

**FORMACIÓN DOCENTE Y REFLEXIÓN SOBRE LA DIFERENCIA.
VISIONES Y CONCEPCIONES ACERCA DEL OTRO EN ESTUDIANTES DE
PROFESORADO Y DOCENTES.**

MSc. Constanza Caffarelli - Lic. Ana M. Viscaíno
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
Ciudad de Olavaria, provincia de Buenos Aires, Rep. Argentina.
aviscaino@coopenet.com.ar
ccaffare@soc.unicen.edu.ar
cvc_2282@yahoo.com

El presente trabajo da cuenta de una serie de inquietudes compartidas por docentes universitarios en la tarea de formación de futuros profesores en el área de las Ciencias Sociales (Comunicación Social y Antropología Social). Refleja un trabajo interdisciplinario en tanto articula reflexiones que se desprenden de los resultados de una investigación de corte psicosocial¹ con interrogantes que intentan dirimirse a partir de otra en curso, enfocada desde la psicopedagogía².

Ambos estudios nos conducen a preguntarnos acerca de los procesos de conceptualización de la función docente en los estudiantes de profesorado e incluso en docentes en ejercicio, esto es, a interrogarnos acerca del modo en que se percibe al alumno, del impacto de la práctica a la que subyace esta percepción, del espacio ofrecido desde las cátedras para reflexionar sobre ello.

La toma de conciencia acerca del profundo compromiso social que la práctica docente conlleva y las conflictivas manifestaciones que muchas veces resultan de ésta motivan la reflexión acerca de los procesos de conceptualización de los propios docentes, a la vez que al análisis e interpretación de los supuestos que los orientan. La mirada sobre el propio quehacer se torna un desafío, en la medida en que el propio docente se coloca, esta vez, como sujeto de aprendizaje. La posibilidad de reflexionar sobre los propios procesos de construcción de conocimiento dará paso a una lectura y comprensión más empática sobre

¹ Tesis de Maestría “Amados niños: construcción del estigma y condiciones de vulnerabilidad psicosocial en contextos escolares”. Maestría en Problemas y Patologías del Desvalimiento, UCES, Buenos Aires, Rep. Argentina.

² Proyecto “El aprendizaje de la práctica profesional docente: aspectos vinculados a la construcción de conocimiento práctico”, en curso. Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, FLACSO, Buenos Aires, Rep. Argentina.

aquellas situaciones escolares vividas como conflictivas y, en consecuencia, habrá de propiciar instancias de resolución y de cambio.

Tomaremos como eje de análisis el tipo de conocimiento construido por los futuros docentes y por docentes en ejercicio respecto de la categoría “alumno”, es decir, las representaciones respecto del la inserción y tránsito de una persona por el proceso de escolarización. Nuestra hipótesis se refiere a las implicancias en la práctica docente de dichas representaciones, especialmente en relación con aquellos alumnos que se apartan del estereotipo del "alumno medio": blanco, occidental, clase media. Creemos que la práctica docente en torno de éstos, significados como “diversos”, recrea los estigmas arraigados en el pensamiento social, y concibe a estos alumnos de modo negativo, como “diferentes-devaluados”.

Nuestras referencias teóricas serán las nociones de representación social desarrolladas por Moscovici (1961) y Jodelet (1989), el concepto de estigma formulado por Goffman (1970), y la conceptualización de Perkins (1995) sobre las teorías tácitas que subyacen a las prácticas pedagógicas (teoría de la búsqueda trivial y teoría que privilegia la capacidad).

El estudio de este último respecto de dichas teorías y su relación con las situaciones pesquisadas por los futuros docentes (conocimiento frágil) motiva el análisis de los supuestos y contradicciones que configuran el quehacer del enseñante. Daremos cuenta de las apreciaciones surgidas en el marco del trabajo con estudiantes de profesorado universitario y con docentes en ejercicio en cuyas aulas desarrollan sus prácticas de enseñanza los primeros. Veamos pues a qué reflexiones nos acercan los datos.

Procesos de enseñanza y construcción de la diferencia.

En ocasiones se observa que los alumnos que no responden a lo esperado son conceptualizados en el discurso docente como un “otro”, quien parece encarnar una realidad ajena, distante a la realidad docente, y con la cual estos últimos buscan desidentificarse. Este "otro" puede ser un sujeto que no responde a las expectativas de logro, lo hace en tiempos distintos a los esperados o valiéndose de estrategias diversas a las propuestas por la escuela,

o bien quien vive una situación social o según pautas sociales y/o culturales diferentes a las de los docentes.

La presentación del “otro-diferente” encuentra su anclaje en diversas dimensiones: aspectos étnicos, aspectos socioeconómicos, el género, las particularidades del contexto familiar, las dificultades relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje. La figura del “otro-diferente” generalmente da cuenta de situaciones que remiten a desigualdades sociales. Es recurrente la atribución de diferencias culturales a los niños de sectores sociales desfavorecidos, asignándoles atributos difícilmente modificables. Las representaciones acerca de la diferencia muestran indicios de una tendencia a naturalizar la historia de los sujetos (“...al que nace barrigón...”), lo cual refuerza la construcción de prejuicios, a la vez que obtura la posibilidad de pensarla y comprenderla en su singularidad. De este modo va generándose una relación estereotipada docente-alumno, que limita la participación de estos últimos y convierte a quien aparece como un “otro” en un sujeto vulnerable y en desventaja (Caffarelli, 2003).

De acuerdo con lo referido por los estudiantes de profesorado, la conceptualización de los docentes expresa una serie de imágenes dilemáticas (Achilli, 1996). Los docentes construyen una connotación negativa en relación con quienes ven como "diferentes", con aquellos que se apartan de la norma. Es posible hallar indicios de una percepción desvalorizante, en especial construcciones patologizantes, en las cuales se resaltan las deficiencias o carencias de los "diferentes", por ejemplo, problemas de aprendizaje y de conducta. También aparece una caracterización signada por el discurso penalista, que remite a acciones delictivas efectivas o potenciales en los estudiantes, como se advierte en la alusión a la violencia, falta de disciplina y transgresión de las normas. Otra de las opciones que refleja la connotación negativa es la expresión de las limitadas expectativas acerca de la necesidad de formación de los alumnos, la cual se plasma en la sospecha acerca de su posibilidad de aprovechar las herramientas que les brinde la escolarización. Existe también cierta identificación, aunque la modalidad preponderante no es la identificación empática y reflexiva, que refleja la mitigación del estigma. Ésta expresa, más bien, la relativización de dicho estigma –motivada por la misericordia o debida tolerancia hacia el otro-, cuestión que

se imbrica con un borramiento de las diferencias bajo un manto homogeneizante (“Sufre como yo, y yo soy normal. Por lo tanto, él también lo es”).

La construcción del estigma remite al síndrome del *conocimiento frágil*, en especial al conocimiento inerte, el conocimiento ingenuo y al conocimiento ritual. Recordemos que el conocimiento frágil se presenta como la conducta resultante de la combinación de tres problemas vinculados al conocimiento, que se contraponen al logro de las metas de la educación -retención del conocimiento, comprensión y uso activo del mismo-.

El conocimiento frágil refiere no sólo al olvido del conocimiento, sino también el *conocimiento inerte* (que no funciona de manera activa en el proceso de pensamiento), el *conocimiento ingenuo* (concepciones erróneas y profundamente arraigadas) y el *conocimiento ritual* (actuaciones escolares superficiales y carentes de auténtica comprensión) (Perkins, 1995: 50). Veamos de qué modo se manifiesta en el discurso:

“... Las maestras te dicen que los problemas son económicos, pero también de familia... que son gente muy humilde, que hay violencia, y eso después se nota en el rendimiento y en el comportamiento...” (G., estudiante del Profesorado de Comunicación).

“A mí me decía la directora, el problema acá empezó con la articulación, porque vienen los negritos de la EGB xxx... ...unos son buena gente, pero otros son un zabalaje tremendo... ... Es impresionante, todos cortaditos por la misma tijera, me decía... Imaginate yo, me salía de la vaina... Y decía que la escuela ya no es la misma de antes, de la clase media y para la clase media... Ahora te encontrás gente que no tiene que ver y que de ninguna manera hubiera venido a parar acá si no fuera por la articulación... Y yo no supe bien qué hacer ahí, pero le tendría que haber contestado...” (M., estudiante del Profesorado de Comunicación).

Perkins afirma que si bien son muchas y complejas las causas que conducen a estos problemas, hay dos actitudes muy difundidas frente a la enseñanza y el aprendizaje que

agravan este malestar en educación. Ellas forman parte de teorías ingenuas compartidas y sustentadas por educandos y educadores.

La primera de éstas se denomina “Teoría de la búsqueda trivial” y responde a la idea de que: *El aprendizaje es la acumulación de un largo repertorio de hechos y rutinas*. Si bien este es un principio que muchos rechazarían, y que negarían como parte de su práctica, en repetidas ocasiones se hace presente en el accionar de un modo tácito e imperceptible para quien lo porta.

La segunda de las teorías -“Teoría que privilegia la capacidad”- puede enunciarse a través del siguiente principio: *El éxito del aprendizaje depende de la capacidad más que del esfuerzo*. Bajo este tamiz se entiende que la capacidad innata es la responsable del logro de los aprendizajes, si ésta falla el aprendizaje no es posible. Esta concepción conduce a una marcada distinción entre los alumnos considerados “lentos” o “rápidos”, “dotados” o “no dotados”.

"(...) ... Estábamos haciendo la programación, y ella (la profesora del curso) me supervisaba... La cosa era esos chicos que les cuesta tanto, me decía que a veces son un problema en el aula... No responden como la mayoría, y hay que hacer un esfuerzo especial... Dedicarles tiempo, darles más tarea, y también exigírsela, porque funcionan así, con el control de los docentes y con el rigor... Y si hay chicos que tienen dificultades (de aprendizaje)... sí, sí, hay que integrarlos, por supuesto, me decía, pero si no va el asunto, no va... a cada uno lo suyo. Si hay que darles actividades especiales, y bue, cada cual en lo que puede y haciendo lo que puede... Si no nos queda otra..." (V., estudiante del Profesorado de Antropología).

Perkins postula la necesidad de pensar en un conocimiento generador, es decir conocimiento que, lejos de acumularse sin sentido, permite comprender el mundo y actuar sobre él. Los estudios sobre el pensamiento y el aprendizaje humanos se sustentan, al decir de Perkins, en una simple enunciación: “el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento” (1995: 17). El autor señala que en la mayoría de las escuelas, los directores, los docentes y

alumnos carecen de información respecto de la enseñanza, el aprendizaje, el pensamiento y, lo que es peor, este último no ocupa un lugar esencial en el proceso de aprendizaje ni en el trabajo conjunto.

Las ideas de Perkins se vuelven iluminadoras a la hora de comprender la práctica de los enseñantes y la construcción de la diferencia que involucra, ya que si bien éstos suelen contar con los conocimientos necesarios para reflexionar y comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, no siempre pueden hacer uso de los mismos, tal como muestran los testimonios esgrimidos. Desde un plano declarativo se enuncian conocimientos que no son fácilmente encontrados en las acciones de quienes los expresan, y se omiten otros que debieran ser considerados. Las contradicciones entre lo que se afirma y las teorías ingenuas que se portan, sin conciencia, hacen de la tarea docente un espacio fértil para la reproducción de aquellas prácticas que se pretenden desterrar y de las representaciones que a éstas subyacen, tal el caso de la construcción de la diferencia devaluada.

El tratamiento de las diferencias en contextos escolares remite a una desmentida: se alude al respeto y reconocimiento de lo diferente, mas se lo naturaliza permanentemente. Se registra la presencia de dos corrientes, ambas escindidas. Por una parte, los docentes dicen reconocer el derecho a la diferencia y respetarlo, mientras que, por otra, naturalizan o descalifican dicha diferencia, esto es, la desconocen. Los docentes manifiestan también descreimiento en relación con la posibilidad de inclusión social que representa la extensión y obligatoriedad de la EGB, y muestran dudas en relación con la educabilidad de esta población, con la necesidad de que accedan a formación y con la utilidad futura de la misma. Los docentes expresan una escisión entre dos posiciones, una que postula los beneficios que apareja la extensión y obligatoriedad de la EGB, y otra que, paralelamente, descrea de la potencialidad de los adolescentes y de su posibilidad de aprovechar dicho espacio (Caffarelli, 2003).

Las limitadas expectativas en relación con el futuro de los estudiantes y con sus necesidades de formación, así como también las clasificaciones docentes acerca de su rendimiento y comportamiento, afectan las percepciones que éstos van construyendo sobre sí mismos. De esta manera, se instrumentan diferentes mecanismos a partir de los cuales

terminan por cumplir con el mandato impuesto, se autodesvalorizan y resignifican negativamente su identidad (Becker, 1963).

Los modos en que se piensa a un alumno en proceso de escolarización, la vertiginosidad del contexto de la enseñanza y la dificultad para encontrar herramientas con las que pensar el observable, hacen de la tarea docente un espacio plagado de contradicciones, conocimientos ritualizados, pobres e inertes, que acentúan las connotaciones negativas y reproducen prácticas carentes de sentido. Ante este panorama, docentes, estudiantes y formadores de futuros docentes nos enfrentamos con una necesaria reflexión: ¿cómo es posible luchar contra el síndrome del conocimiento frágil, si quienes deseamos evitarlo, podemos padecerlo?

Perkins logra mostrar con claridad el modo en que la problemática del conocimiento se comparte y construye en el espacio educativo. Su persistencia en hacer visible “la obviedad” convoca al lector a profundizar en la búsqueda de los supuestos que se ofrecen como marco de nuestras prácticas cotidianas. El desafío parece estar relacionado con instalar, en nosotros mismos, la pregunta sobre los conocimientos y acciones que, en tanto *ritualizados*, se vuelven imperceptibles y obturadores de los procesos de pensamiento. Muchas veces los nuevos conocimientos son también empaquetados, produciendo acciones de condición–acción³ que no dejan de instalarse en la práctica como una rutina más. Como profesionales de la educación, hemos *conocido*, por ejemplo, acerca de la importancia de trabajar con las ideas y conocimientos con los que los estudiantes llegan al momento de aprender un nuevo contenido y sin embargo, en la práctica, no se logra más que producir un espacio de escucha. Este último queda circunscripto a la simple enunciación, por parte de los estudiantes, de ideas y conocimientos intuitivos o, en algunos casos, impregnado de cierto componente escolarizado, que se presenta como aquello que “debe” ser dicho y que no siempre representa genuinamente a quien lo expresa.

³El concepto de formato de condición-acción es utilizado por Rodríguez Moneo y Carretero, (1996) para dar cuenta de la modalidad con la que funciona el conocimiento procedimental. El modo en que este conocimiento se genera es a partir del análisis de unidades denominadas *producciones*, que bajo un formato de condición – acción se ofrecen como estructuras de funcionamiento. Estos formatos se automatizan en pro de la economía cognitiva, y son reproducidos bajo la modalidad de un “saber hacer”.

Consideraciones finales. Función y alcances de la tarea educativa.

Las cuestiones reseñadas invitan a reflexionar acerca de la función y los alcances de la tarea educativa.

En palabras de Alicia Fernández (2000), la tarea educativa lleva implícito un privilegio: la participación en la proyección y construcción de espacios objetivos y subjetivos de autoría de pensamiento. Para la autora, el poder del enseñante potencia al sujeto en su posición aprendiente cuando es capaz de visualizarlo como sujeto pensante, con posibilidades de desarrollarse, y a quien es preciso ofrecer el tiempo/espacio para hacerlo. El trabajo en pos de la potenciación del aprendiente, el desarrollo de la fuerza subjetivante que tiene el creer en el otro dependen en gran parte del enseñante, cuestión que constituye el nudo de su poder. En las situaciones reseñadas, este potenciamiento se halla imbuido por la construcción del estigma y la tensión entre ésta y la identificación que se expresa en las representaciones y prácticas docentes. La caracterización de los estudiantes, e incluso la respuesta institucional en relación con ellos, tiñe así el proceso de construcción de autoría de pensamiento. La propia tensión entre la estigmatización del diferente y la identificación con él tendrá entonces como correlato la tensión, el conflicto entre dicha autoría y su cercenamiento, lo que ha de afectar inevitablemente la labor de los agentes educativos.

En el contexto de las prácticas escolares nos encontramos con una fuerte presencia de modalidades de interacción signadas por la dificultad de escucha y construcción conjunta, de acciones ritualizadas, estereotipadas, que guían las actividades e intercambios cotidianos, obturando, sin duda, la posibilidad de reflexionar sobre el hacer para modificarlo. Estos intercambios se vuelven una manifestación habitual, conocida, común, en la que los participantes deben seguir “ciertas reglas o convenciones para desarrollar las cosas de la forma usual y esperada” (Mercer, 1997: 56).

Retomando nuestro punto de partida, y con él la preocupación sobre nuestra labor como formadores de futuros docentes, no podemos dejar de repensar en la necesidad de generar nuevas instancias de reflexión que no pueden ni deben alejarse de la práctica real que involucra el ejercicio de la docencia. En tal sentido insistimos en la necesidad de promover trabajos de articulación que permitan la inclusión temprana del estudiante en los espacios educativos, a partir de los cuales referenciar empíricamente y explicar desde la teoría los

problemas y situaciones cotidianas. La inclusión más temprana de los futuros docentes en el espacio de las prácticas y la reflexión sobre los propios procesos de conceptualización han de tornarse dispositivos potentes mediante los que sea posible producir cuestionamientos de la cotidianidad en articulación con los desarrollos teóricos específicos y, de este modo, crear un espacio de investigación psico-educativa que atienda a la especificidad del campo de estudio. Así, los futuros docentes estarán preparados para percibir y analizar la realidad escolar y el modo de sujeción a las reglas en cuyo marco se desenvuelven.

Es necesario tomar conciencia del impacto que en nuestra mente tienen los procesos y construcciones culturales, de tal manera de no ofrecerse como espectador pasivo de los mismos, sino más bien como agente activo y parte involucrada en las transformaciones mutuas que entre mente y cultura se configuran. Realizar un esfuerzo por deslegitimar aquello que se ha constituido como “natural” se vuelve un importante desafío a la vez que una ardua y difícil tarea, la cual parece encontrar, paradójicamente, un punto de anclaje en los procesos de construcción intersubjetivos.

En el contexto descrito, resulta preciso apelar a la innovación pedagógica. Coincidimos con Perkins (1995: 204) cuando expone los desafíos a afrontar por toda innovación pedagógica de largo alcance. Ésta deberá tener en cuenta los siguientes principios:

- *Afrontar las necesidades de la escala*: se deberá tener en cuenta que no todas las reformas conducen a un cambio de gran escala. Las innovaciones a menudo prosperan en circunstancias especiales, cuando el apoyo social, financiero, administrativo, etc., favorece la economía cognitiva; pero no sobreviven fuera de ese contexto.
- *Poner en funcionamiento el cambio*: resultará necesario que existan procesos hábiles de instrumentación.
- *Desarrollar el profesionalismo reflexivo*: el perfeccionamiento del maestro, tanto del que ya está en servicio como el que acaba de ingresar a la docencia, es fundamental si se desea que las innovaciones progresen.

El problema que merece nuestra atención demuestra la especial necesidad de trabajar para desarrollar el profesionalismo reflexivo, promoviendo la permanente cavilación acerca de las prácticas, así como de las representaciones y cuerpos teóricos que subyacen a éstas.

Tal como queda de manifiesto, la práctica de cada agente educativo se construye a partir de la articulación de una multiplicidad de factores. Conocer los mecanismos que se juegan en dicha construcción permitirá potenciar su eficacia. Es esta una labor que tanto estudiantes como docentes y formadores de docentes deben asumir libre y críticamente.

Bibliografía.

ACHILLI, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*, Rosario, Ediciones Homo Sapiens.

BAQUERO, R.; LIMON, M. (2001) . *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*, Bs. As., Ed.UNQ.

BECKER, H. (1963). *The outsiders*. Londres.

CAFFARELLI, C. (2003). “Amados niños: construcción del estigma y condiciones de vulnerabilidad psicosocial en contextos escolares”. Tesis de Maestría. Maestría en Problemas y Patologías del Desvalimiento, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales - UCES, Buenos Aires, Rep. Argentina.

CHAICLIN S. y LAVE, J. (2001) *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires: Amorrortu.

FERNANDEZ, A. (2000) *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires, Nueva Visión.

FREUD, S. (1927). “Fetichismo”, en: *Obras Completas*. Vol. XXI, Buenos Aires, Amorrortu Editores, ed. 1990.

----- (1938). “La escisión del Yo en el proceso defensivo”, en: *Obras Completas*. Vol. XXIII, Buenos Aires, Amorrortu Editores, ed. 1990.

GOFFMAN, E. (1970). *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

JODELET, D. (1989) *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France.

LITWIN, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

MERCER N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento* Barcelona: Paidós.

MOSCOVICI, S. (1961). *La psychoanalyse, son image et son public*, Presses Universitaires de France, Paris.

PERKINS, D. (1995) *La escuela inteligente*. Madrid: Gedisa.