TENSIONES QUE DESATA EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Alfonsina Francisconi
Gloria Galárraga
Susana Sattler

Introducción del problema

El presente trabajo se referencia en el Proyecto de Investigación "Reconociendo a los otros: la producción cultural en la formación docente", estudio de corte socioantropológico, en la línea de la relación educación y pobreza, que se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación, UNER. Nos proponemos reconocer en el proceso de formación docente los modos de inclusión de la producción cultural de las escuelas en contextos de pobreza. Producción cultural entendida como la apropiación[1] y recreación de los modos de la vida cotidiana escolar.

Las prácticas y residencias son nuestro foco de análisis por cuanto consideramos que ingresan de modo deliberado elementos y características de la realidad educativa global y contextos específicos de acción por lo que constituye un momento original, inaugural, en donde se pone en acto la docencia, una toma de decisión frente a lo imprevisible de la realidad educativa de referencia.

Intentaremos en esta presentación acercar reflexiones en relación con el reconocimiento del otro y las tensiones que provoca en el escenario de la formación.

En este trabajo vamos a presentar tres tensiones que desata el reconocer al otro:

1.- ¿Quién es el otro?

2.- El proceso de formación y la escuela.

3.- Los tiempos en la formación.

[1] Apropiación tal como A. Heller la conceptualiza: el proceso por el cual el hombre, la mujer, al tiempo que construyen la realidad social, se socializan, incorporan los usos y costumbres que les permite desenvolverse en su ambiente inmediato y esta acción colabora a su vez con su propia reproducción en la medida en que cada ambiente inmediato (el que corresponde a nuestra vida cotidiana) pertenece a una clase de vida, a ciertas formas de organizar la vida propio del sector de clase a la que pertenece.

Desarrollo

Los interrogantes que nos guiaron en esta presentación son los que retomamos como preocupaciones de los propios colegas formadores: ¿qué miradas hacemos de nuestros alumnos? ¿tenemos los mismos códigos? ¿desde qué lugares los conocemos? ¿la formación docente abre sus puertas? ¿qué estrategias nos están faltando para producir estos acercamientos más allá de mirar o criticar al otro? ¿qué recoge la formación respecto a la vida cotidiana de las escuelas? ¿las mira? ¿las valora?

Respecto a la **primera tensión**, ¿quién es el otro?, la respuesta abre un arco semántico y de significación heterogéneo, plural, donde el otro es el alumno de la formación, el colega disciplinar, el maestro y los alumnos de las escuelas, el propio investigador, enmarcados en escenarios sociales e institucionales que producen sentidos históricos y contradictorios.

Pensamos en un otro que tiene distintos rostros, experiencias, caminos; un otro que por momentos nos es difícil reconocer. Si el otro es un otro de la exclusión, su rostro se nos torna borroso, se desdibuja. La "irrupción" del otro en tanto diferente necesita ser pensada, nombrada, catalogada desde algún lugar.

En este caso en particular la tensión la referiremos a la relación entre el docente formador y el alumno de la formación. No obstante en el marco del proyecto de investigación abordamos también la relación entre el docente formador y el maestro de las escuelas, el alumno del instituto y el alumno de primaria, el estudiante de nivel superior y el maestro.

Respecto a la relación entre el formador y el alumno, surgen frases como las siguientes:

'les falta cultura general',

"están empobrecidos culturalmente",

"no han tenido lectura de nada",

"no leen pero quieren ser maestros",

"*no tienen tiempo físico para estudiar"*,

"*tienen marcadas diferencias con alumnos de otros profesorados".*

Expresiones que dibujan representaciones de alumnos en los que está subrayado la falta, la ausencia, la carencia, el déficit, material y simbólico, ante un modo de ser docente.

¿Qué reconoce el formador del otro, alumno de la formación? Reconoce diferencia y distancia. En principio la diferencia, pero una diferencia en negativo, porque el otro es el que no tiene, el que adolece, su irrupción en tanto diferente es vivido como amenaza frente a supuestas normalidades con las que se espera trabajar. Esa idea de alumno normal es producto de la acción del imaginario[2] en el docente formador pero que choca con la ausencia de ese sujeto que en algún momento histórico de la formación respondió a esa representación pero que ahora no está. Y a la vez se confrontan con las representaciones acerca de los jóvenes hoy, que construyen a partir de la relación con sus propios alumnos, con otros estudiantes, con los jóvenes en general. Lo contradictorio está en que está casi ausente una mirada acerca de los alumnos como jóvenes en el contexto actual, se los piensa sólo en tanto "alumnos". Y es el lugar desde el cual se juegan fuertemente los imaginarios construidos y socializados, un lugar que da cuenta de la compleja construcción de sentidos que los docentes formadores construyen acerca de ese otro sujeto (joven/alumno), y de la realidad sociocultural en que se inscribe su tarea.

Los alumnos de la formación son portadores de cultura. De la cultura que es procesada en su vida cotidiana, una cultura de clase, de género, de raza, de religión, que aprende a ocultar cuando difiere de la deseada, pero de la que no puede prescindir y la introduce quebrando el orden anhelado por el imaginario institucional. Esta ruptura se expresa a diario en las tensiones que debe enfrentar este sujeto al interior de la formación.

Decíamos también que la distancia es un rasgo que distingue a cómo se lo reconoce al alumno. Esa distancia se la compara con tiempos anteriores y que marca una separación, un alejamiento dispar a esta época.

[2] Imaginarios sociales: redes simbólicas que establecen los modelos sobre los cuales se asienta el funcionamiento de la sociedad: lo correcto, lo bueno, lo bello, lo verdadero, lo justo, son valores máximos que se expresan en un nivel más concreto en sistemas de representación: ser buen maestro o mal alumno por ejemplo, se funda en la configuración de un criterio de representación acerca del rol del docente y del alumno. (Baczko 1991, Castoriadis 1993).

Hay una especie de nostalgia cuando se evocan otros momentos porque los ingresantes ya eran portadores de un capital social al incorporarse a la docencia que, hoy, al "no tenerlo", produce pesar. De allí que lo que desde el propio proceso de formación en el profesorado se puede hacer resulta escaso, no alcanza. En docentes con más tiempo de trayectoria en la formación surgen remembranzas de épocas pasadas, señaladas en lo que nombran como "*la procedencia cultural*" y "*la dedicación*" que los estudiantes mostraban en sus trabajos y en las propias prácticas docentes.

Aunque no de forma explícita hay supuestos en torno a la situación económica que refuerzan esta idea de alumno con carencias: la imposibilidad de trasladarse a estudiar otras carreras, sobre todo en el interior de la provincia, la duración de la carrera de tres años del profesorado de EGB, numerosos alumnos son trabajadores en distintas áreas del circuito económico formal (empleados administrativos, de comercio) como informal (cuentapropistas, empleadas de servicio doméstico, cuidadoras de niños).

Esta preocupación es una cuestión valiosa por cuanto se reconoce un problema, un lugar de tensión entre esquemas y matrices planteados en la formación y esquemas prácticos; pero la dificultad persiste en tanto la trama simbólica, el poder del imaginario, continúa teniendo vigencia aunque se haya devaluado y se encuentre deslegitimado.

La complejidad de esta cuestión no permite la implementación de dispositivos universales y acciones que atiendan una dimensión única del quehacer porque tampoco los contextos y organizaciones institucionales son homogéneos, porque existe aún una alta estructuración institucional.

La riqueza de los escenarios particulares, en donde se despliegan las prácticas formadoras, posibilitan el reconocimiento del otro y lo otro a partir de la producción de espacios de autonomía.

Una reflexión final acerca de esta tensión: ¿cómo se atiende en el proceso de formación a las diferencias y las desigualdades sociales de los propios alumnos?

Respecto a la **segunda tensión** que enunciamos, la formación docente y la escuela. Frases como las siguientes:

"vemos la soledad en que están los maestros".

"la escuela hoy esta muy tironeada por distintas problemáticas sociales".

"El desafío hoy es el desinterés. Los chicos hoy dicen ¿para qué?"

"¿Cómo atender a todos? Ya que algunas veces se termina aplastando a todos".

Consideraciones diferentes y multiplicidad de aspectos que brinda la mirada de los formadores hacia la escuela.

Hay quienes enfatizan en el contexto adverso y la soledad en que los maestros trabajan. Se trata de marcar y registrar rasgos, características, del medio sociocultural inmediato donde la escuela tiene su radio de cobertura y reconocer las condiciones del trabajo docente en esos contextos.

Hay quienes miran las escuelas señalando las dificultades en mantener la relación y la resistencia de muchos maestros a la posibilidad de incorporar nuevos modos de trabajo. Pero también y junto con ello, proponen modos que superarían las fuertes y mutuas disconformidades, como reunirse a trabajar juntos, maestros de primaria y profesores de IFD, para generar acuerdos, plantear las diferencias, acercar mutuamente experiencias que consideren valiosas educativamente. El reunirse también implicaría interpelarse conjuntamente, y que así como el instituto aporta a la escuela, la escuela interpele a la formación.

Hay quienes prestan atención a la buena relación que se tiene con las instituciones. Cuando se habla de buena relación se entiende a las normas formales establecidas en el acuerdo de fechas, espacios curriculares donde trabajarán los alumnos practicantes y que generalmente lo concretan a través de notas y de encuentros previos a la tarea específica de la práctica o de la residencia.

Los menos, están intentando mostrar la dificultad que se potencia al no incorporar desde el propio instituto formador problemáticas que

atraviesan y constituyen la cotidianeidad escolar de los sujetos maestros y alumnos. Los procesos de exclusión social parecerían estar organizando un discurso que en las prácticas está aún muy débil y poco sostenido.

"¡Esa escuela no aparece!, lo más grave es que en el instituto no la vemos!!!"

"Me preocupa la distancia entre la imagen de escuela que trabajamos acá adentro y la escuela real".

"¿No será hora de revisar nuestra formación o la formación práctica que brindamos?"

Estas expresiones estarían marcando un quiebre al imaginario antes trabajado. Las voces que comienzan a escucharse lo interrogan, desnaturalizando la formación docente, otorgándole otros sentidos[3] y demandando nuevas categorías de interpretación para pensar las relaciones entre las escuelas y las instituciones formadoras en contextos de pobreza material y simbólica.

La **tercera tensión** a la que hacemos referencia, los tiempos en la formación partimos de las voces de los formadores:

"Necesitamos de tiempos extras que no los tenemos",

"muchas tareas las hacemos fuera de nuestros horarios",

"no nos dan los tiempos"

"el tiempo de nosotros es corto, y el de la docente del grado también"

Notamos que el tiempo, como coordenada que acompaña permanentemente el trabajo docente, aparece en los discursos de los profesores de un modo reiterado. Es una dimensión fundamental a través de la cual construyen e interpretan su trabajo los docentes. Constituye en la mayoría de los casos una restricción objetiva, puesto que 'la falta de tiempo' es una constante que los inhibe de realizar tareas específicas, en este caso, referidas a la práctica y residencia.

El tiempo extra hace referencia a un incremento, no está el tiempo pero tiene que estar, no se cuenta oficialmente con ese tiempo pero sin él

[3] Informe Final Proyecto de Investigación "Exclusión Social y Producción Cultural" FCE-UNER Equipo: G. Cantero, S. Berger, G. Galarraga, R. Baridón, S. Valentinuz.

se torna muy difícil la concreción del trabajo. Esto nos aparece como una paradoja, es un tiempo no reconocido pero sustantivo.

La categoría de tiempo se relaciona a la falta del mismo, es decir, si hubiera mayor tiempo de trabajo posibilitaría profundización de temáticas, acercamientos a áreas no exploradas. El tiempo se concibe como un tiempo de acumulación, lineal, no como proceso.

Como nos orienta Hargreaves, en la obra "Profesorado, cultura y postmodernidad", *"el tiempo es algo más que una simple contingencia menor de la organización, que inhibe o facilita las tentativas para implantar un cambio. Su definición e imposición forman parte del mismo núcleo del trabajo de los profesores y de las políticas y percepciones de quienes lo administran" (Pág. 120)* Como el autor lo consigna, el tiempo forma parte del núcleo del trabajo de los profesores, pero es un tiempo sumativo y lineal. Los cambios y sus intentos son necesarios pero, al no ponerse en cuestión esta coordenada, los tiempos no se conceden. La alta estructuración institucional del tiempo impediría todo atisbo de flexibilización, y por el contrario, suscribiría a una rigidez que acoge a la pautación cerrada, tanto desde el imaginario institucional como de los espacios curriculares.

Queremos hacer notar también lo fuerte que resulta en la trama discursiva de los docentes la imposibilidad de pensar el hoy, el presente y la mejora por fuera de la desestructuración institucional necesaria; es decir, que sólo sería posible el cambio si previamente se reformularan con otras estrategias temporales los modos institucionales.

Pero a la vez, y contradictoriamente los propios docentes nos hacen referencia a que en la práctica se retoman "quehaceres" que se realizan diariamente en las escuelas, actividades que marcan la cotidianeidad y que en la curricula de la formación no están explícitas y sin embargo las consideran muy importantes. Quedan entonces libradas, el incluirlas o no, a la voluntad de los profesores formadores los cuales, muchos de ellos, le asignan un lugar preponderante en el saber práctico de los futuros maestros.

Una pregunta que nos surge es que si esa cotidianeidad es incorporada y problematizada como saber pedagógico o es incorporada con el fin de ayudar a reproducir rutinas que están admitidas pero no interpeladas.

Por otra parte, reconocemos una relación estrecha entre la temporalidad y el aprendizaje en las prácticas. Esto da cuenta de una concepción de experiencia que está vinculada a la de práctica y, a su vez, a la noción de tiempo como proyección a futuro. En este sentido, voces de docentes plantean ese futuro como posible si se lo articula estrechamente con las prácticas situadas y contextualizadas que otorgan sentidos diferentes y vertebran una estructuración posible en las acciones.

Esta tensión se manifiesta entonces entre un tiempo presente, sinónimo de inmediatez y escasez, que sostendría el supuesto de la completud y el acabamiento, y un tiempo que comienza a ser pensado en un continum circular en donde lo incierto y lo contingente forma parte constitutiva de esa coordenada.

Cierre provisorio ... en términos de tensiones

Las tensiones que trabajamos en esta ponencia nos parecen sugerentes en términos de aportes para abrir hendijas a la formación docente. No nos parece menor que desde una mirada socioantropológica analicemos el reconocimiento al otro, la relación entre el proceso de formación y la escuela como los tiempos al interior de la propia formación docente a modo de posibles organizadores que nos ayuden a sistematizar, reflexionar y producir conocimientos en espacios de vacancia en la investigación educativa.

Abrir las tensiones que se juegan en la formación en contextos de exclusión, donde los actuales sujetos interpelan los marcos referenciales y las prácticas naturalizadas, orientan en gran parte los debates pendientes, no sólo a lo que a la formación de grado se refiere, sino a las políticas educativas en su conjunto.

Referencias Bibliográficas

BIRGIN, A. (1999) "El trabajo de enseñar" Edit. Troquel

CASTORIADIS, C. (1993) "La institución imaginaria de la sociedad" Tomo I Editorial Tusquets

DAVINI, M. C. (2005) "La formación docente en cuestión: política y pedagogía" Edit. Paidos

(2002) "De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar" Edit. Papers

GALARRAGA, G., SATTLER, S. (2008) "Prácticas en la formación docente" Documento de circulación interna: Proyecto de Investigación "Reconociendo a los otros: la producción cultural en la formación docente"

GIROUX, H. (1985) "Teoría y resistencia en educación" Siglo Veintiuno Editores

HARGREAVES, A. "La construcción del fracaso escolar" Edit. Morata

HELLER, A. (1970) "Historia y vida cotidiana" Edit. Grijalbo

RIGAL, L. (1999) "La escuela crítica democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI" en La Educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato" Edit. Grao

(2002) "La escuela en la periferia" Edit. Paidós

SKLIAR, C. (2003) "¿Y si el otro no estuviera ahí?. Notas para una pedagogía improbable de la diferencia" Edit. Miño y Dávila