos de sentido, sino de sentidos diferentes que debemos pelear. Cómo peleamos, en este caso, un sentido vinculado con la construcción de la igualdad y con la construcción

de la justicia. Trabajar en la revisión de los temas de la formación es animarnos con una agenda que requiere decir otras cosas.

Voy a compartir una anécdota de una escuela itinerante.⁴ Para ese programa, el Consejo Federal de Educación aprobó un documento que establece básicamente tres líneas de trabajo. La primera es trabajar alrededor de los saberes específicos (didácticos, disciplinarios, de conducción escolar, etcétera), la segunda está vinculada con la reflexión pedagógica y la tercera, con los saberes sociales y culturales contemporáneos.

Ahora bien, en la primera escuela itinerante que hicimos en Corrientes, los talleres de formación social y cultural contemporánea eran los menos elegidos, mientras que la inscripción era alta para didáctica de las áreas disciplinares y gestión institucional. La gente pedía aquello que le reclamaba lo urgente. En cambio, quedaban vacantes los que tenían que ver con pensar las nuevas identidades, los nuevos movimientos sociales, la globalización, etcétera. En el cierre una maestra que participó del taller sobre

globalización dijo: “Yo no elegí este taller, vine porque me mandaron. Pero ahora miro y pienso distinto lo que pasa en mi escuela”. Es decir, ahí se conjugan la oferta y la demanda pero de un modo inesperado para quien recibe la oferta. Si había que esperar que ese taller fuera pedido, no se hacía. Sin embargo, resultó muy importante para pensar el lugar propio en la escuela, en el contexto que la atraviesa y las fronteras que hay en este tiempo (que no son las del Estado nacional de fines del siglo XIX), entre otras cuestiones.

Entonces, repensar la agenda de la formación implica evaluar qué incluimos y qué dejamos afuera, y asumir que aquello que incluimos es una selección profundamente política. A nuestro modo de ver, este es un lugar central que da cuenta de cómo comprender y operar en las coordenadas contemporáneas que atraviesan a las escuelas.

Por ejemplo, a veces los docentes piensan que los chicos saben más y que disponen de una vida en un mundo tecnológico que les es ajeno a los adultos; en esa representación, pareciera que los docentes no fueran televidentes, no tuvieran celulares ni escribieran mensajes de texto. Si pudiéramos ese lugar de las transformaciones del mundo que nos toca habitar como parte de la formación, podríamos pensar de otro modo las nuevas formas de construcción de la desigualdad. No hay que pensar solo las nuevas desigualdades sociales, sino también las nuevas desigualdades educativas, las nuevas desigualdades en relación con el saber, las nuevas formas de constitución de los sujetos y de desigualdad en los vínculos entre los sujetos.

¿Cómo hacer para pensar

las nuevas formas

de producción de la

desigualdad si no es

construyendo una agenda

que incorpore este tema?

Si incluimos el tema de la desigualdad en la agenda de la formación docente solo desde los modos más tradicionales de pensarla, no habremos equipado a los docentes para que puedan intervenir sobre aquello que les pasa: la alumna de quince años que está embarazada, los chicos que envían mensajitos de texto mientras la maestra intenta que memoricen las tablas, los adultos ausentes, etcétera. Por ejemplo, uno podría pensar que el acceso a las nuevas tecnologías es en sí igualitario, pero cuando no hay posibilidad de acceso a nuevas tecnologías, se producen nuevas desigualdades. Por otra parte, también hace falta trabajar las desigualdades en el uso, en la apropiación, en las lecturas, en la posibilidad de producir con las nuevas tecnologías y de disponer de ellas en el ambiente en el que vivimos.

Incorporar todo este tipo de cuestiones es poder pensar de otro modo el tiempo que transcurrimos en relación con lo que hoy se produce. La agenda de la formación pensada en relación con este tiempo es uno de los modos políticos de

intervenir, también, en términos cognitivos y de sensibilidades.

Antes mencionaba el programa que desarrollamos para promover que los chicos que han dejado la escuela vuelvan a estudiar. Ahora bien, la estadística argentina no incluía a estos chicos; como no son alumnos, no los contaba. Esto es un indicio de la imagen de alumno que tenemos: los requisitos a cumplir para ser incluido como tal en la estadística. Al pibe que dejó la escuela, que está acompañado por un profesor, que sistemáticamente trabaja para volver a insertarse en la escuela, no tenemos modo de contarlos con las categorías estadísticas vigentes.

Entonces, también sumaría a la agenda de formación docente la tarea de darle visibilidad a los lugares de producción de la desigualdad que habitualmente no vemos. Como este: que un chico becado hace seis meses, que trabaja con un profesor para su inclusión en la escuela, no tenga categoría de alumno en la estadística educativa.

Recuperar la apuesta por un horizonte común

Una última cuestión es cómo habilitar un espacio de relación intergeneracional que recupere la pelea por un horizonte común. Un horizonte común que permita pensar los lazos que construimos y también, cómo construimos al otro; cómo construimos públicamente a los docentes cuando los describimos como aquellos que vienen de la pobreza o aquellos que vienen sin los saberes necesarios; cómo construimos a los alumnos cuando los describimos como aquellos que carecen de valores, de capital cultural, etcétera. Un estudio de un centro de periodismo social de Rosario analizó los titulares de los diarios del país en el año 2005. Los resultados son llamativos: el 28 por ciento de los títulos refería a la violencia para informar sobre niños, niñas y jóvenes. Esa es la descripción pública que hay acerca de los jóvenes. ¿Cómo hacemos para quebrarla? Efectivamente, no se trata solo de hacer una nueva agenda para formar ni solo de la formación docente.

Se trata, entre tantas otras cosas, de tener nuevos dispositivos y nuevos modos de intervención. Un ejemplo son los relatos de algunos docentes y alumnos que participaron de la experiencia de “Subite al colectivo”.⁵ Una profesora miraba asombrada cómo los alumnos escribían el guión de un cortometraje que iban a presentar. Decía: “Conmigo no escriben una palabra. ¿Por qué acá sí escriben?”. Se lo preguntaba muy honestamente. Comenzó a trabajar con los colegas del colectivo a ver qué pasaba con los chicos ahí y qué pasaba en el trabajo con ella.

La agenda de la formación
pensada en relación
con este tiempo es uno
de los modos políticos
de intervenir, también,
en términos cognitivos
y de sensibilidades.

Otra parte de este mismo trabajo fue la pintura de murales (próximamente publicaremos un libro con las reproducciones de los murales –preciosos– que han hecho los chicos a lo largo del país). Comento dos testimonios al respecto. Un chico escribe: “No dormí pensando que iba a pintar una pared de mi escuela”. Según el profesor de Formación ética y ciudadana, que miraba cómo los chicos hacían un mural que denunciaba la deforestación de la región, eso no pasaba en su clase; parecía que una participación activa en la comunidad y en los problemas de la comunidad requería un espacio y un lenguaje que recién hallaba su expresión cuando el mural se construía colectivamente.

Se trata de ensayos. Nos hemos equivocado algunas veces, pero hay cosas que ya aprendimos. Nos equivocáramos si hiciéramos más de lo mismo. El mundo es otro y eso nos alegra en ciertos aspectos y nos duele en otros, pero en cualquier caso nos desafía a hacer algo diferente. Lo podría decir desde el personaje de Manolito, uno de los amigos de *Mafalda* (la exitosa historieta de Quino). Manolito dice en una de las tiras: “Cuando me aprendí todas las respuestas, me cambiaron la pregunta”. Y es verdad, la pregunta cambió. Nos toca a nosotros reflexionar y entender las nuevas formas de la desigualdad, y ayudar a construir las respuestas. Eso está en el corazón de la formación de docentes para un mundo más justo.*

* Versión revisada de la exposición realizada en el marco del panel “¿Cómo puede la formación docente aportar a la equidad del sistema educativo?”.

¹ Alejandra BIRGIN, Inés DUSSEL y Guillermina TIRAMONTI, “Nuevas tecnologías de intervención en las escuelas”, en *Propuesta educativa* año 9 nº 18, Ediciones Novedades Educativas-Flacso, Buenos Aires, 1998.

² El programa “Elegir la docencia” constituye una política destinada a ingresar a la docencia que, por medio del apoyo con becas académicas, alienta a los jóvenes a optar por la carrera de profesor/a a la hora de

proyectar su futuro. Se trata de una línea de acción tendiente a jerarquizar la carrera docente en el país, a fortalecer la formación y, al mismo tiempo, es una política de estímulo a la juventud.

³ Chantal MOUFFE, “Política y pasiones: las apuestas de la democracia”, en Leonor ARFUCH (comp.), *Pensar este tiempo. Espacios, afectos y pertenencias*, Buenos Aires: Paidós, 2005.

⁴ La escuela itinerante es una propuesta de formación intensiva para docentes de los distintos niveles de enseñanza. Consiste en varias jornadas (con licencia laboral para capacitarse), en las que se realiza un trabajo conjunto entre capacitadores y docentes, que combina talleres, espacios de reflexión institucional, paneles de experiencias escolares y actividades culturales.

⁵ “Subite al colectivo” es una propuesta cultural de los Centros de Actividad Juveniles (CAJ) que funcionan en más de 1000 escuelas del país. Consiste en la llegada de una especie de carromato, al estilo de los que trasladaban a los viejos artistas, que acerca a las localidades más pequeñas propuestas con distintos lenguajes culturales: acrobacia, producción de videos, clown, murga, percusión, periodismo barrial, cine, filosofía, teatro callejero, entre otros.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA MIRADA SOBRE LOS ALUMNOS

CARINA KAPLAN*

* Doctora en Educación (UBA), profesora de Sociología de la Educación (Universidad Nacional de La Plata) e investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA. Es coordinadora de Investigación en el Instituto Nacional de Formación Docente.

Teniendo en cuenta que la tarea sustantiva de la profesión docente requiere de conocimientos específicos y especializados que contemplen la complejidad del desempeño docente, la formación inicial y la formación continua se constituyen en instancias clave para la construcción de una mirada sobre los alumnos que habitan las escuelas.¹ El concepto de *alumno* en la educación escolar no es una categoría dada, sino que es producto y proceso a la vez: posee una génesis y un devenir sociohistórico al tiempo que se recrea en cada época y en cada configuración particular. Se trata de un constructo relacional: se es alumno con relación a un contexto, a determinadas instituciones, a otros. La condición estudiantil muta conforme se producen transformaciones culturales en nuestras sociedades.

Un sentido profundo de la investigación educativa es contribuir a procesos de reflexividad por parte de los actores escolares acerca de la dinámica de las instituciones y las prácticas cotidianas, que permitan objetivar las consecuencias que estas conllevan sobre las trayectorias, las experiencias y los desempeños de los alumnos. Abordar sistemáticamente esa *caja negra* de las prácticas escolares significa tornar visibles sus rasgos, desnaturalizar lo que resulta familiar y estar así en mejores condiciones para transformarlos o potenciar los logros. En este sentido, generar procesos sistemáticos de revisión y comprensión acerca de la *fabricación* de la mirada sobre los alumnos en la formación docente es fortalecer una oportunidad democratizadora.

Desde la instancia de la formación en los profesorado y durante la socialización profesional, se construye una cierta imagen del alumno, de sus límites y posibilidades. Esta imagen es interiorizada en los diversos ámbitos de la formación y se convierte en una de las notas centrales del *ser*

docente. La mirada sobre el alumno opera con un sentido práctico. No es una imagen desinteresada, sino que condiciona las expectativas, las interacciones escolares y el rendimiento de los estudiantes. Tampoco se refiere exclusivamente a la mirada de un docente en su singularidad, sino que como colectivo social.

Comprender esta figuración del alumno permite examinarla y, así, estar en mejores condiciones para transformarla. El ser alumno no es una identidad esencial, sino que varía según se transforman las sociedades y las instituciones en configuraciones de época particulares. Si se hiciera el ejercicio de revisar fotografías de alumnos en diferentes sociedades y tiempos, sería posible trazar una biografía cultural a partir de la lectura de esas imágenes –si no se las concibe como meras ilustraciones, las fotografías son una suerte de fuente primaria que brindan una referencia y un lenguaje que es preciso descifrar–.

En ese sentido, es importante indagar –sobre todo a partir de la década de 1990 como momento

de coronación de un proceso de largo plazo– qué rasgos característicos de las sociedades contemporáneas han incidido en la producción de subjetividad, cómo se ha construido la subjetividad social a partir de esos rasgos y cómo han incidido estas características sobre la construcción de la mirada acerca de quienes hoy son alumnos.

En este trabajo propongo tres figuraciones –provistas por autores de obras desafiantes– como una forma de lograr aproximaciones sucesivas a ciertas notas de las sociedades contemporáneas y a los modos de producir subjetividad –y en esto la escuela juega un papel fundamental para el logro de la inclusión, sobre todo en contextos de desafiliación y de exclusión social, en tanto espacio de construcción de la subjetividad por excelencia–. Se trata de tres obras de teóricos contemporáneos que han estudiado las consecuencias personales que las transformaciones estructurales de las sociedades han tenido sobre los sujetos en las últimas décadas. Desde mi punto de vista, sus planteos contribuyen a repasar quiénes son los estudiantes hoy y a ampliar el horizonte simbólico desde el cual se los percibe.

Se trata, en definitiva, de dar cuenta de ese proceso relacional y dialéctico entre la existencia individual y la existencia social, entre las estructuras sociales y la estructura psíquica de los individuos, entre la mentalidad social y la mentalidad subjetiva, entre la biografía social y la biografía de las personas singulares. Los sujetos nos configuramos *en* sociedad, en instituciones, en interacción con otros, en la memoria social inscrita en nuestras prácticas.

¿Qué rasgos de las sociedades contemporáneas han incidido en la construcción de la subjetividad y de la mirada acerca de quienes hoy son alumnos?

Comprender para no sentenciar

Una primera figuración corresponde al libro *La corrosión del carácter*, cuyo autor, el sociólogo inglés Richard Sennett, postula que el trabajo se ha ido diluyendo como categoría ordenadora de la vida social.² En el capitalismo tradicional, el trabajo constituía un elemento que organizaba una sociedad asalariada. Las personas podían, de alguna manera, *fabricar* una carrera social y una representación simbólica de futuro a partir del anclaje en el trabajo. Pero esto se modifica en las sociedades del nuevo capitalismo.

Sennett analiza esa transformación en la década de los noventa a través del contrapunto de dos generaciones: un padre que toda su vida fue un trabajador asalariado y un hijo universitario, que se ocupa de relaciones gerenciales en el ámbito empresarial. El padre habita en el lugar donde siempre vivió, sabe que su vida transitará allí y la familia y el vecindario constituyen su lazo social. En cambio, el hijo tiene contratos laborales de corto plazo y se

traslada regularmente a trabajar a otros lugares. Entonces, en este nuevo capitalismo –que este autor asume como “capitalismo salvaje”–, hay una serie de cambios que no permiten a las personas construir narraciones duraderas, pensarse a sí mismas en términos de trayectoria social y disponer de amarras subjetivas para constituir la propia identidad de modo más o menos duradero.

El mercado ha demostrado ser un orden inequitativo en cualquiera de sus formas, pero el capitalismo tradicional, según Sennett, en todo caso permitía a las personas prever, anticipar y construir una idea más estable acerca de sí mismas. En cambio, el *corto-placismo* del capitalismo salvaje genera rasgos de personalidad acordes con los condicionamientos del nuevo orden económico y social.

La continuidad de la vida familiar y la vida laboral se desdibuja; no se vive siempre en el mismo lugar, ni se tiene el mismo empleo. El capitalismo salvaje ha diluido la *cualidad* del trabajo como ordenador social y, lejos de sus promesas de liberar la potencialidad humana, ha corroído el carácter de

las personas, les ha quitado posibilidades de constituir determinados soportes subjetivos y de reconocerse como sujetos sociales artífices de su historia.

Obviamente, el modo en que nos constituimos como sujetos tiene consecuencias sobre el sistema educativo y nos remite a pensar quiénes son los alumnos hoy y, por lo tanto, a quiénes estamos enseñando y formando. En una investigación nacional sobre las trayectorias estudiantiles, se constató que no son pocos los adolescentes y jóvenes que jamás han visto trabajar a sus padres.³ Podemos afirmar, incluso, que en algunas familias, más de una generación no vio trabajar a los progenitores. La categoría de *trabajo* deberá entonces ser repensada en términos de la formación de los docentes. De hecho, la pregunta acerca de por qué algunos alumnos no llegan a la escuela con una *cultura del esfuerzo* puede encontrar un principio de respuesta en el planteo de Sennett.

La tradición del disciplinamiento, típica del trabajo asalariado que sostenía una ética y una cultura del trabajo, se diluye o, más bien, coexiste con zonas de incertidumbre. En la medida en que la categoría de *trabajo* se ha transformado, mutan esa ética y los valores legitimados. Los alumnos que no han visto trabajar a sus padres no han podido interiorizar desde sus mundos cotidianos la estructuración del trabajo como categoría social. Paralelamente, el tiempo flexibilizado del nuevo capitalismo les dificulta configurar narraciones estables y duraderas acerca de sus propias vidas.

Este es, a mi entender, uno de los desafíos principales para la formación, la práctica y el trabajo docente cotidiano. Por un lado, favorecer que los estudiantes

Alumnos que no han visto trabajar a sus padres no han podido interiorizar la categoría de trabajo ni configurar narraciones estables acerca de sus vidas.

que transitan por las instituciones escolares generen narraciones subjetivas que les permita comprender y resistir el orden injusto. Por otro, allí donde hay un escenario de ruptura de trayectoria, tal como lo describe Sennett, la escuela es prácticamente la única institución que puede colaborar en imaginar una representación simbólica diferente, que permita a los estudiantes trascender hacia un futuro distinto del presente. Por supuesto, ello es factible bajo ciertas condiciones, bajo ciertas instancias de reflexión colectiva e individual de los docentes en las escuelas y en las instancias de formación. Por último, la escuela, bajo ciertas condiciones institucionales, brinda un lugar para la subjetivación, para que cada persona pueda sentir estima por sus orígenes sociales y su identidad sociocultural.

Ahora bien, el análisis de las transformaciones culturales del nuevo capitalismo sobre el sistema escolar y sobre la constitución de la identidad de los alumnos es transferible también a las instancias de formación docente y a las universidades. Para dar un caso del que puedo dar testimonio,

hay docentes universitarios que llegaron al escalón más alto del sistema educativo (en este ejemplo, a la universidad) y que, durante toda su trayectoria universitaria, fueron beneficiarios de planes sociales. Es decir, una persona indigente –desde la perspectiva de determinadas categorías del Estado– accede a un tipo de capital educativo legitimado aunque su situación social está marcada por la exclusión. Y, como nota profunda de su singularidad, siendo docente universitario –*ad honorem* durante muchos años–, ha enseñado sobre la pobreza a la vez que era tipificado como “pobre”. Entonces, hay que reflexionar acerca de quiénes son los estudiantes de educación superior, en términos de comprender sus realidades en profundidad, justamente para no condenarlos. Cuanta más amplia visión se tenga, más posibilidad habrá de ver quién es el otro desde el punto de vista de su realidad social y cultural de origen. El punto de partida es un diagnóstico de salida, aunque no necesariamente en todos los casos se verifican idénticas llegadas.

No estigmatizar a los jóvenes

Otra idea potente proviene de *Las cárceles de la miseria*, un texto reciente del sociólogo francés Loïc Wacquant, en el que se plantea qué ocurre en Estados Unidos y en Europa que cada vez hay más jóvenes de sectores populares en las cárceles.⁴ Según Wacquant, los estados han desarrollado dos modos de resolver lo que se suele denominar “el problema de los jóvenes”: o se protege a la adolescencia y a la infancia (a nuestros alumnos), o, por el contrario, se generan conjuntos de políticas y prácticas represivas y punitivas. En este esquema, los estados más represivos y más punitivos responden con el encarcelamiento a los jóvenes pobres. En lugar de proteger a los jóvenes y a los niños, esta política se basa en la idea de que hay que proteger de ellos al resto de la sociedad. En este cambio de perspectiva, la escuela necesita contrarrestar la mirada estigmatizante y culpabilizadora sobre los estudiantes.

Ahora bien, Wacquant se pregunta cómo se llega a esta especie de “sensatez penal”. La respuesta posible es que, además del sentido común que enuncia que “todos los jóvenes constituyen una amenaza”, hay teorías que avalan estas concepciones. Entonces, el interrogante que como educadores y formadores necesitamos formularnos es sobre qué bases epistemológicas e ideológicas y sobre qué concepciones teóricas se están formando nuestros futuros docentes. Es decir, ¿qué tipo de paradigmas sobre la infancia y la juventud se abordan y se transmiten en la formación docente? ¿Cómo generar rupturas con las creencias

Como educadores
necesitamos preguntarnos
qué tipo de paradigmas
sobre la infancia y
la juventud se abordan
y se transmiten en la
formación docente.

prejuiciosas que interiorizamos en la sociedad? Dos ejemplos tomados de medios masivos de comunicación ilustran la profundidad del problema de estigmatizar y criminalizar a los alumnos.

El psicólogo chileno Felipe Lecannelier, en un artículo titulado “Matones tras el computador” (*La Nación*, Santiago de Chile, 26.06.06), expresa que el *bullying* (o violencia escolar) puede comenzar con mordiscos en el nivel preescolar y llegar luego a violaciones, y que internet y la telefonía celular han dado armas a los agresores para intimidar sin ser descubiertos –nótese los términos que se utilizan para referirse a los alumnos–. El *matonaje*, entonces, podría reconocerse desde el jardín de infantes a través de conductas agresivas.

Este especialista plantea que la prevención y la detección temprana son las mejores herramientas para evitar que los pequeños se conviertan en agresores mayores, devotos del *bullying* o *matonaje escolar*. Distingue dos modalidades de violencia de acuerdo con el género: los varones se inclinarían más por la agresión física y las mujeres, por la

agresión relacional y psicológica –como no invitar a una compañera a un cumpleaños o esparcir rumores– y explica que estas acciones dejan huellas en las víctimas que, luego, se deprimen, somatizan e, incluso, intentan suicidarse. Según un estudio que incluyó alrededor de mil niños de colegios de Santiago de Chile, ningún establecimiento estaría exento de estas conductas y el “peak del matonaje” –nótese, nuevamente, la terminología que se aplica a acciones de niños y adolescentes– se generaría entre los doce y los trece años, etapa del desarrollo en que padres y maestros deberían prestar mayor atención y cuidado a este tema.

El segundo ejemplo es una nota titulada “Podrían detectar futuros delincuentes a partir de los tres años” (*Clarín*, Buenos Aires, 12.06.05), que presenta resultados de un informe confidencial del Ministerio del Interior de Gran Bretaña. Según este informe, se puede observar la tendencia a delinquir de una persona a partir de los tres años y, de esta forma, prevenir su comportamiento. Es posible detectar a un futuro delincuente por su conducta agresiva en la

guardería o por la existencia de antecedentes penales en su familia. Para controlar esa amenaza, el informe recomienda a los padres una atención específica para los pequeños “fuera de control”. Este documento fue encargado por el primer ministro Tony Blair que, en su tercer mandato, se ha marcado como una prioridad apremiante la lucha contra el comportamiento antisocial. Para ello, buscaba encontrar fórmulas de reducción del crimen para disminuir los actos delictivos en un 15 por ciento a partir de 2008. Por esto, se argumenta que las razones para destinar recursos a los niños con riesgo de delinquir son abrumadoras.

Estos ejemplos ponen en evidencia discursos y prácticas estigmatizantes. La categoría de *delincuente* ha estado escindida de la vida escolar, pero hoy, por un lado, un conjunto de discursos intenta dar sustento teórico al escandaloso postulado de que niños y jóvenes constituyan una amenaza para la sociedad; por otro, no se puede negar que en algunas escuelas asisten a las aulas jóvenes que en algunos momentos delinquen y en otros son alumnos. Los docentes se enfrentan así a nuevos desafíos, vinculados con tomas de decisión, problemas efectivamente prácticos e, incluso, dilemas éticos.

No deslegitimar el origen sociocultural

La tercera imagen es de *La miseria del mundo*, libro que es el resultado de una de las últimas investigaciones que dirigió el sociólogo francés Pierre Bourdieu.⁵ Esta

Hoy, un conjunto de discursos intenta dar sustento teórico al escandaloso postulado de que niños y jóvenes constituyan una amenaza para la sociedad.

obra reproduce algunos de los testimonios recogidos durante tres años y analiza en profundidad las historias de vida de algunos agentes de instituciones que a principios de la década de 1990, como coronación de un proceso de largo plazo, quedaron, de algún modo, a la deriva o sumamente debilitados. Incluye, entre otros, testimonios de ex-obreros, de ferroviarios, de huelguistas y, también, de docentes, de directores de profesorado y de jóvenes estudiantes de educación superior. Precisamente, parte de lo que esta investigación muestra es que los estudiantes también empiezan a formar parte del sufrimiento social.

Si los estudiantes mismos forman parte del sufrimiento social, este es uno de los principales desafíos en la formación docente. Tenemos una suerte de legado de los años noventa que no alcanza solo a los alumnos del sistema escolar, sino también a los propios estudiantes de profesorado. En este sentido, ellos son producto de las políticas, las transformaciones y las crisis que se cristalizaron en los años noventa y, de alguna manera, vienen cargando esa angustia social. Por ejemplo, en *La*

miseria del mundo, una estudiante que en el futuro será maestra expresa cómo ella se siente desplazada en el profesorado debido a su origen social, es decir, la educación superior no reconoce el origen social de los propios estudiantes; a la vez que debe luchar interiormente con el sentimiento de distinción que experimenta en relación con su familia.

¿Cómo legitimar en los profesorados el origen social y cultural de los estudiantes y, a la vez, prepararlos con las herramientas para esa suerte de trabajadores sociales –en términos de Bourdieu– que terminan siendo los docentes? ¿Cómo hacer para transmitir los saberes académicos y profesionales junto con las disposiciones subjetivas que necesitarán para interpretar la realidad cotidiana de los alumnos, sus hogares, sus barrios? ¿Cómo transformar la pobreza en un objeto de conocimiento? ¿Cómo hacer para dotar de ciertas herramientas –también subjetivas– que los estudiantes-futuros docentes puedan utilizar luego en su labor con alumnos que provienen de escenarios similares y que necesitan ser reconocidos, comprendidos y

ayudados para que mejore su situación, pero todo esto sin que se los deslegitime por su origen social y cultural? ¿Cómo reflexionar como colectivo docente sobre el orden injusto sin culpabilizar a los grupos y sujetos que habitan las escuelas y que atraviesan los condicionamientos de la pobreza?

En contextos de inequidad, las instituciones educativas se constituyen en un baluarte de lo público, un refugio de esperanza para muchos alumnos y también para los estudiantes de profesorado. Son el espacio de lo público, de socialización y subjetivación. Por lo tanto, muchas de las hipótesis sobre el diagnóstico de los estudiantes de profesorado –y también de los alumnos del sistema escolar– que se han repasado brevemente aquí pueden ser una oportunidad democrática.

Con perspectivas de este tipo, la mirada sobre los alumnos podría revisarse desde las prácticas docentes mismas en aquellas instituciones que efectivamente trabajan sobre esto, intentando ver cómo ciertos aspectos de las sociedades refuerzan de algún modo creencias arraigadas. Una vez que se comprende quiénes son los estudiantes hoy, el desafío es no convertir los diagnósticos socioculturales en prácticas estigmatizantes y juicios anticipatorios, no ligar de modo condenatorio el origen social con los destinos educativos. El reto es, precisamente, retomar una de las funciones fundamentales de los sistemas educativos, la producción de subjetividad, y comprobar todo el potencial que se puede construir en el espacio de las mediaciones entre el origen sociocultural y las trayectorias educativas, partiendo de la premisa de que todos pueden aprender.*

¿Cómo legitimar el origen social y cultural de los estudiantes y, a la vez, transmitirles los saberes y las disposiciones subjetivas que necesitarán?

- * Versión revisada de la exposición realizada en el marco del panel “Experiencias y propuestas curriculares e institucionales”.
- ¹ Ver Acuerdo Consejo Federal 2007, Institucionalización del Sistema de Formación Docente, documento trabajado en la mesa federal de Directores de Educación Superior, Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires 31 de octubre de 2007.
- ² Richard SENNETT, *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama, 2000.
- ³ Daniel FILMUS y otros, *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*, Buenos Aires, Santillana, 2001.
- ⁴ Loïc WACQUANT, *Las cárceles de la miseria*, Buenos Aires, Manantial, 2000.
- ⁵ Pierre BOURDIEU (dir.), *La miseria del mundo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1999 (primera edición en francés, 1993).

EL PESO DE LO QUE SE DICE Y DE LO QUE SE HACE

ANDREA ALLIAUD*

* Doctora en Educación (UBA).
Es directora general de
Educación Superior del
Ministerio de Educación de
la ciudad de Buenos Aires,
docente-investigadora de la
Facultad de Filosofía y Letras
de la UBA y docente de
posgrado de la Universidad
Torcuato Di Tella.

Quiero presentar algunas ideas acerca de la formación docente y la equidad vinculadas con la dimensión política e institucional del tema, más concretamente, con las prácticas de formación docente que se podrían sostener o alentar teniendo como norte la equidad. Desde el punto de vista político, el seminario “Formar docentes para la equidad” brinda una buena oportunidad para compartir esta idea que orienta las acciones que estamos llevando a cabo desde la Dirección General de Educación Superior del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, espacio en el que vengo trabajando en el último tiempo.

Para nosotros, pensar en la educación superior –y específicamente en la formación docente– implica trabajar en paralelo a favor de la equidad y en pos de mejorar la calidad de la formación que se imparte. *Equidad y calidad*

son dos postulados que guían las decisiones y las acciones que llevamos a cabo y que, desde nuestra perspectiva y desde el punto de vista político, no pueden dejar de considerarse de modo conjunto. Ahora bien, adoptar esos postulados como guía para desarrollar políticas en el marco de la educación superior terciaria –de la que depende la mayor parte de la formación docente en nuestro país– también implica reconocer cierta especificidad de ese nivel educativo.

Algunas dimensiones a considerar

Para trabajar término a término la equidad y la calidad desde el punto de vista político, abordamos distintas dimensiones. Desde una dimensión sistémica, la formación docente debería estar descentralizada y llegar a los lugares donde debería convertirse efectivamente en una oportunidad para estudiar. Tenemos un sistema de educación superior muy centralizado y a menudo esto constituye un

obstáculo que, por ejemplo, se pone de manifiesto en la dificultad de contar con oferta de formación docente en zonas no céntricas. Para sortear esta realidad se han abierto nuevas carreras y sedes, y se ha propiciado la realización de prácticas y residencias “colaborativas” entre institutos y escuelas ubicadas en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires.

Desde el punto de vista institucional, para nosotros hay dos cuestiones fundamentales. La primera es que los planes de estudio y su desarrollo deberían tener ciertas características que respondan a una concepción particular de la formación. La educación superior terciaria –y aquí está la especificidad a la que me refería antes– tiene que preparar fundamentalmente para el mundo laboral; ese mundo laboral, en el caso de la formación docente, es la escuela y el trabajo específico de un docente es enseñar. Tanto los planes de estudio como las prácticas formativas, entonces, tendrían que contar con esta orientación: que los docentes se formen para enseñar *en* las escuelas, de acuerdo con el nivel del

sistema educativo en el que se desempeñarán en el futuro. El programa de evaluación de los planes de estudio (actualmente en curso) y las intervenciones realizadas desde la Dirección General de Educación Superior de la ciudad de Buenos Aires persiguen esa intención.

La segunda cuestión, también comprendida en la dimensión institucional, es que la formación docente debería enmarcarse en ciertas condiciones de tipo normativo acordes con la educación superior. Es decir, en formas de organización, de gobierno de las instituciones, de ingreso a los cargos docentes que, entendemos, son específicas del nivel superior. Pensamos que estas constituyen también maneras de avanzar en pos de la calidad y la equidad. Desde esta perspectiva, se han definido reglamentaciones institucionales que propician formas electivas de gobierno, representaciones de los claustros y normativa de concursos docentes, entre otras.

Otra dimensión —señalada también por Alejandra Birgin (ver página 61 y ss.)— es pensar de qué manera creamos mejores condiciones formativas para los estudiantes, entendiendo una vez más que la formación en el nivel superior merece ciertas decisiones y políticas específicas.

Pensando en términos de equidad, en la ciudad de Buenos Aires contamos actualmente con un sistema de becas que contempla el rendimiento académico y también las necesidades económicas de los estudiantes. El programa “Apostando a tu formación” incluye acciones que hasta hace unos años parecían ligadas exclusivamente al nivel medio (por ejemplo, el acompañamiento y

Los planes de estudio
y las prácticas formativas
tendrían que orientarse
de modo que los docentes
se formen para enseñar
en las escuelas en las
que se desempeñarán.

el seguimiento del proceso formativo mediante tutorías). Aquí hay que tomar algunas precauciones ya que a veces la organización de ciertas acciones se efectúa desde matrices interiorizadas, asociadas con las realidades de otros niveles del sistema educativo. Pero nuevamente, como ocurría con las otras dimensiones, no hay que perder de vista que la política de incorporar programas de becas y de tutorías para el nivel superior debe responder a la especificidad de ese nivel educativo en particular.

Otro aspecto fundamental se relaciona con la dimensión docente en la educación superior, concretamente con las políticas de desarrollo profesional de quienes forman a los futuros docentes. En este caso, no se trata solo de propuestas formativas que puedan desarrollarse desde los organismos de gobierno, sino que también muchas veces esta dimensión implica –por lo menos en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires– sistematizar la oferta de formación disponible y ponerla a disposición para que puedan acceder nuestros docentes. Además de esto, se promueven desde la Dirección General

de Educación Superior espacios de trabajo interinstitucionales de indagación y sistematización de prácticas pedagógicas, ciclos de conferencias pedagógicas y de cine, considerando que, más allá de que los docentes que se desempeñan en el nivel superior tengan determinadas trayectorias formativas (terciarias, universitarias, de posgrado, etcétera), hay cierta especialidad que los reúne: la formación docente, sobre la que es preciso trabajar desde el desarrollo profesional. La formación de los formadores requiere ser pensada desde una pedagogía específica de la formación. Y esto es lo que estamos impulsando.

Los discursos y las prácticas

En general, cuando se piensa en la formación docente, tanto desde el punto de vista político como desde el institucional, se suelen concentrar allí todas las expectativas. Sin embargo, es necesario dimensionar qué puede y qué no puede dar la

formación. En lo que hace específicamente a la equidad y a la calidad de la educación, es mucho lo que puede aportar, pero también hay otros aspectos (sistémicos, financieros, laborales, etc.) que no tiene posibilidad de resolver. Quienes trabajamos en el tema desde hace muchos años tratamos de otorgarle el grado de importancia que efectivamente tiene, sin sobredimensionarlo.

Hay muchas investigaciones acerca de esta cuestión. Una reciente, realizada por Antonio Viñao, se ocupa de explicar el fracaso de las reformas educativas implementadas en distintos momentos en España. Precisamente, el autor concluye que si bien los docentes adherían a los objetivos propuestos por las reformas, esos objetivos no se traducían en prácticas educativas ya que, a menudo, tenían más peso las tradiciones escolares, las culturas incorporadas y los modos de entender los principios declarados en las políticas educativas (incluso cuando esos principios fueran compartidos por los propios docentes).

Este punto conduce a la cuestión central. En formación docente –y esto lo sostienen diversos autores– *lo que se hace* tiene un impacto formador mucho mayor que *lo que se dice*. Por ejemplo, es lo que ocurre cuando como formadores pretendemos enseñar la defensa de determinados principios, pero luego desarrollamos prácticas educativas disonantes o incluso contradictorias con esos principios que pregonamos.

Con respecto a la equidad, esto se puede apreciar particularmente. Es casi imposible formar docentes desde una perspectiva de equidad, en el respeto de

Hay cierta especialidad de los docentes que se desempeñan en el nivel superior sobre la que es preciso trabajar desde el desarrollo profesional.

la diversidad y la igualdad, si las prácticas educativas con que formamos a esos futuros docentes no son acordes con estos principios. Por eso, insisto, en formación docente –y justamente por tratarse de un oficio que apela en su realización a saberes prácticos conformados a lo largo de toda la trayectoria educativa de los sujetos–, *lo que se hace* es mucho más decisivo y tiene un carácter formativo mucho más potente que los discursos.

En este sentido, desde la especificidad de este tema en el nivel de la educación superior, es importante pensar la formación desde la equidad y no solo declararla, sino también practicarla, es decir, formar a través de prácticas inclusivas que tengan como mira las escuelas en las que esos futuros docentes enseñarán.

Formar docentes que a su vez puedan formar a otros, cualesquiera sean esos otros (niños, jóvenes, pobres, ricos, inmigrantes, residentes, etcétera), debería ser la preocupación fundamental de la preparación profesional, y esta preocupación, por supuesto, conduce a la equidad.

Formar para afrontar qué

Las escuelas han cambiado. Cualquiera sea el nivel del sistema educativo al que pertenezcan, no solo las más pobres, también las de clase media y las más ricas. Mantienen básicamente su misma estructura, su mismo formato y su misma gramática, pero han cambiado desde adentro. Podríamos decir que hoy son las mismas y, a la vez, son otras. Son *otros* los docentes y los alumnos que las pueblan y son otras las escenas que docentes, alumnos y quienes estamos involucrados en la educación protagonizamos a diario.

A menudo, esas nuevas escenas que se juegan en el ámbito escolar crean en los docentes desconcierto y angustia, la sensación de no poder manejar aquello que se presenta y, también, el reclamo de no haber recibido la formación necesaria para enfrentar ese tipo de situaciones. “A mí no me prepararon para esto”, suele escucharse. Tomando esa apreciación y las consecuencias que trae aparejadas para poder accionar, actuar, enseñar, me pregunto qué puede

hacer la formación docente para preparar a quienes tienen que trabajar hoy en estas escuelas, con estos niños, con estos adolescentes, con estos jóvenes.

Muchas veces, las escenas escolares “extrañas” y “desconcertantes” generan impotencia y la reacción que surge espontáneamente es refugiarse. Es decir, los docentes y los directivos se aíslan y no pueden operar ante lo que se les presenta. La extrañeza y la presencia de otro que es vivido como un extraño generan inacción, precisamente, retirarse de la escena. Y esto es realmente paradójico porque educar es un accionar, un accionar con otro y para otro.

Otras veces, esas situaciones de incertidumbre, desconcierto o extrañeza llevan a exacerbar ciertos dispositivos tradicionales incorporados –a menudo asociados con aspectos disciplinarios– que en su permanencia, su desmesura y su extemporaneidad no hacen más que agravar aquello que pretendían solucionar. También estos desaciertos de sobreactuación, en este caso, suelen provocarles a los docentes sensaciones de impotencia y angustia.

Desde la formación, se ha querido dar respuesta a estas nuevas situaciones, a estos nuevos escenarios, mediante la incorporación, como contenidos de las carreras docentes y de las actividades de desarrollo profesional, de ciertas problemáticas del mundo contemporáneo y de los sujetos y sus respectivas culturas. También, para afrontar la complejidad que presentan las escenas de enseñanza se revitalizaron los aportes de las didácticas específicas. Se ha producido así una extraña convivencia de los discursos *macro* (aquellos relacionados con el contexto, las nuevas realidades, el mundo contemporáneo, etcétera) con los

Hoy son otros los

docentes y los

alumnos que pueblan

las escuelas y son

otras las escenas que

protagonizan a diario.

muy focalizados, lo que desdibuja, por ejemplo, las propuestas de enseñanza más generales junto con las disciplinas que desde sus respectivos marcos conceptuales darían un sustento más sólido a la formación general y especializada de un docente.

Tales modos de formar nos despiertan cierta duda o cierta inquietud. ¿Qué estamos ofreciendo con este tipo de planteos a quienes tienen que enseñar en escenarios desconcertantes y frente a situaciones cambiantes que se generan en las escuelas todos los días? Escenarios y situaciones que deben enfrentar y ante los que deberían poder operar.

Sin embargo, no es solo una cuestión de planes, sino una cuestión de prácticas formativas, de *pedagogía de la formación*, de cómo formamos a nuestros docentes. Y no se trata de formar docentes *innovadores*; sobre todo no se trata, como pensábamos en otra época, de formar docentes *innovadores para que no sean conservadores*. Se trata de formar *docentes que puedan*, precisamente, afrontar y dar sentido a esa difícil convivencia que genera una institución escolar que permanece con su mismo

formato y sus mismas características, y esas nuevas escenas que se presentan. Eso hace ruido y plantea problemas. Son esos ruidos y esos problemas los que hay enfrentar. Porque hoy tenemos preguntas, muchas inquietudes y muchos interrogantes, pero —es hora de decirlo— no se inventó todavía otra institución que pueda ocuparse de la educación y de la transmisión cultural a las nuevas generaciones como lo hace la escuela.

Formar para lo imprevisible

Dos cuestiones más. La primera es que la formación tiene que estar orientada hacia la escuela y tiene que poder formar docentes capaces de operar, actuar, de poder enseñar, dirigir, conducir, guiar y también negociar, afrontar, comunicarse. Para esto, no hay otro modo que formar en las escuelas, no solo en el lugar físico de la escuela, sino también mediante el trabajo con estrategias pedagógicas (casos, relatos, simulaciones, micro-clases, etcétera).

Acostumbrar a los docentes a trabajar con lo que luego encontrarán en su quehacer cotidiano, a entrenarse, a practicar para eso en un espacio privilegiado que no solo es acción, sino también posibilidad de reflexionar y de cuestionar o poner en tensión lo realizado (realizado por el docente mismo o por otros). Aquí es donde hay que entrenar y hay que acostumbrar a enfrentar situaciones complejas, pantanosas y desconcertantes como las que se generan en el espacio escolar.

Pero también, y esta es la segunda cuestión, hay que preparar para aquello que hoy no podemos anticipar. Si bien siempre la educación nos deparó sorpresas, el enigma del otro y demás, en estos tiempos las incertidumbres se intensifican. Por lo tanto, hay que formar también pensando en que no todo se podrá prever, no todo se podrá planificar, que no dejará de extrañarnos lo que de hecho ocurre y continuará ocurriendo en las escuelas. Para eso también hay que estar preparados. Por eso, en este juego, hay que formar apelando a ciertas certezas pero también a una dosis de incertidumbre necesaria para poder afrontar y poder operar sobre aquello que desconcierte. Creo que esta es la clave desde donde habría que avanzar en una pedagogía de la formación docente tanto inicial como continua.

Por último, todas estas definiciones no implican solo una cuestión formativa, sino que se relacionan también con una concepción educativa. En este sentido, quiero compartir brevemente una reflexión de Philippe Meirieu en su libro *Carta a un joven profesor*.¹ Según Meirieu, la educación no es cuidados

Hay que entrenar para
enfrentar situaciones
complejas, pantanosas
y desconcertantes como
las que se generan en
el espacio escolar.

maternales ni abandono, sino que la verdadera enseñanza adopta a la vez el carácter inquietante del encuentro con lo desconocido y el apoyo que aporta la tranquilidad necesaria. No exime al alumno de tirarse a la piscina, de lanzarse a una aventura inédita –aquí está lo que no se sabe–, pero le da algunos consejos para que no se ahogue (creo que nuestros maestros también los necesitan), le indica algunos movimientos para avanzar y prevé el uso de una cuerda por si da un paso en falso.

Consejos, relatos de experiencias, *sogas*, indicaciones prácticas son algunas previsiones que podemos aportar, cada vez más necesarias para poder accionar, educar, enseñar. Creo que por este camino avanzamos hacia la equidad, siempre y cuando la formación docente se desarrolle en el marco de instituciones y prácticas coherentes con estos principios. Ojalá que esa sea la experiencia formativa que protagonicen nuestros futuros docentes.*

* Versión revisada de la exposición realizada en el marco del panel “Experiencias y propuestas curriculares e institucionales para una formación para la equidad”.

¹ Philippe MEIRIEU, *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*, Barcelona, Graó, 2006.

DE PRÁCTICAS, INSTITUCIONES, POLÍTICAS Y CAMINOS POSIBLES HACIA LA INCLUSIÓN

PAULA POGRÉ*

* Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA).
Investigadora docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
Miembro del comité directivo de PROPONE.

Hay tres preguntas que sostenemos a diario quienes trabajamos en formación docente. La primera es cómo incluir en el diseño y en el desarrollo curricular la visibilización de los procesos de inclusión y exclusión. Durante la formación docente, parece difícil visibilizar estos procesos que suelen desconcertar a nuestros estudiantes –futuros profesores– cuando entran en el día a día de la escuela (aunque lo más preocupante no es que desconcierten, sino que se naturalicen). La segunda pregunta de quienes trabajamos en formación docente es qué debe comprender un futuro docente en su formación inicial. Si pudiéramos responder esto, tendríamos los mejores planes de formación. La tercera es qué tipo de organización institucional habilita para enfrentar estos desafíos.

Estas tres preguntas ponen en relación, al mismo tiempo, las propuestas curriculares y las propuestas institucionales. De algo de esto se ocupó Andrea Alliaud cuando señalaba que no alcanza con un buen diseño curricular de la formación docente si las prácticas de las instituciones formadoras no habilitan la ampliación de los márgenes de la equidad (ver página 81 y ss.).

Abrirles una puerta que se les cierra

Describo brevemente un estado de situación. Juan Carlos Tedesco señala que América Latina es el continente no con mayor pobreza, sino con mayores desigualdades (ver página 13 y ss.). Sabemos también –y esta es una larga discusión en la que soy básicamente optimista– que en algunas cosas estamos mucho mejor. Somos un continente que tiene una profunda reflexión, una enorme producción de acciones y experiencias, y una cantidad innumerable de investigaciones en el campo educativo y social.

Por otra parte, después de los procesos dictatoriales y, afortunadamente, en el marco del retorno a procesos democráticos en los últimos veinte años en promedio, todo el continente ha iniciado procesos de reforma. Hemos podido pensar sobre estas cosas, con aciertos a veces y con desaciertos otras. Hemos debatido las políticas educativas de nuestro país desde el Congreso Pedagógico en adelante, con avances, con contradicciones y, seguramente, también con errores. Quienes somos un poco mayores quizá sosteníamos en ese momento posiciones de las cuales hoy diríamos todo lo contrario. Pero bienvenidas sean las oportunidades de haber dicho y de decir hoy, de haber apostado fuertemente a ciertas propuestas que hoy tenemos que revisar, porque esta es la dinámica de construcción de los procesos sociales.

Ahora bien, la pregunta es por qué toda esa experiencia y todo ese conocimiento, no se traducen en una acción distinta. Es decir, ¿cómo achicamos la brecha entre aquello que conocemos y decimos y aquello que hacemos cotidianamente en nuestro

sistema educativo? Por ejemplo, hemos mejorado la cobertura en educación en el continente, no solo en el país. Pero al mismo tiempo que ampliamos la cobertura, ¿por qué continuamos profundizando estrepitosamente las brechas y las desigualdades con respecto a las posibilidades que tienen nuestros jóvenes en el sistema educativo?

Alejandra Birgin describe tres escenas elocuentes de lo que ocurre en las escuelas aunque no nos guste, aunque no queramos que suceda (ver página 58 y ss.). Aquí solo comentaré algunos números que conocemos particularmente quienes trabajamos en el tema de educación media.

Las cifras oficiales de la provincia de Buenos Aires de 2006 muestran que en el primer año de polimodal casi un 15 por ciento de los chicos repiten y un 22,9 por ciento abandona. Si se suman estas cifras, más de un treinta por ciento de los chicos que comienza el primer día del primer año de polimodal, al año siguiente no está el primer día del segundo año de polimodal.

Estas cifras preocupantes no son distintas en el resto del país ni son mejores hoy que en la crisis de 2000/2001. Los índices de abandono y los de repitencia casi se duplicaron en la escuela secundaria en el período comprendido entre los años 2000 y 2007. Esto indica que aún no logramos hacer una escuela que sea efectivamente para todos.

Hoy acceden a la escuela media (llámese secundaria, polimodal o tercer ciclo de EGB) sectores que nunca habían accedido. Pero esos sectores no tienen respuesta en esta escuela. “No tienen respuesta” significa que la escuela

¿Cómo achicar la brecha entre aquello que conocemos y decimos, y aquello que hacemos cotidianamente en el sistema educativo?

no está adecuada a ellos, que *se les abre una puerta que se les cierra*.¹ En este sentido, hay un desafío pendiente que implica mover un núcleo duro de las instituciones educativas: trabajar sobre lo que David Tyack y Larry Cuban denominan *la gramática escolar*.²

Pensamos la inclusión y la exclusión como términos que se implican mutuamente, como términos en tensión. No hablamos de inclusión plena ni de exclusión plena. Así, desde el extremo máximo de la exclusión de distintos colectivos sociales tradicionalmente excluidos, hemos pasado de propuestas de no escolarización –ya sea por género, por condición social, por necesidades educativas especiales–, a modos progresivos de permitir –por decirlo de alguna manera– *estar adentro, pero hasta ahí*.

En este permitir *estar adentro, pero hasta ahí* hay escuelas especiales para niños con necesidades educativas especiales, escuelas para un solo sexo, escuelas puente, escuelas populares. O sea, alternativas –podríamos decir– de *inclusión progresiva*. En este sentido, como continente hemos realizado

un enorme avance que es instalar la preocupación por los procesos de inclusión –preocupación que probablemente no teníamos antes–. Pero, al mismo tiempo, enfrentamos el enorme desafío de que estos procesos sean de genuina inclusión y no simplemente de integración. En la integración, sigue habiendo *otros* (aquellos que hay que integrar) cuya identidad continúa siendo hegemónicamente definida desde la carencia (lo que les falta, lo que no tienen, lo que no pueden) y hegemónicamente encasillada.

Pasar de la idea de integración a la de inclusión es, tal vez, el salto cualitativo y el desafío mayor en nuestras sociedades. Porque no es arbitrario el modo en que se representan en la siguiente tabla las rutas que van de la exclusión a la inclusión. Cada colectivo social continúa estigmatizado y aislado *en su casillero*, aun en el caso de la integración. Las divisiones (los estigmas, los aislamientos, los encasillamientos) solo desaparecen cuando se llega a la inclusión (es decir a “iguales derechos a participar”).

Procesos de exclusión/inclusión según grupos de pertenencia

	Clase social	Género	Etnia, cultura	Discapacidad
Exclusión Sin derecho educación. No escolarización	No escolarización, trabajo infantil	No escolarización, educación doméstica	No escolarización. Evangelización	No escolarización Ocultamiento. Maltrato
Segregación Educación paralela	Escuela popular	Escuelas separadas	Escuelas puente	Escuelas Especiales
Integración Educación común	Comprehensividad	Coeducación	Integración "compensatoria"/ Multicultural.	Integración
Inclusión Igual derecho a participar				

Tomado de Ángeles PARRILLA, "Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva", en *Revista de educación* nº 327, 2002, pp. 11-30.

No hay duda de que pensar en una escuela para todos significa pensar otra escuela. En términos de procesos de integración, se le puede hacer un espacio en la escuela que ya tenemos a ese sector que no venía entonces inventar estrategias compensatorias y complementarias (como compartir algunos momentos con el grupo de los que sí se merecen estar). Pero en términos de inclusión, no hay más alternativa que pensar otra escuela. Porque la escuela que conocemos, con esta estructura, con esta gramática, no da respuestas a la demanda de ser una escuela para todos.

Consensos, propuestas y una metáfora sobre la formación docente

Hay amplio consenso en relación con algunas cuestiones generales vinculadas con la formación docente. La primera: la formación docente está marcada por las propias experiencias que hemos tenido como alumnos, que comienzan en las instituciones formadoras y que continúan en las de graduados y en los procesos de socialización profesional. Hoy toda la literatura sobre el tema sostiene esto.

Segunda cuestión que todos acordamos: formar al docente no es solo transmitir conceptos disciplinares actualizados y una nueva teoría de la enseñanza, sino también buscar la apropiación de concepciones educativas reflexivas, que generen otras maneras de enseñar y de actuar en el marco de las instituciones educativas. Se busca formar un docente autónomo, capaz de trabajar en equipo, con dominio disciplinar y con un fuerte compromiso ético y técnico en el resultado de aprendizajes de sus alumnos. Todos estamos de acuerdo con esto, pero, ¿cómo se hace?

Tercera cuestión: también hay algunas tendencias generalizadas acerca de los *cómo*. En muchos países de la región, una alternativa propuso que la formación docente requiera más años de preparación. Otra fue que la formación docente pasara de ser secundaria a ser postsecundaria, ya sea en institutos universitarios o terciarios no universitarios (salvo en Brasil, aún en proceso de transformación, donde la formación docente en el nivel medio convive con formación docente universitaria). Otra fue dar mayor énfasis a la práctica y, como parte de la formación, aumentar la cantidad de horas *en terreno*. Pero también sabemos, como señala Clotilde Yapur, que mucho depende de qué se haga en ese *terreno* (ver página 49 y ss.). Por otra parte, un avance no menor es la intención de superar las propuestas *aplicacionistas* sintetizadas en la idea de que “aprendo en el profesorado lo que luego tendré que aplicar en la escuela”.

Ahora bien, ¿qué debe comprender realmente o qué importa que comprenda un futuro docente en su formación inicial? Aquí me adentraré en el

terreno de las propuestas. Un camino es preguntarnos qué es lo que importa que se comprenda y no tanto qué es lo que tenemos que enseñar. Parece una cuestión de matices, pero implica pensar la trayectoria de los procesos formativos desde la trayectoria del proceso de aprendizaje. La propuesta es: cómo construimos instituciones capaces de crear condiciones para comprender la complejidad de la práctica docente.

Un modelo de análisis de la práctica docente –desarrollado por el equipo de Violeta Guyot y María Francisca Giordano en la Universidad Nacional de San Luis– define la docencia como una práctica relacional, como una práctica social fundada en la relación entre docente, alumno y conocimiento, pero, al mismo tiempo, como una práctica inserta en un contexto institucional, en el contexto de un sistema educativo, en un contexto social. ¿Qué quiere decir esto? Que esta práctica requiere de saberes y *haceres* para poder desempeñarse en ese marco de complejidad.

¿Qué estrategias han desarrollado los diseños curriculares de la formación para dar respuestas a estas cuestiones? Por un lado, la inclusión de talleres y seminarios dentro de la formación. Por otro, la *proliferación* de especializaciones y postítulos para el trabajo específico con la ruralidad, con la diversidad, con los sectores sociales desfavorecidos, con las nuevas infancias y juventudes, etcétera. Pero la sensación es que nunca alcanza y la metáfora –quizá no muy académica– es que la formación parece una especie de arbolito de navidad al que le hemos colgamos tantas cosas que finalmente se vendrá abajo.

Se busca formar
un docente autónomo,
capaz de trabajar
en equipo, con dominio
disciplinar y con un
fuerte compromiso ético,
pero, ¿cómo se hace?

Currículum y organización institucional (u otra vez el dilema de qué es primero)

Una propuesta para revisar estas prácticas es pensar la lógica del currículum desde una perspectiva política, pedagógica e institucional. Somos herederos de dispositivos curriculares de colección, en los que hay una clasificación y una demarcación muy fuertes. Tendríamos que pensar en caminos alternativos que nos permitieran avanzar hacia lo que Basil Bernstein denomina *currículum de integración*.³

No voy a extenderme en las características específicas de cada tipo de currículum, pero básicamente una *clasificación fuerte* significa materias y contenidos claramente delimitados, con una organización vertical, en un claro sentido de pertenencia a una clase marcada por la pertenencia a una disciplina. Cuando hablamos de *demarcación fuerte*, aludimos al tipo de vínculos internos de la institución con el conocimiento, a una estructura de departamentos fijos, de selección previamente delimitada del tiempo de enseñanza y de aprendizaje guiado más

por los requerimientos del currículum que por los del proceso de aprendizaje.

Ahora bien, elegir un currículum fuertemente demarcado y clasificado no es solo una opción pedagógica, sino también una opción de identidad del tipo de institución formadora. Es muy difícil tener un currículum más abierto, menos demarcado y menos clasificado en una institución de formación parecida a las que Michael Gibbons denomina “del modelo 1”.⁴ Como resultado del análisis de instituciones de educación superior, Gibbons sintetizó dos modelos opuestos.

Algunas instituciones de educación superior están más centradas en las disciplinas y en sí mismas, utilizan los criterios de validación y de pertenencia propios de las disciplinas y las ciencias, y se mantienen más alejadas de su comunidad y de los problemas de la realidad. Gibbons llama a estas instituciones del “Modelo 1”. En cambio, en las instituciones del “Modelo 2” priman los intereses ligados a sus contextos de aplicación, las actividades son de naturaleza más transdisciplinaria y

heterogénea, las jerarquías son más horizontales y más cambiantes, y hay una fuerte responsabilidad social con respecto a aquello que hacen.

El currículum más cercano a la integración parece relacionarse mejor con instituciones del “Modelo 2” que con instituciones del “Modelo 1” (aunque, obviamente, no hay institución que cumpla en su totalidad con uno solo de esos modelos). Pero en este punto es difícil determinar cuál de las variables da origen a la otra, es decir, si la tradición de los modelos institucionales necesitó revisar los modelos curriculares o si, por el contrario, la revisión de los modelos institucionales habilitó la posibilidad de repensar también los modelos curriculares.

Seguramente, muchos deseamos que nuestras instituciones formadoras, institutos y universidades se parezcan más a las del “Modelo 2”, pero el currículum integrado no se logra por prescripción, sino por construcción. En ese sentido, el debilitamiento de la clasificación sin duda lleva a disputas por espacios, que son percibidas como disputas por los espacios de poder. Es que todos los que formamos a los futuros docentes nos hemos formado en instituciones parecidas a las del Modelo 1, con currículos fuertemente demarcados y clasificados.

El diseño curricular y el diseño organizacional de las instituciones educativas no son aislables. Un punto importante a considerar es que cuando se analizan escenas de la práctica escolar generalmente se pone el foco en *ese docente que dijo o hizo tal cosa*. Pero cuando un docente realiza determinada acción, no es solo un individuo con nombre y apellido. En realidad, la profesión docente es una construcción colectiva y, por lo tanto, es necesario generar oportunidades para

Tendríamos que pensar
en caminos alternativos
que nos permitieran
avanzar hacia un
currículum de integración.

formar ese colectivo. Por eso, es imprescindible, entre otras cosas, mirar hacia adentro de las instituciones de formación, pero también mirar hacia afuera.

Mucho se habla de trabajar en forma conjunta con los niveles para los que formamos. Pero, en general, solo los profesores del espacio de la práctica trabajan junto con otros niveles del sistema educativo. Por eso, la apuesta es trascender esos espacios y asumir que todos los miembros de una institución formadora, incluyendo del modo apropiado a los estudiantes-futuros docentes, debemos trabajar con los niveles para los que formamos. Es imposible formar adecuadamente para enseñar en un nivel del sistema educativo cuyas realidades intuimos mediante lo que cuentan quienes nos visitan.

En este sentido, en la Universidad Nacional de General Sarmiento, tuvimos una excelente oportunidad de trabajo conjunto. Durante cuatro años, todos los días, los docentes de la universidad que formamos profesores, junto con los docentes del ISFD N° 21 de Moreno y del ISFD N° 42 de San Miguel y con profesores de las escuelas a cargo de cursos de

Lengua y de Matemática, trabajamos en las escuelas de educación media de la región (en algunas acciones, se sumaron también los alumnos que estudiaban para ser profesores). No hacíamos observación ni *capacitación*, sino un trabajo conjunto *en* el aula y también fuera de ella, para reflexionar sobre lo acontecido, para aprender, para codiseñar lo que haríamos en el aula. Trabajábamos juntos porque como docentes y como investigadores necesitábamos articular con los niveles del sistema educativo para los que formábamos, justamente, para poder seguir formando.

Esta necesidad no es solo de los que nos dedicamos a la didáctica o a la pedagogía, también abarca al profesor de Biología II, a la profesora de Física I y al de Literatura Hispanoamericana. Todos necesitan trabajar con ese nivel para el que forman. No en el momento en el que están formando, sino en otras instancias que permiten realmente hacer esto que todos enunciamos pero que es tan difícil de concretar: articular los niveles del sistema educativo.

Otra pregunta es: prácticas institucionales que reproducen prácticas que excluyen, ¿pueden formar

para la inclusión? Pensando en los niveles primario y medio, parece fácil afirmar que si formamos con prácticas que excluyen, probablemente nuestros niños y jóvenes reproducirán prácticas que excluyen. En cambio, resulta más difícil mirar hacia adentro en las instituciones formadoras en las que también hay prácticas que excluyen. Es decir, deberíamos repensar las prácticas y los dispositivos de los centros de formación mismos.

Si, como plantea Carina Kaplan, formamos a los futuros maestros y profesores sin un reconocimiento y una validación de sus propias identidades, será difícil romper el círculo de exclusión (ver página 77 y ss.). Será difícil, pero si se logra –no quiero ser trágica– es probable que sea de la peor manera, es decir, haciéndoles pagar a los sujetos el costo de ser “mutantes”. Este término –que se usó mucho hace unos años y que tiene cierto matiz peyorativo– alude a aquellos que acceden a niveles educativos a los que sus padres y/o grupos de pertenencia no han accedido. Ser mutante implica que para estar en el sistema educativo se renuncia a una parte de la identidad, se deja de ser quien se es en función de poder apropiarse de códigos ajenos. Nuestro sistema de educación media ha sido fuertemente meritocrático y, de alguna manera, la posibilidad de permanencia para muchos jóvenes era dejar de ser quienes eran. En nuestras instituciones de formación superior pedimos lo mismo: que para ser docentes dejen de ser quienes son.

Deberíamos encontrar algunos lugares de articulación para ir más allá de la idea de “integrar” a otros estudiantes. Es decir, avanzar en un diálogo fecundo entre

Los miembros de una institución formadora debemos trabajar con los niveles para los que formamos.

sujetos que nos reconocemos como distintos, porque eso es lo que habría que sostener todos los días en la escuela. No tenemos escuelas para pobres, para ricos, para minusválidos, para rubios. Pero si ese diálogo no se da en la formación, difícilmente se dé en las escuelas.

La pregunta es entonces cómo se propicia lo que se ha de construir. Ojalá pudiéramos (no es políticamente correcto decir “ojalá”, aunque a veces tenemos la ilusión de que aquello que se quiere suceda justamente por la fuerza con que se quiere). Hay algunos caminos. Uno es el recorrido: otro currículum-otra institución; otra institución-otro currículum. Para esto hay que hacer el gesto deliberado de ponernos a discutir y a concretar.

Otro camino es el debilitamiento de clasificaciones y demarcaciones, y la consolidación de instituciones que progresivamente se parezcan más a las del “modelo dos”. Estas también son condiciones de posibilidad para ampliar los márgenes de inclusión.

Por último, entender que con la discusión de si cambiamos primero el sistema y después la formación, o primero formamos para cambiar el sistema, no avanzaremos con respecto a la formación docente. En cambio, el trabajo conjunto de las instituciones formadoras y los niveles para los que forman ayudará a transitar los espacios de incertidumbre y a construir nuevas certezas.*

* Versión revisada de la exposición realizada en el marco del panel “Experiencias y propuestas curriculares e institucionales para una formación para la equidad”.

¹ En el marco del seminario “Formar docentes para la equidad”, estas afirmaciones dialogaban, en alguna medida, con la obra *Esperando una respuesta*, del pintor argentino Claudio Gallina, cuya imagen fue proyectada al inicio de la exposición (puede encontrarse en varios sitios de internet si se consulta *Claudio Gallina + respuesta* en un buscador).

- ² David TYACK y Larry CUBAN, *Tinkering toward Utopia A Century of Public School Reform*, Harvard University Press, 1995 [versión en español: *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001].
- ³ Basil BERSTEIN “Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo”, en *Revista Colombiana de Educación* nº 15, primer semestre de 1985.
- ⁴ Michael GIBBONS, “Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI”, documento de trabajo presentado en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior “La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción”, París, Unesco, octubre de 1998.

BIBLIOGRAFÍA

- BECK, Ulrich, *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona, Paidós, 1998 y *La sociedad del riesgo global*, Madrid, Siglo XXI, 2002.
- BERSTEIN, Basil, “Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo”, en *Revista Colombiana de Educación* nº 15, primer semestre de 1985.
- BIRGIN, Alejandra, Inés DUSSEL y Guillermina TIRAMONTI, “Nuevas tecnologías de intervención en las escuelas”, en *Propuesta educativa* año 9 nº 18, Ediciones Novedades Educativas-Flacso, Buenos Aires, 1998.
- BOURDIEU, Pierre (dir.), *La miseria del mundo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1999 (primera edición en francés, 1993).
- FASSIN, Didier, *Des maux indicibles. Sociologie des lieux d'écoute*, Paris, La Découverte, 2004.
- FILMUS, Daniel y otros, *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*, Buenos Aires, Santillana, 2001.
- GIBBONS, Michael, “Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI”, documento de trabajo presentado en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior “La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción”, París, Unesco, octubre de 1998.
- MEIRIEU, Philippe, *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*, Barcelona, Graó, 2006.
- MOUFFE, Chantal, “Política y pasiones: las apuestas de la democracia”, en Leonor ARFUCH (comp.), *Pensar este tiempo. Espacios, afectos y pertenencias*, Buenos Aires: Paidós, 2005.
- NOEL, Gabriel, *Los conflictos entre agentes y destinatarios del sistema escolar en escuelas públicas de barrios populares urbanos*. Tesis doctoral, UNGS-IDES, 2007.
- REYNAGA SOSA, Diego Andrés, “Ser ‘buenas’ maestras en la pobreza. El oficio de Eros”, síntesis de la tesis *Atribuciones causales de maestros de nivel primario sobre los*

factores que producen la práctica de un buen maestro, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán, 2005.

SARLO, Beatriz, *Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2001.

SENNETT, Richard, *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama, 2000.

STEINER, George y Cécile LADJALI, *Elogio de la transmisión*, Madrid, Siruela, 2005.

TYACK, David y Larry CUBAN, *Tinkering toward Utopia A Century of Public School Reform*, Harvard University Press, 1995 [versión en español: *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001].

WACQUANT, Loïc, *Las cárceles de la miseria*, Buenos Aires, Manantial, 2000.

Sitios en internet

Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, www.me.gov.ar/curriform/index.html

Flacso Educación/Argentina, www.flacso.org.ar/educacion/

Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento, www.ungs.edu.ar/Idh/index.htm

Instituto Nacional de Formación docente, www.me.gov.ar/infod

PROPONE, Promoción de Políticas Nacionales de Equidad, www.propone.org

Proyart, Proyecto de articulación entre universidad, institutos de formación docente y escuelas medias, www.proyart.ungs.edu.ar

Este libro se terminó de imprimir en el mes de diciembre de 2007
en los talleres gráficos de Ferrograf Coop. Ltda.
con una tirada de 2.500 ejemplares.