Eje Temático I: Formación Docente Inicial: Didáctica, currículo y áreas de formación

Comunicaciones Libres

Coicaud, Claudia – Díaz, Gladis. "Reinventar el sentido de la enseñanza. Una agenda para (des) naturalizar las prácticas docentes".

El presente texto es una construcción de ideas compartidas en el contexto de la cátedra Práctica Profesional II del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FHCS –UNPSJB que en los últimos años viene desarrollando experiencias de formación vinculadas a la problemática del fracaso escolar en los primeros años de escolaridad, de niños/as provenientes de sectores sociales pobres.

El propósito es poner en escena nuestras reflexiones cuando la pregunta que inaugura el desafío de la formación de formadores y de docentes es ¿cómo integrar los conocimientos producidos en las experiencias de las prácticas con la formación inicial? y ¿cómo las prácticas cotidianas de los docentes se constituyen en una contribución a los trayectos de formación?

En el devenir de este texto deconstruiremos las narraciones de los docentes de escuela común cuando demandan intervención de un Centro de Servicios Alternativos y Complementarios de la Educación Especial, ante los supuestos problemas de aprendizajes de sus alumnos, a través de los informes pedagógicos.[1]

El referente empírico muestra que los saberes prácticos de los docentes se fundan en creencias que constituyen una didáctica del sentido común, significando las diferencias en los aprendizajes desde un modelo centrado en el déficit, adjudicando las mismas un determinismo biológico. Así mismo, algunos docentes refieren la necesidad de un saber especializado para enseñar o no disponer de herramientas alternativas para otros, enseñar en estas situaciones supone "ayudar" connotada negativamente, y como un indicador de supuesto problema en el aprender, requiriendo para enseñar maestros especiales con un saber didáctico "diferente".

Interesa reflexionar acerca del sentido común de los maestros, en tanto que opera con eficacia simbólica en su práctica profesional y discursos, más aún este saber práctico, cotidiano parece no requerir de una constatación propia del saber científico, sino que se fundamenta en la acción. Se trata de construcciones sociales y culturales que responden a una ideología naturalizada acerca de lo social y la gramática escolar, operando de modo eficaz en los destinos educativos desiguales

[1] Destacamos que la experiencia de Práctica Profesional realizada por los alumnos consistió en un trabajo de intervención institucional cuyo objeto fue "la configuración de la identidad del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios N° 554 Ciudad de Comodoro Rivadavia, a partir de la delimitación de su función ante la tensión entre sus mandatos fundacionales y la interpelación de las demandas actuales de la escuela común. Año 2006.

de los niños según su clase social contribuyendo a la producción y reproducción de la exclusión.
Los docentes enfrentan sus prácticas equipados con creencias, conceptos acerca de lo que es enseñar, sus posibilidades o sus límites, cómo se explican las diferencias individuales que existen entre los alumnos, qué es lo bueno y lo malo en una clase, las ideas acerca del desarrollo y el aprendizaje, la función social de la escuela, entre otras.
Estas creencias se articulan con una didáctica ordinaria o del sentido común (CAMILLONI, A. 2007) con una tendencia a hacer generalizaciones y afirmaciones categóricas; muchos docentes otorgan un carácter natural a estas concepciones que no someten ni a revisión ni a críticas pensando que las mismas constituyen una descripción objetiva de la realidad, operando más que como descripciones y explicaciones, como normas.
Se trata de construcciones colectivas, sociales y culturas fuertemente arraigadas a tradiciones del pensamiento pedagógico, compartidas por docentes, pero también por padres y alumnos.
La pregunta que orienta nuestras reflexiones gira alrededor de la eficacia simbólica de estas prácticas y discursos en tanto que, lejos de presentarse en el orden de lo consciente, son inconscientes. Penetran en el sentido práctico de los sujetos, operando en la vida cotidiana con la fuerza de lo obvio, generando modos de percepción y de acción coincidentes con el determinismo biológico, con el innatismo, con el racismo, pregnando los modos de sentir, de percibir y de pensar al otro.
Nos interpela la necesidad de desnaturalizar discursos y prácticas sociales que se fundan en concepciones de la tradición del modelo del déficit que en contextos de políticas neoliberales se articulan con el resurgimiento de argumentos biologicistas, de un darwinismo social; legitimando un discurso propio del campo de la ciencia que viene a justificar el racismo de la inteligencia[2] y los procesos de exclusión.
Las formas narrativas que enmarcan la experiencia docente se organiza a partir de significaciones tales como:

"Fue enviada a realizarse variados estudios para descartar dificultades visuales y auditivas o una posible lesión cerebral. Una vez que se tenga un diagnóstico se decidirá que hacer con la niña" (Nota V – A:2)

Se trata de desnaturalizar los discursos y prácticas donde el otro en sus diferencias en los procesos de aprender es desvalorizado, desconfiando de sus posibilidades de aprender, donde las desigualdades en la apropiación de los conocimientos se

[2] Retomando la idea de Bourdieu Pierre 1990, se trata de racismos, en tanto que hay tantos racismos como grupos que necesitan justificar tal y como existen (…) el racismo de la inteligencia se expresa en formas muy eufemizadas y denegadas; hablando de genética, de biología haciendo así el mensaje –racista – casi imperceptible o inadvertido

justifican enmascarando la desigual distribución de condiciones materiales y simbólicas de la sociedad y la propia escuela. De los registros:

"Cursaron dos veces primer año. En este ciclo se las promocionó a segundo año a pesar de no tener los contenidos mínimos acreditables, pero se lo hace teniendo en cuenta su edad, su esfuerzo, su condición social y su capacidad limitada para aprender" (Nota V – A:2)

Los docentes para nombrar a los alumnos apelan al discurso disciplinar de médicos psicólogos, psiquiatras psicopedagogos haciendo referencia a un conocimiento legitimado acerca del "déficit" de los niños/as.

"Presenta retraso madurativo, con compromiso en el área del lenguaje. Se recomienda permanencia en sala de cinco con maestra integradora, tratamiento psicopedagógico, fonoaudiológico y terapia ocupacional" (del informe neurológico). "Niña que presenta retraso madurativo – edad de maduración 3 años – se recomienda permanecer en sala de cinco años" (del informe psicológico) (Nota XI – A:N.5)

Por ello resulta oportuno problematizar estos significados, en el sentido que nos propone Bourdieu, acerca de los eufemismos de aparente carácter científico que justifican el racismo de la inteligencia, así como el poder tecnocrático que recurre a las ciencias para legitimarse. Hay que cuestionar la supuesta neutralidad científica, interpelando las condiciones sociales de producción de conocimiento, develando la complicidad entre la ciencia y la ideología.

Por ello también, preguntar por la contribución de los intelectuales al racismo de la inteligencia, los médicos y psiquiatras en la medicalización de las diferencias sociales, los psicólogos y psicopedagogos en la producción de eufemismos que transmutan problemas sociales en "problemas de aprendizaje", en "deficiencias mentales".

La implementación de políticas neoliberales – a partir de los ´90 en nuestros contextos – produce una crisis estructural generalizada que configuro la transformación de valores, las expectativas y las representaciones acerca de la vida social, se exalta la competitividad, lo individual, lo fragmentado y se sataniza lo público estatal constituyéndose un tipo de visibilidad acerca del otro jugando un papel protagónico las voces oficiales, los medios de comunicación y la producción científica.

Y es en la naturalización de las prácticas, donde las relaciones sociales aparecen como ya dadas, sin una historia de formación, como bien nos lo recuerdan CASTORINA, J.A. y KAPLAN, C (1997) para el sentido común de la mayoría de los miembros de nuestra sociedad "la inteligencia es un don natural o una facultad" teniendo efectos estas representaciones sobre el destino escolar de los alumnos. Precisamente la vuelta a los discursos biologicistas se reavivan ante la persistencia de la pobreza y el fracaso escolar.

Los informes pedagógicos a través de los cuales se solicita intervención del ámbito de educación especial, dan cuenta de la apropiación de significados propios de un saber del sentido común, desde el cual los docentes justifican y dan sentido a sus propias acciones.

Son narrativas sobre los otros, con pretensiones nominalistas, que nombran, reconocen a los sujetos, muchas veces violentando su realidad y borrando su identidad. Cuando los tiempos que corren se caracterizan por una hostilidad en los lazos sociales, y la hospitalidad no es para todos, el reconocimiento se expresa con la crudeza de un imperativo, condición y sinónimo de filiación. (FRIGERIO, G. 2005)

En los informes los maestros nombran y reconocen a los sujetos, aludiendo a una filiación como un gesto particularmente interpretado desde el determinismo biológico o el racismo de la inteligencia, como ya se señalara; de este modo el otro se significa, se construye como "alteridad deficiente".

Las narraciones de los maestros muestran al decir de SKLIAR una obsesión por el otro que sobrevive en las escuelas, obsesión por las diferencias que define la mirada, la palabra, las acciones desde actitudes de exterioridad , negatividad y colonialidad, en la relación con el otro, constituyendo procesos de diferencialismo (SKLIAR, C. 2007)

De esta manera los significados atribuidos a las diferencias en el aprender, construyen y asignan al sujeto un lugar de diferente que lo inviste por completo, y lo ubica en el lugar de la falta, la carencia, el déficit y el problema, negando la singularidad de cada sujeto, respecto a "quien se es" y a "quien se podrá ser".

No resulta de más señalar en este punto, que estas formas de nombrar y reconocer a los alumnos como supuestos problemas de aprendizaje configura subjetividades. Ya que el niño, en tanto sujeto que no está dado, adviene en estas relaciones con los otros, en el proceso de subjetivación que "es la formación de un `uno` que no es un `sí mismo`, sino en la relación de un `si mismo` con `otro¨" (RANCIERE, J. 1998)[3]

En el mismo sentido CORNU, L. señala que "transmitir un saber, transmitir un conocimiento, es reconocer en otro sujeto la capacidad de saber ese saber, de desearlo, de entenderlo, de desarrollarlo. "Construir" al sujeto es primero plantearlo/presentarlo como tal, reconocerlo sin justamente pretender fabricarlo de pies a cabeza como si fuera un objeto" (CORNU, L. 2004). Las narrativas de los maestros muestran una forma de reconocer y construir a los alumnos que obturaría su devenir como sujetos del conocer.

La idea de transmisión de saberes y conocimiento nos detiene, en las formas, en que los maestros al hacer la demanda se refieren a su tarea específica de enseñar en relación a "los problemas" que presentan los alumnos.

Algunos docentes definen los supuestos problemas de aprendizaje en relación a la ayuda que necesitan para aprender o para el desempeño en algún aspecto de los dominios de conocimientos curriculares, de la siguiente manera:

[3] Referido por Frigerio, G. (2005) en su artículo La cinta de Moebius. En Educar ese acto político. Editorial Del estante.

"Tiene dificultades para relacionar grafema con fonema; los avances en lecto escritura son mínimos. Aún no se encuentra completamente silábica, ya que para identificar vocales o consonantes que tengan valor silábico, precisa ayuda permanente" (Nota V – A:2)

"Cuenta hasta diez en forma consecutiva y hasta el veinte en forma alternada. Reconoce los números escritos con ayuda de la banda numérica. Representa de forma escrita la cantidad con ayuda del docente y de sus pares" (Nota III - A1)

La ayuda que realiza el maestro como indicador de las dificultades, faltas del sujeto nos interpela como formador de formadores, estaría dando cuenta de los significados relacionados con la enseñanza, propios de la tradiciones academicistas o tecnicistas, que sesgan la comprensión de los avatares de los procesos de enseñanza en relación con los procesos de aprendizaje.
Enseñar, desde nuestra perspectiva supone ayuda pedagógica ajustada[4], en tanto ayuda al proceso de aprendizaje del alumno, necesaria para que los mismos aprendan significativamente, sin sustituir sus procesos de construcción. Se ajusta la ayuda pedagógica al proceso de apropiación y construcción del alumno, conectándose de alguna forma con su modalidad de aprendizaje, sus procesos cognitivos, sus esquemas de conocimientos, para movilizarlos, activarlos y reestructurarlos. Consiste en provocar desafíos y retos abordables, para lo que se requiere de soportes, apoyos e instrumentos de ayuda referidos a decisiones en todos los aspectos que supone la práctica pedagógica.
Por el contrario, podríamos inferir que la enseñanza para los maestros tiene efectos lineales, automáticos, que supone intervenir de manera homogénea, desconociendo las singularidades de los procesos de aprendizaje de los alumnos.
Por otra parte los maestros solicitan ayuda para enseñar, de maestros de educación especial, dado que ellos no tendrían la formación adecuada para enseñar a los niños con supuestos problemas de aprendizaje, admitiendo que es indispensable un discurso, un hacer técnico, racional y especializado acerca del otro para poder enseñarle;

[4] Se entiende la enseñanza como mediación, categoría de matriz Vigostkiana, lo que nos permite comprenderla en el dispositivo escolar desde la interacción, la comunicación y las ayudas materiales y simbólicas que el maestro o los compañeros más capaces pueden ofrecer al alumno para resolver una situación o apropiarse progresivamente de conocimientos y estrategias siendo cada vez más autónomo. En este sentido Jerome Bruner aporta la idea de andamiaje haciendo referencia a la resolución de las actividades de manera colaborativa. La estructura del andamiaje alude a un tipo de ayuda que debe ser ajustable de acuerdo a las competencias de los alumnos, a sus progresos, otorgándole progresiva autonomía. Estas mediaciones materiales y simbólicas habilitan al alumno a hacer, pensar, comprender, aprender más allá de sus capacidades individuales, consideradas de modo aislado. La enseñanza como ayuda pedagógica ajustada supone actuación externa, intencional, planificada, sistemática que orienta el proceso de aprendizaje en la dirección de las intenciones educativas. (ONRUBIA, Javier 1999)

"Se ha informado sobre el desempeño escolar de los niños, y de la intervención de maestra integradora en la clase y de la posibilidad de que aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje, reciban apoyo especializado" (Nota VIII – A:3)

"Como docente considero necesario que (…) cuente con una maestra integradora por que necesita atención especial e individualizada, y que sean adaptados los contenidos a su capacidad intelectual" (Nota V – A:2)

"Insisto en una pronta respuesta para acompañar a los alumnos con problemas de aprendizaje y el asesoramiento que como docentes de escuela común necesitamos para poder enseñar, dado esta ardua tarea para la cual no hemos sido preparados"(Nota X)

Posiciones que muestran, como se significa la experiencia del otro, que supuestamente no aprende, se tipifica, clasifica, siendo el otro objeto de preguntas acerca de quién es, como aprende, que se hace con él, sin preguntar-se acerca de quiénes somos nosotros y los que nos pasa con las diferencias en el aprender de los otros.
Nos inquieta pensar, como esta posición frente al enseñar a otro con diferencias en el aprender, inhabilita la posibilidad de la experiencia de enseñar y aprender, en diálogo y re-conocimiento de la legitimidad de las diferencias del otro.

La idea de enseñanza como ayuda ajustada permite re-conocer la legitimidad de las diferencias de los alumnos y habilita propuestas de enseñanza diversificadas, que propicien "los aprendizajes a los que todos tienen derecho" (TERIGI F, 2008), más allá de pensar que todos tienen que aprender lo mismo. La enseñanza en este sentido implica revisar lo común y resignificar lo diverso, en tanto la construcción de un devenir curricular que promueva en todos una "comprensión de la cultura y de los intereses de otros participantes, en su capacidad de producir más igualdad" educativa y social.
Para ir concluyendo, planteamos algunas ideas propositivas como contribución a la formación docente.

- La importancia de que los docentes tomen conciencia de las creencias colectivas que constituyen las condiciones simbólicas de existencia de los supuestos problemas de aprendizaje; en lugar de convertir toda diferencia en desigualdad. Importa tener como objeto de análisis la génesis de tales creencias colectivas, los procesos de legitimación y reproducción de las mismas.
- Preguntarnos acerca de cuáles son las condiciones históricas y los procesos sociales en las escuelas que hacen que una diferencia social pueda transmutar en una desigualdad educativa.

- Las experiencias muestran que el docente, juega un rol decisivo en el aprendizaje y los procesos de subjetivación de los alumnos. Una enseñanza sistemática, explícita y ajustada a la singularidad de los procesos de aprender inaugurará en los sujetos actos de lectura y escritura, de comprensión de sí mismos y de la cultura.
- La importancia de redoblar las apuestas en materia de profesionalización de los docentes, lo que implica también, asumir una posición ideológica y didáctica respecto de la enseñanza, revisar los programas de formación, pensar la carrera profesional a lo largo de los años, una valoración positiva sobre el trabajo de los docentes, una mejora de las condiciones laborales, sobre todo de aquellos que trabajan en contextos sociales y educativos empobrecidos.
- Importa retomar la pregunta por la enseñanza y el aprendizaje que define el oficio del docente, su dimensión ética y política en los actuales contextos sociales y culturales de la práctica pedagógica.
- Trabajar la posición de qué la enseñanza supone un acto político de reconocer y ser reconocido, sin el cual el aprendizaje no es posible, lo político refiere a la producción de formas de pensar y la construcción de lazos sociales.

Para seguir pensando....

"Si ustedes están creando un sistema educacional y les piden resultados prácticos, uds. saben que le están pidiendo una cifra, cuántos pasan de curso y que no le está pidiendo que observen lo que le pasa al niño durante su educación, de modo que podamos esperar de él que llegue a ser un ciudadano que se respete a sí mismo y que respete a los demás, al mismo tiempo que tiene un señorío en un cierto que hacer desde el cual se da su dignidad" MATURANA HUMBERTO (1992) En el Sentido de lo Humano. Hachette. Chile.

BIBLIOGRAFÍA

BOURDIEU, Pierre (1990) Sociología y cultura. Grijalbo. México.
CAMILLONI, Alicia (2007) El saber didáctico. Paidós. Buenos Aires.
CASTORINA, José Antonio (2005) Construcción conceptual y representaciones sociales. Miño y Dávila. Buenos Aires.
CORNU, Laurence (2004) Transmisión e institución del sujeto. En FRIGERIO, Graciela. La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Noveduc. Buenos Aires.
FRIGERIO, Graciela (2005) Educar: ese acto político. Editorial del Estante. Buenos Aires.
LITWIN, Edith (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós. Buenos Aires
LLOMOVATE, Silvia y KAPLAN, Carina (2005) Desigualdad Educativa. Noveduc. Buenos Aires.
KAPLAN, Carina (1997) La inteligencia escolarizda. Miño y Dávila. Buenos Aires.

----------(2008) Talentos, Dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino. Colihue. Buenos Aires.

MATURANA, Humberto (1992) El sentido de lo humano. Editorial Hachette. Chile.

ONRUBIA, Javier (1999) Crear Zona de Desarrollo Próximo. La enseñanza como ayuda pedagógica ajustada. En COLL, César. El constructivismo en el aula. Editorial Grao. Barcelona.

SKLIAR, Carlos (2007) La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Noveduc. Buenos Aires.

TERIGI, Flavio (2008) Lo mismo no es lo común. En FRIGERIO, Graciela. Educar: posiciones acerca de lo común. Del Estante. Buenos Aires.

TORREALBA, Teresa (2004) El sentido común de los maestros: algunos problemas epistemológicos. En ELICHIRY, Nora. Aprendizajes escolares. Manantial. Buenos Aires.