

Posibilidades de prácticas pedagógicas desde y para la diversidad. Desafíos para la formación inicial docente¹

Marcela Gaete Vergara
Chilena
Doctora en Educación
Universidad de Chile
magaete@uchile.cl

Marisol Ramírez Muga
Chilena
Magister en Estudios de Género y Cultura
Universidad de Chile
solmuga@yahoo.es

RESUMEN

INTRODUCCIÓN. Este artículo presenta una reflexión de las posibilidades que practicantes de pedagogía –que han configurado sus marcos de creencias y representaciones en sistemas educativos altamente segmentados como el chileno– desarrollen prácticas pedagógicas desde y para la diversidad. Esto, porque la evidencia empírica señala el bajo impacto de la formación del profesorado en la transformación de las lógicas de actuación pedagógica, que tienden a ser reproductivas y resistentes al cambio. La reflexión es producto de un estudio que analiza las lógicas que configuran, movilizan y/o articulan estudiantes de pedagogía durante su proceso de práctica final. **MÉTODO.** El estudio de carácter cualitativo, longitudinal y descriptivo se basa en casos y recoge datos a partir de entrevistas y observaciones sistemáticas de clases. **RESULTADOS.** Los resultados evidencian que los practicantes fundan su actuación pedagógica en una lógica de la segmentación socioeconómica, generada a partir de un sistema escolar "conscientemente estructurado por clase" (OCDE, 2004). Lógica que invisibiliza las diversidades de los

¹ Ponencia contiene parte de los resultados de una investigación FONDECYT N° 11121312 presentada en VI Congreso Iberoamericano de Pedagogía. Hacia una transformación educativa con sentido. 23-24 septiembre 2014. Actas Sociedad Española de Pedagogía y Universidad Raúl Silva Henríquez

sujetos. No obstante, se presenta evidencia en dos de los casos del desarrollo insipiente de prácticas pedagógicas menos segmentadoras, producto de una toma de conciencia de la propia acción didáctica, sus consecuencias, implicancias y referentes. DISCUSIÓN. Al respecto, es necesario discutir las posibilidades de la formación inicial en la transformación educativa. Cuestión que requiere una perspectiva no sólo teórica, sino la generación de nuevas experiencias a partir de la acción, que no soslaye que la práctica en las escuelas, precisamente, tiende a consolidar la lógica de la segmentación. Como lo evidencia este estudio, si la formación inicial del profesorado abre espacios para configurar otras lógicas de pensamiento y marcos de referencia para la acción es posible que los futuros docentes superen la mera reproducción de una lógica homogeneizadora y comiencen a pensar y actuar en clave de diversidad.

Palabras claves: Prácticas pedagógicas, formación docente, efecto *ghetto*.

INTRODUCCIÓN

Diversas investigaciones relacionadas con los saberes docentes coinciden en que la actuación del profesorado refiere a un marco de creencias estable, fuertemente resistente al cambio, que se ha configurado a partir de sus experiencias formativas como escolares y que incluso, “persisten tras el examen crítico de la formación inicial” (Tardif, 2004, p.56). De allí, que en la práctica docente no predominen los saberes entregados por la formación inicial o continua.

Si la historia escolar tiene tanto impacto en la configuración del marco de creencias de los docentes, y por tanto, en su actuar profesional, la formación inicial docente tiene un enorme desafío ante la posibilidad de formar maestros transformativos de la realidad, que imaginen otros proyectos de sociedad y superen las finalidades de una escuela técnica, eficientista, homogeneizadora, meritocrática, que justifica la selección y jerarquización de los estudiantes en virtud de la excelencia. Según Pérez (2000), "la asimilación del principio de igualdad de oportunidades... asociado a la promoción individual, es fundamental en

relación a la reproducción y al mantenimiento social" (p.190). Principio de base en el sistema de educación chilena, y que lo organiza en su conjunto, tanto por los mecanismos de selección y promoción de estudiantes, como por el sistema de financiamiento, el que "ha venido a acentuar el carácter estratificado de la geografía educacional chilena, para permitir que cada segmento socioeconómico tenga una escuela "distinta" acorde con su capacidad de pago" (García Huidobro 2007, p.78).

Lo grave es que dicha escuela distinta, aislada del entramado social, transmite una serie de valores, visiones de mundo y lógicas de actuación, también distintas. Recordemos que la escuela también configura subjetividades, y de ella dependen proyectos de vida y de sociedad, en la medida que su función es la mantención y producción social. Los futuros docentes chilenos han vivenciado un sistema escolar "conscientemente estructurado por clase" (OCDE, 2004, p.277) que al fragmentar el tejido social no les ha permitido, prácticamente, convivir con individuos de clases sociales diferentes a la propia, configurando sus marcos de creencias, visiones de mundo y valores.

Al respecto, cabe preguntarse si los profesores están condenados a reproducir las mismas lógicas homogeneizadoras de su época escolar o si hay alguna posibilidad que la formación inicial tenga algún impacto en el cambio de prácticas pedagógicas arraigadas en una racionalidad segmentadora y excluyente. Estas y otras interrogantes se ponen en discusión en el presente texto, a partir de una investigación cualitativa en curso que aporta cuestiones relevantes, que desafían a las carreras de pedagogía a repensar los sentidos, alcances y consecuencias de una formación docente que esté a la altura de las demandas sociales de justicia, tolerancia, respeto a la diversidad, interculturalidad, entre otras.

MÉTODO

La investigación de carácter longitudinal, se basa en un estudio de 6 casos, cuyo objetivo es analizar las lógicas disciplinares y pedagógicas que estudiantes de Pedagogía de Enseñanza Media articulan, movilizan y/o configuran en su práctica profesional. Los datos se recogen a través de observaciones de clases cada 15 días, entrevistas pre y post

observacionales, análisis del material (planificaciones, recursos, evaluaciones), análisis de las mallas de formación. Además, se realizan entrevistas al supervisor de la universidad, profesor/a guía del colegio y entrevistas grupales a los alumno/as del curso de práctica.

La selección de los casos se realiza bajo el criterio de máxima variabilidad: universidades públicas y privadas, laicas y católicas, con sellos formativos diversos, de modalidad concurrente (las asignaturas disciplinares y pedagógicas se cursan paralelamente, durante 5 años) y consecutiva (los estudios de pedagogía se efectúan posteriormente a la obtención de una licenciatura). Este texto presenta los resultados de 4 casos terminados de practicantes de Biología, Artes Visuales, Lenguaje, Filosofía.

Los datos se someten a un análisis semántico categorico del contenido (C-C) con apoyo del programa NVIVO y a un análisis categorico de la forma (C-F), puesto que al fragmentar los datos en núcleos semánticos aislados desaparece la dimensión temporal (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Para otorgar credibilidad a las interpretaciones se realiza una triangulación vertical y horizontal de las diversas fuentes de recogida de datos.

RESULTADOS

La investigación arroja que la vivencia escolar de los futuros docentes en un sistema educacional fuertemente estratificado deja profundas huellas de segmentación social, reproduciendo prácticas pedagógicas internalizadas como propias de una clase social e invisibilizando la diversidad de los sujetos. No obstante, algunos practicantes desarrollan en el transcurso del proceso, insipientes prácticas pedagógicas menos segmentadoras, producto de una toma de conciencia de la propia acción didáctica, sus consecuencias, implicancias y referentes.

1. Efecto <<ghetto>>

En la literatura educativa es ampliamente conocido el concepto de <<efecto par>> como categoría que refiere a la dependencia del rendimiento de un estudiante a partir de relaciones e interacciones con sus compañeros de clase. Subyace a la misma, el hecho que los seres humanos vamos configurando nuestra subjetividad en las particulares

circunstancias socio históricas que nos toca vivir. Por tanto, es comprensible que los compañeros con quienes se convive en una situación formativa, tengan algún efecto en los resultados de aprendizaje.

En este sentido, individuos que se educan en un sistema educativo fragmentado socialmente, ven limitado el espectro de los otros, a un grupo de pares considerados socialmente como más o menos homogéneos. Consideración que invisibiliza la diversidad de los estudiantes en términos culturales, étnicos, cognitivos, afectivos, entre otros. Esta situación tiene efectos, no sólo en los resultados de aprendizaje, sino más profundamente en la configuración de la propia subjetividad y en el desarrollo de prácticas sociales estratificadoras que aíslan y confinan a la población a un cierto territorio simbólico y geográfico, que provoca la constitución de verdaderos *ghettos* sociales (García Huidobro, 2007).

Hemos denominado <<efecto *ghetto*>> a la tendencia de docentes en formación a reproducir prácticas de enseñanza y aprendizaje que han sido naturalizadas como propias de una realidad socioeducativa confinada (*ghetto*). Este efecto opera en los practicantes participantes del estudio, de maneras distintas y complementarias.

1.1. Volver al *ghetto*.

Uno de las manifestaciones del efecto *ghetto* es que los practicantes tienden elegir inconscientemente centros de práctica de la misma realidad socioeducativa (*ghetto*) en la que ellos han sido educados, reproduciendo en dichos contextos prácticas pedagógicas de estratificación de clases absolutamente naturalizadas. Cabe destacar que en el único caso donde se presentan marcadas diferencias entre el contexto del centro de práctica y la historia escolar del practicante es en el Caso 1, pues la universidad asigna los centros de práctica.

1.2. Acción didáctica homogeneizadora

Otra consecuencia del efecto *ghetto* es la percepción de los sujetos escolares como grupo homogéneo, cuyas vivencias se atribuyen a una representación estereotipada de clase

social, a la que supuestamente pertenecen al asistir a una determinada escuela. Dicha percepción influye directamente en las decisiones y acción didáctica. Incluso, en el Caso 1, donde la realidad socioeducativa no es similar a la experimentada en su historia escolar, el efecto *ghetto* actúa por contraste, es decir, reproduciendo prácticas que se consideran propias de la clase social de los chicos y chicas que asisten a una escuela catalogada como vulnerable.

"P. Por ejemplo, cuando hay marcado un poste de colores, qué significa; o cuando las zapatillas están colgadas en los cables (...) Me interesa que ustedes puedan decir: "Yo puedo producir este tipo de cosas" (...)

Ao. "¡Profe!, ¿Qué pasa con la materia? ¿Va a pasar materia o no?"

P. Es una buena pregunta, pero quiero que analicemos a partir de la calle, para poder escribir" (Nota de campo N°2).

El *efecto ghetto* actúa invisibilizando la diversidad de los estudiantes, por lo que los practicantes asumen inconscientemente una serie de características homogeneizadoras: gustos, intereses, problemas, expectativas, formas de vida y de relación. Características que están a la base de las decisiones didácticas. Así, el Caso 1, señala que la intencionalidad de la unidad es trabajar en torno al "*lenguaje del pasado, el lenguaje delictual y el lenguaje de la calle, (...) Mi objetivo sería despertar este lenguaje por (...) lo callejero (...)*" (Entrevista 2).

1.3. Identificación diacrónica

El efecto *ghetto* opera en el Caso 4 por identificación con las lógicas de relaciones estudiantiles experimentadas en su pasado escolar en el mismo colegio en que realiza la práctica, por lo cual no logra posicionarse como docente, ni distanciarse de las lógicas escolares dominantes. Por el contrario, se posiciona como víctima de relaciones sociales de poder. La preocupación central de carácter inconsciente es un grupo de varones que rememoran a los victimarios del acoso escolar experimentado en su adolescencia, lo que afecta enormemente las decisiones y actuaciones pedagógicas, de tal manera que termina

asumiendo, sin mayores reparos, las lógicas institucionales y actuando en base a las mismas.

“Sí, hice ese tipo de prueba [selección múltiple], repetí el mismo mecanismo [del colegio]. Creo que pasa por la validación (...). Yo llego ahora (...) en mi rol de profesor, pero hay personas que me recuerdan a esos personajes que me hacían bullying... Hasta el final no lo procesé bien (...)" (Caso 4: Entrevista 5).

En este caso, la manifestación del efecto *ghetto* por identificación diacrónica está directamente relacionado y potenciado por la manifestación de volver al *ghetto*, que produce una naturalización de las lógicas institucionales. Esto indica que las manifestaciones pueden actuar en conjunto, aunque no necesariamente todas se dan en el mismo sujeto ni del mismo modo.

2. Efecto *ghetto* y práctica profesional.

El espacio curricular de la práctica parece fundamental para que los futuros docentes reconfiguren sus marcos de creencias y significaciones. No obstante, las universidades tienden a manejar la práctica final como un espacio separado, con cierta independencia del sello formativo del programa. Así, la asignación de los centros depende de una unidad encargada, donde los estudiantes eligen las escuelas, bien de una gama a disposición o proponiendo escuelas que ellos mismos gestionan. Escasamente, se intencionan los centros de práctica de acuerdo a los desafíos pedagógicos particulares de cada futuro profesor. En este sentido, parece indiferente en qué escuela el practicante desarrolle su proceso de inserción profesional, pues cualquiera de ellas permitiría los mismos resultados de aprendizaje. Lo que queda cuestionado con los resultados de la presente investigación.

Por su parte, el acompañamiento de la práctica está enfocado más bien a cuestiones referidas a secuencias didácticas, innovación metodológica, relación con el grupo curso, que a una toma consciencia de la propias lógicas de actuación pedagógica. De este modo, las preocupaciones de los practicantes, en mayor o menor medida, se orientan a

trabajar los contenidos, seleccionar actividades, calificar y adaptarse a las lógicas institucionales, invisibilizando a los estudiantes como sujetos culturales, socio-históricos, con capacidades diversas.

E: ¿Qué problemas, sensaciones, preguntas te han surgido de la práctica?

P: (...) Poner nota (...) Aunque en la universidad te dicen que no hay que basarse en la nota, pero en el colegio piden nota.

E: ¿Pero, por qué no hiciste algo distinto?

P: Creo que me sometí de alguna manera, porque fue la posición más cómoda (...).

E: ¿Qué finalidad le ves entonces a la práctica (...)?

P: He aprendido que uno se tiene que ir acomodando como sea y de la mejor manera posible (...)" (Caso 2: Entrevista 4).

La percepción de los estudiantes como *ghetto* de clase homogéneo, no difiere en los practicantes que han cursado asignaturas dirigidas al tratamiento de la diversidad, debido al enfoque más bien temático y/o clínico de las mismas, que no potencia una práctica en clave de diversidad. Todo lo contrario, la perspectiva de los cursos refuerza la idea de la diversidad como anormalidad y no como una condición de la existencia humana.

"Nosotros estuvimos en un ramo sobre aulas heterogéneas (...) donde había una profesora que era especialista (...) Casi que quería que mandáramos al psicólogo y al psiquiatra a todos los alumnos que pestañaran o que se movieran un poquito. (...) Siempre la recomendación era esa" (Caso 3: Entrevista: 4).

Ahora bien, en los casos 1 y 3 se van evidenciando procesos de reflexión que tensionan el efecto *ghetto*, que posibilitan un ángulo de mirada que permite comenzar a <<ver>> a los estudiantes más allá de los estereotipos de clase social. En el caso 3, la practicante no recuerda el nombre de ninguno de los estudiantes y no es capaz, una vez terminada la clase, de distinguir a qué alumnos/as corresponden opiniones específicas que han sido emitidas por <<el curso>>. En este caso, si bien se evidencian manifestaciones de volver al *ghetto*, la practicante logra darse cuenta, a través de las entrevistas de investigación que su atención estaba dirigida a los estudiantes sólo como grupo curso y no como sujetos individuales.

"P. (...) En la entrevista anterior me di cuenta que me faltaba ver [a los alumnos] (...), los comencé a mirar (...) y eso fue un logro (...)" (Caso 3: Entrevista 3).

A partir de esta toma de conciencia, recuerda casi inmediatamente sus nombres y las opiniones vertidas en clase. Además, plantea una evaluación final, donde los chicos y chicas pueden resignificar los contenidos desde sus propias experiencias y materializarlas en formatos diferentes: videos, obras de teatro, comics, entre otros. Si bien puede parecer una decisión menor cuando hablamos de una educación desde y para la diversidad, se constituye en un primer paso.

Por su parte, en el Caso 1, la tensión es permanente y se inicia desde los primeros días de práctica, en el intento de hacer significativas las clases. Objetivo, que viene dado desde su centro de formación, y que choca con una realidad cultural desconocida. La paulatina toma de conciencia permite que el practicante reconozca que los estudiantes si bien "*tienen una cultura muy distinta a la mía*" (Entrevista 4), ostentan una gran diversidad entre ellos. Reflexión, que le lleva a hacer un giro en las clases y comenzar a dar pequeños espacios de libertad a los y las jóvenes, por ejemplo, permitiendo que elijan temas de interés, destinatarios de un trabajo, finalidades, etc.

Si bien, ambos practicantes no desarrollan una educación desde y para la diversidad, entendida como "un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia, a través del cual se intenta promover el desarrollo y la madurez personal de todos los sujetos" (Sáez, 1997, 31). Interpretamos que el tránsito de percibir a los estudiantes como un grupo homogéneo, a <<verlos>> como sujetos con intereses y capacidades diversas, que pueden tomar decisiones y aportar con sus modos de ser al aprendizaje, se constituye en un logro.

Un aspecto importante de destacar es que en ambos casos, los contextos escolares en que realizan la práctica cuentan con características diferentes al *ghetto* en que ellos se formaron, lo que colabora a la desnaturalización de lógicas fuertemente internalizadas. En el Caso 3, la diferencia radica en otras formas de relación, mucho más cercanas entre alumnos y docentes que le permite experimentar una realidad distinta, que contrasta con su

experiencia escolar. En el Caso 1, la diferencia es mucho mayor, lo que implica desde el primer momento un choque cultural, que le lleva a problematizar constantemente el sentido de la enseñanza. En los casos 2 y 4, fuertemente afectados por el efecto *ghetto* y con un débil acompañamiento del proceso, los practicantes tienden a reproducir acríticamente las lógicas de segmentación social. Coincidentemente, ambos casos corresponden a carreras de modalidad concurrente, donde la actividad curricular de práctica se encuentra más desarticulada del programa de formación en su conjunto, a diferencia de los programas consecutivos de este estudio.

CONCLUSIÓN

Develar cómo opera el efecto *ghetto* en la práctica profesional de los futuros docentes, invita a repensar los procesos formativos desde la diversidad de los sujetos. En este sentido, pareciera que no cualquier centro de práctica es pertinente para los procesos de transformación de las representaciones de clase de los practicantes, pero tampoco es suficiente en sí mismo, ya que requiere de un acompañamiento que potencie la toma de conciencia del actuar profesional.

Al respecto, es necesario discutir las posibilidades reales de la formación inicial en la transformación educativa. Cuestión que requiere una perspectiva no sólo teórica, sino la generación de nuevas experiencias a partir de la acción, que no soslaye que la práctica profesional en las escuelas tiende a consolidar la lógica de la segmentación. Si la formación inicial del profesorado no abre espacios para configurar otras lógicas de pensamiento y marcos de referencia para la acción, a partir de vivencias reales donde se considere a los estudiantes de pedagogía en su diversidad y se organicen procesos de formación y práctica desde y para ellos; entonces, no será posible que los futuros docentes superen la mera reproducción de una lógica homogeneizadora y actúen desde y para la diversidad.

Si bien una de las limitaciones del estudio, es que sólo profundiza en 4 casos, los resultados dan algunas luces en relación a los procesos de práctica, al efecto de la formación escolar estratificada en la practicas pedagógicas y las posibilidades de superar la

reproducción social, a través de procesos de toma de conciencia de la acción didáctica, acaecidos en contextos socioeducativos distintos a la propia historia escolar, como se desprende de los dos casos que desarrollan prácticas menos homogeneizadoras.

BIBLIOGRAFÍA

Bolívar, A.; Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

García-Huidobro, J. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Pensamiento Educativo*. 40, (1), 65-85.

OCDE (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Chile. Paris: OCDE.

Pérez, N. (2000). La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación, OEI*. 023, 189-212.

Sáez J. (1997). Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas. En N. Illán y A. García (Coords.) *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. (19- 35). Málaga: Aljibe.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.