

Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación
30° aniversario del Área Educación de FLACSO
12, 13 y 14 de Septiembre de 2012

- **Apellido y nombre:** Sanchez, Lorena Elizabet
- **Título de la ponencia:** *La diversidad y las prácticas pedagógicas: Estudio acerca del tratamiento de la diversidad en Institutos de Formación Docente.*
- **E- mail:** lorenasanchez@conicet.gov.ar - lorenasalta@yahoo.com.ar
- Profesora en Ciencias de la Educación
- Doctorando en Humanidades y Artes con Mención en Ciencias de la Educación

Esta presentación sintetiza el estado de avance del trabajo de Tesis de Doctorado *La diversidad y las prácticas pedagógicas: Estudio acerca del tratamiento de la diversidad en Institutos de Formación Docente*. Se enmarca en el programa de investigación sobre la Institución Educativa en contextos complejos que dirige la Dra. María de los Ángeles Sagastizabal (IRICE-CONICET). Este proyecto en curso, se desarrolla en la provincia de Salta en institutos de formación docente cuya matrícula presenta características propias de los espacios de contacto cultural.

Las preocupaciones que dieron origen a este trabajo de investigación están estrechamente vinculadas a las experiencias profesionales en el campo de la formación docente y un posicionamiento crítico respecto a las funciones políticas y sociales que cumple el sistema educativo como dispositivo hegemónico en la distribución/construcción/reproducción de bienes culturales, en tanto la posesión de determinados signos condiciona los trayectos de estudiantes y docentes.

En el recorrido que se propone, se considera a la relación educación y diversidad vinculada al valor de lo diverso, como lo universalmente humano, propio de la construcción de lo social, con la intención de reconocer “espacios fronterizos” desde donde actuar y reflexionar la diversidad como aquello que nos distingue y nos desafía. Diversidad, como la significatividad que los sujetos construyen en sus trayectos de vida, en la dimensión cultural, social, política, económica, laboral, de género, que cobran visibilidad en tanto son más o menos asimilables a la normatividad de las propuestas educativas de formación docente.

La problemática de la diversidad cultural atraviesa en forma más o menos explícita, todas las propuestas del sistema educativo, desde sus inicios en el siglo XIX, y mantiene una relación ambigua frente a su función homogeneizante y monocultural que tensa las posibilidades de actuación y explicación de los fenómenos de fracaso escolar, abandono, y repetencia. A principios del siglo XXI, esta tensión aumenta ante la asignación de nuevas funciones a la escuela y la configuración de una nueva geografía social. Esta tensión pone en evidencia el agotamiento de los parámetros de la escuela de principios del siglo XX, al mismo tiempo que muestra la persistencia de sus mandatos.

“En este campo el capital simbólico en disputa es la significación que se le da a la articulación entre desigualdad y diversidad, y cómo en ella queda atrapada una consideración reproductora de las condiciones de pobreza y exclusión. Por ello es que discutimos esta apropiación neoliberal de la “diversidad sociocultural”, y cómo se arman los nuevos lenguajes de la alfabetización para los sujetos sociales emergentes de la actual exclusión, nombrados como “sujetos diversos”, y definidos como de “alto riesgo”. (Díaz y Alfonso 2004: 45)

Se pretende aportar al diagnóstico de la situación actual de la formación docente en torno a la diversidad cultural. Temática abordada en estudios de escuelas de nivel primario y secundario, pero con escasa producción acerca de su presencia, reconocimiento y abordaje en el nivel terciario durante la formación docente, con producciones restringida a la modalidad “intercultural”.

En la provincia de Salta, se comienza a dar lugar al tratamiento de la diversidad en forma sistemática desde hace tres décadas, en primera instancia desde la atención a las necesidades educativas especiales y posteriormente se incorpora al debate, la diversidad cultural, representada en la reivindicación formal de los derechos de grupos étnicos y minoritarios, en la actualidad, a estos posicionamientos se han sumados los discursos actuales que postulan a la diversidad como valor intrínseco.

Las reformas educativas y la respuesta a la diversidad de necesidades educativas del alumnado exigen nuevas competencias de los docentes que requieren acciones sostenidas de formación. En todos los países se ha realizado un importante esfuerzo para capacitar y actualizar a los docentes, sin embargo existe cierto consenso respecto a que la

formación no ha producido, en general, cambios significativos en la práctica de las aulas ni ha mejorado la calidad de los aprendizajes¹.

Consideramos que la atención a la diversidad se transforma en un imperativo que la escuela tiene que atender y asumir. Desafío que tendría que iniciarse en la formación del profesorado, atendiendo a la problemática no solo en forma discursiva, sino desde las experiencias que se ofrecen en el proceso de mediación. La formación junto a la fuerza de los trayectos escolares conforman la matriz de actuación de los futuros docentes.

Se plantea que en la formación profesoral existe una fuerte disonancia entre las prácticas que atienden a la diversidad y los discursos enunciados en las políticas educativas acerca de su atención, esta conjetura entre otras cuestiones hace referencia a las formas en que se da tratamiento a la diversidad cultural. Ejemplo de ello, son los profesorados para educación intercultural bilingüe, que si bien podemos afirmar que representan un avance de reconocimiento y atención muy importantes, es llamativa la ausencia en las prescripciones curriculares de profesorados para la educación primaria o secundaria acerca de la existencia de etnias o grupos minoritarias, no se explicita la problematización sociopolítica-educativa e ideológica de la convivencia de múltiples grupos minoritarios o grupos étnicos que asisten a las escuelas de cualquier punto del país.

Es en ese trayecto educativo donde el estudiante de profesorado no sólo estudia las problemáticas acerca de la diversidad de sus futuros alumnos, sino que además vivencia y construye experiencias que adquieren una importancia relevante para el ejercicio docente. Filles Ferry (1990) concibe la formación como un “trayecto” que atraviesan los maestros y profesores en el inicio de su carrera profesional. Durante este trayecto transitan por diferentes experiencias e interactúan con diversos cuerpos de conocimientos, enfoques y personas, estas experiencias formativas se suman a sus trayectorias escolares previas, estas mediaciones conforman el universo de expectativas y frustraciones con los que enfrentaran el desarrollo de su profesionalidad mediando en la trayectoria escolar de sus futuros alumnos. Estas imágenes sobre el ser docente, como expresa Rockwel (1985), constituyen referencias que guían las prácticas posteriores, de acuerdo a estos supuestos, se recorta para el análisis la

¹ UNESCO (2000) Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe

construcción social que realizan los futuros profesores durante su formación sobre la diversidad.

Se pretende comprender la conformación de las lógicas que atraviesan las prácticas de formación en los profesorados. Esta tarea se presenta como altamente compleja por la irregularidad, lo inédito de cada fenómeno. Por ello consideramos que la construcción del conocimiento se realiza en estrecha vinculación con los sujetos de la investigación quienes serán coautores de las interpretaciones de los dispositivos que se articulan en los cruces de las mutuas intervenciones. Es este uno de los desafíos más importantes, construir espacios de intercambios de significados, atentos a la rigurosidad del proceso respetando la singularidad de cada suceso. Esta forma de concebir la construcción del conocimiento, reconoce en las relaciones sociales, redes de significación e interpretación en disputas por espacios de poder, de visibilidad y legitimidad.

“La ciencia es, en si misma, una forma de lo real, una producción humana con historia y necesidades propias como sistema. La ciencia no se puede definir desde una razón trascendental, ni tampoco desde una realidad pasiva que espera ser aprehendida isomórficamente por las categorías del saber. La ciencia es una forma de construcción del objeto definida desde la posibilidad de su propia historia, construcción que tienen su propio devenir en términos de los múltiples y complejos determinantes que se integran en la expresión del pensamiento científico, el cual está muy lejos de representar una simple relación sujeto-objeto en términos del conocimiento.” (González Rey 1997: 92)

El objetivo general del proyecto es generar conocimiento que contribuya a la construcción de estrategias para la formación docente en la diversidad, para ello se plantea trabajo sistemático y analítico acerca de las prácticas de formación, la gestión de la propuesta curricular frente a la heterogeneidad de los estudiantes de profesorados de educación primaria y secundaria, para develar si ¿en el ingreso a las carreras profesoras se plantean estrategias que atiendan a la diversidad del alumnado? Si la permanencia en la carrera, ¿implica la adhesión a las reglas de disciplinamiento academicista? ¿es posible comenzar a hablar de la formación docente en la diversidad y no para la diversidad? ¿el dispositivo impuesto por las políticas educativas vigentes obstaculiza la incorporación de la diversidad como una concepción intrínseca a toda relación social?

Se pretende conocer las teorías, creencias, supuestos y valores que se gestan en los encuentros entre formadores y futuros profesores. En este sentido consideramos que las prácticas pedagógicas, entendiendo por éstas tanto el currículo formal como el currículo experienciado durante el cursado del profesorado, generan significaciones particulares y estrategias de incorporación a la vida institucional que condicionan las prácticas profesionales de los egresados, de allí la importancia de su análisis. En este sentido se recuperan los aportes de Bourdieu (1975) sobre la dinámica entre lo objetivo (la estructura) y lo subjetivo (la acción cotidiana del hombre) mediante el concepto de *habitus*. que nos muestra que estos sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas, predispuestas, pero no determinadas ni determinantes, abren espacios de replanteamiento sobre la “naturalidad de la relación pedagógica” sobre los efectos y los procesos generadores de esos efectos posibles, aquí el aporte para el análisis de los etiquetamientos y las desviaciones es develador de la dureza de los prejuicios y la necesidad de una interacción escolar mediada mas por la posibilidad que por la clausura.

Estudiamos diversos casos que presentan características propias de los espacios de contacto cultural, que constituyen ejemplos de las múltiples formas que asume la diversidad. Desde la perspectiva epistemológica asumida se plantea en la dimensión metodológica una estrategia cualitativa, recuperando las múltiples posibilidades que se presenta en la densidad del trabajo etnográfico, que permite avanzar en la descripción del fenómeno, arribar a la comprensión profunda de sus particularidades, como así también desnaturalizar junto a la reflexión de los actores, las construcciones subjetivas sobre sus prácticas y discursos. El proceso de análisis de la información es constante dando lugar a la construcción-deconstrucción-reconstrucción de sentidos, mediante la reflexión teórica a la luz de las evidencias y testimonios de los actores institucionales. Esta opción pretende ser coherente con la opción epistemológica, en tanto la realidad educativa es compleja, singular e imprevisible. Las referencias teóricas cobran relevancia a partir de la comprensión de las situaciones particulares estudiadas, permitiendo la construcción de nuevas zonas de sentido (González Rey, 1997).

Como se menciona, este trabajo se desarrolla al norte del país, en la provincia de Salta. Son tres los institutos de formación docente que participan en la investigación, estos escenarios presentan múltiples manifestaciones de diversidad sociocultural, observando relaciones sociales que emergen y dan sentido a las semejanzas y las

diferencias intersubjetivas en la construcción de estrategias para la permanencia en la carrera.

En la capital de la provincia, se selecciono al Instituto de Formación 6001(ex Normal), el mismo cuenta con una largo trayectoria en formación docente y en la ultima década también a desarrollado importantes trabajos de investigación. Recibe estudiantes del interior de la provincia, que al egresar retornan a sus lugares de origen.

En el sur de la provincia se encuentra el Instituto de Formación Profesional 8.150, ubicado en la localidad de la Merced, departamento de Cerrillos, Este instituto de gestión privada cuenta con una modalidad presencial con encuentros quincenales – sábados y domingos- con jornadas de diez horas reloj, lo que imprime particularidades que aumentan la complejidad del estudio, ya que se trata de recuperar la riqueza y originalidad de una dinámica de convivencia entre docente y estudiantes únicas en la provincia. Por el régimen de cursado la matrícula esta compuesta especialmente por estudiantes de la provincia de Jujuy y de diferentes lugares del sur de la provincia de Salta, siendo muy poca la matricula de alumnos locales.

El tercer instituto que participa en el estudio se encuentra al norte de la provincia, es el instituto de Enseñanza Superior "Dr. Alfredo Loutaif" 6023, de la ciudad de San Ramón de la Nueva Orán, cabecera de departamento ubicado a 50 kilómetros de la frontera con Bolivia. Esta ciudad tercera en importancia política y económica de la provincia, presenta una dinámica particular en la organización social por su ubicación fronteriza.

El proceso de formación docente, en marcos de gestión privada o pública; urbana, rural o fronteriza; presencial o semipresencial, revelan condiciones de posibilidad diferentes para la inclusión e integración social, al mismo tiempo de que revelan diferentes formas de convivir en o con la diversidad cultural. Esta decisión es coherente con el enfoque epistemológico y metodológico asumido, ya que se requiere profundizar en la relación y comprensión de lo observado, de lo relevado y de lo vivido junto con los actores involucrados.

Podemos afirmar que las biografías transforman el discurso legitimado de la cultura académica, tanto como este discurso modifica a los sujetos, al interior de todo grupo humano existen multiplicidad de desigualdades, diferencias y conflictos, que modificación el sentido de la enseñanza de los profesores y la propuesta curricular, se diversifican las interpretaciones de los conflictos internos que se definirán fuera de las fronteras del instituto de formación docente.

El emplazamiento de estas fronteras simbólicas se ensancha o se achica de acuerdo a las significación cultural del mismo hecho, así permanecer en el sistema educativo para los alumnos del profesorado es tener la posibilidad de una bisagra para transformar su presente y tal vez su futuro, desde donde mediaran la formación de “*otros*” pero cada uno desde un lugar diferente, donde las estructuras estructurantes que necesariamente los atraviesan se ordenan dando lugar a una especial jerarquía que se ubican diferencialmente en el campo.

Georg Simmel, explica como la individualidad aumenta cuando las personas llegan a situarse en la intersección entre grupos diferentes; cada pertenencia puede ser compartida con muchas otras personas y, aun así, el individuo puede tener una combinación de pertenencias que no comparte con nadie. Esta forma de interpretar la tensión que vive el sujeto al incorporarse a espacios institucionalizados regidos por normatividades homogeneizantes se aprecia como constantes en los estudiantes de profesorado.

Para la interpretación y aproximación se reconocen tres dimensiones constitutivas de la problemática: dimensión política en dos sentidos, en sentido amplio se recupera la problemática de la situación de frontera (por uno de los casos en particular) y de vulnerabilidad social de los estudiantes del profesorado, y resignificando el análisis de la Formación docente como política de Estado considerando los análisis de Kelly y Nihlen (1999); Grimson, A. (2000); Sartori, G.(2001); Arditi, B. (2005) Sagastizabal, M. A y Heras, A. I (2005) desde diferentes visiones se consideran los cruces de lo político y económico en la socialización del conocimiento como valor de distinción dentro de un campus, por lo que para cada grupo cultural el apropiarse de este *valor* configura potencialmente un conflicto entre el grupo de pertenencia y el grupo de procedencia.

Explica Birgin (2006) la relevancia de la dimensión simbólica que entran las políticas de formación en la construcción de la función pública de los docentes. En este sentido desde los orígenes del sistema educativo el Estado sostuvo la idea de la construcción de una ciudadanía con un horizonte de igualdad, las escuelas normales, conformarían sucesivas capas de docentes y usinas de producción de un saber específico, que le otorgaba a las docentes identidad, autoridad y legitimidad.

“El normalismo fue una estrategia centralizada del Estado para conformar un cuerpo especializado y homogéneo de docentes que dirigiera y sostuviera la expansión escolar. En este marco, la escuela y las instituciones de formación docente incluyeron a sectores de la población tradicionalmente excluidos del

derecho a la educación escolar. Al mismo tiempo, fueron construidas sobre una compleja dialéctica entre, por un lado, la ilusión emancipadora y la promesa de igual, y por otro, una tecnología pedagógica en la que triunfaron los rasgos autoritarios, la sospecha respecto de la cultura contemporánea y de las libertades individuales, y la negación de los orígenes sociales de los sujetos y de las diversas prácticas culturales existentes en nuestro territorio (Puiggrós, 1990; Birgin, Duschatzky y Dussel, 1998 en Birgin 2006:270)

Entablar un análisis histórico/genealógico, es una vía de acceso a la comprensión del funcionamiento aparentemente efectivo de antiguas estructuras, pero no es suficiente frente a la celeridad de las transformaciones y complejización de la educación básica exigida por el Estado. La construcción de ciudadanía en un contexto de alta vulnerabilidad de los derechos sociales, políticos e individuales, hacen que la ética republicana se revele inconsistente sino en un extremo inexistente.

“Según Alliaud, la estrategia de la escuela modelo o ejemplar contribuye a definir un orden artificial legítimo. “Las escuelas modelos [...] aparecen recompensadas ‘simbólicamente’. Se las distinguía en los actos ‘oficiales’, en los discursos, en fin, se les rendía especial homenaje. Por ese tipo de actos oficiales de nombramiento, se constituye, se da forma. Son, por lo tanto, actos de institución y destitución, mediante los cuales al tiempo que se distinguen ciertas propiedades se asignan una esencia social (Alliaud, 1993:95 en Diker, G. y Terigi, F.:1997:34)

Mientras la mayoría de los países Latinoamericanos se ocupó del crecimiento cuantitativo del sistema de enseñanza básica, los problemas sociales, económicos y políticos tomaron la delantera y mientras hoy se cuenta con una estructura que a principios del siglo XX hubiese sido garantía de homogeneización, hoy se le exige a esta cobertura una diferenciación positiva y progresiva, es decir que atienda a las necesidades de cada colectivo social, sin homogeneizar, sino recuperando la diversidad y reconfigurando una ciudadanía plural.

Desde la dimensión pedagógica incorporamos el debate sobre la educación y su estatus científico dentro de las ciencias sociales, para la consideración de las situaciones particulares observadas en los casos analizados, para esta dimensión se consideran aportes de Aguirre Lora, M. E. (2001); Escolano A. y otros (1978); Dietrich B. (1998); Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1975), visiones que cobran relevancia en el

cruce con la dimensión antes mencionada, en cuanto el conocimiento académico tiene que gestionarse en espacios diferentes a los de sus contextos de producción.

Como afirma Gajardo “aunque en el marco de las reformas latinoamericanas se ha hecho un gran esfuerzo por invertir en la formación inicial, el perfeccionamiento docente y la mejora de las condiciones de trabajo, los resultados continúan pareciendo modestos [...]” (Gajardo 2010:71)

En los últimos años se ha otorgado un gran impulso a la capacitación e investigación en las Normales/ IFD como aspectos centrales para el logro del desarrollo profesional. Sin embargo la capitalización de estas experiencias al interior de las instituciones no parece evidenciar aportes sustantivos para el desarrollo de las prácticas pedagógicas, desde una mirada más integral de la formación; como tampoco herramientas suficientes para la consolidación de una cultura institucional más colaborativa.

Estas reformas se sostienen en una legitimidad construida en simulacros de consultas y participación democrática. “Se asiste a reformas originadas en razones de financiamiento (buscando la reducción de costos), de aumento de la competitividad (por la formación de recursos humanos más productivos) y por las necesidades de equidad del sistema (favoreciendo la movilidad y nivelación social)” (Davini, 2000: 232).

Los planes de estudio guardan en común una estructura caracterizada por una visión aplicativa del trabajo pedagógico, coincidente con las concepciones de la pedagogía como ciencia aplicada derivada de las disciplinas de fundamentos, propia del siglo pasado. Todos los planes están compuestos por un número variable de materias de formación teórica, un número variable de materias técnico-pedagógicas y un número también variable de horas dedicadas a la observación, práctica y residencia docente al final de la formación como instancias de aplicación de lo aprendido.” (Diker y Terigi, 1994)

Más allá de colocar al contenido, reconocido como conocimiento legítimo, en el lugar del objeto convocante de la relación educativa, no tendrá vida propia, sino en las múltiples relaciones que se generen entre los actores de la relación educativa, en la toma de posición del docente en tanto guía de la situación, por ello es preciso avanzar en el análisis del siguiente nivel de concreción del currículum es decir los programas que organizan y ponen en acción docentes y alumnos en situaciones particulares,

únicas e irrepetibles, recuperando el valor de la investigación educativa, la formación práctica de grado y la reflexión de la práctica.

La práctica docente siempre han estado enmarcada por obligaciones y prescripciones, no obstante el poder símbolo que se le asignaba al docente legitimaba sus particulares formas de gestionar la práctica desde las retóricas Normalistas. Retóricas gestadas cuando las funciones del Estado y la función social de escuela estaban definidas y fueron sostenidas por un lapso de tiempo suficiente para constituirse en matriz de pensamiento, de identidad y pertenencia a un grupo profesional.

Como sintetiza Birgin (2006) en el análisis actual de la formación es requisito indispensables recuperar la dimensión política: "(...) una perspectiva que busque recuperara la dimensión política de la educación significa el esfuerzo por sostener aquellas preguntas más generales sobre la escuela y la cultura, como horizontes de la actividad docente y de la formación. Contra el puro presente o la emergencia continua, la formación necesita reinstalar el lugar del mediano plazo, porque pensar de un modo político significa tanto formular preguntas políticas como proponer respuestas políticas" (Mouffe, 2005:80 en Birgin 2006:286)

Es en la dimensión cultural se han sistematizados diferentes concepciones sobre diversidad cultural entre las que se destacan las de Taylor (1993); Geertz, C. (1995) Kymlicka, W, (2007); Sagastizabal, M. A (2003); Whals, C. (2009); Ameigeiras, A. y Jure, E. (2006) inscriptas epistemológicamente desde corrientes críticas que reconocen la complejidad como característica particular de los fenómenos sociales, en este sentido nos proponemos como desafío interrogar estas concepciones desde el enfoque decolonial o epistemologías del sur recuperando los debates de Santiago Castro Gómez (2000); Walter Mignolo (2003); Bonaventura De Sousa Santos (2006),.

Dicha opción complejiza los debates contemporáneos en torno a la modernidad/posmodernidad, cultura hegemónica y otras culturas, inclusión y exclusión desde un singular espacio teórico que encuentra su genealogía en un posicionamiento "alternativo" y de resistencia

Este pensamiento busca intervenir decididamente en la discursividad propia de las ciencias modernas para configurar otro espacio para la producción de conocimiento – una forma distinta de pensamiento, un paradigma otro, la posibilidad de hablar sobre "mundos y conocimientos de otro modo" - lo que este grupo sugiere es que un pensamiento otro,

un conocimiento otro son ciertamente posibles [...] El proyecto modernidad/colonialidad no se encuentra en una historia lineal de paradigmas y epistemes. Entenderlo así significaría integrarlo en la historia del pensamiento moderno. Al contrario, el programa MC debe comprenderse como una manera diferente del pensamiento en contravía de las grandes narrativas modernistas (la cristianidad, el liberalismo y el marxismo), sus interrogantes se ubican en los bordes mismos de los sistemas de pensamiento abriendo la posibilidad de modos de pensamiento no-eurocéntricos. (Escobar 2003.: 64-65)

Aparece como inquietud a ir desentrañando las relaciones que perduran sobre los vínculos de cultura, civilidad y educación que fundarán el sistema educativo argentino, en relación a esta misma triada en nuestros días, alcanzar a comprender como se resuelve esto en la cotidianeidad del aula. Es decir si el sentido esencial de la educación era civilizar para fundar la nación en la búsqueda por alcanzar la igualdad la fraternidad y la libertad, ¿a qué elementos constitutivos y restitutivos de identidad del ser nacional tendríamos que apelar hoy para dar sentido y orientación al proyecto educativo? ¿Como equilibrar la relación entre educación constructora de una identidad con las múltiples identidades y diversidades? Esta inquietud se funda la idea que las distancias entre los textos oficiales de las políticas educativas y las prácticas educativas, no son nuevas, pero si presentan una nueva ausencia. La ausencia de la promesa de un bien por venir, de la mejora por construir.

Por eso creemos que la diversidad no debe comprenderse como una dimensión esencial y trascendente de diferencias, sino como un proceso abierto y dinámico, un proceso relacional estrechamente ligado a la luchas inherentes a las relaciones de poder, en este sentido no puede perderse de vista la importancia de las luchas por la igualdad o la justicia, mas allá de la reivindicación de la diferencia en sí misma. Esta orientación requiere un cambio paradigmático que se aparte de los paternalismos mesiánicos y los relativismos culturales y multiculturales.

Son múltiples los interrogantes que se van formulando a medida que se avanza en el proceso de investigación, pero también se afirman posiciones ideológicas políticas respecto a los compromisos en la producción de conocimiento y la toma de decisión.

Referencias Bibliográficas.

- Aguirre Lora, María Esther (coord.) (2001) *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos.* Centro de Estudios sobre la Universidad/UNAM, Fondo de Cultura Económica. México
- Agustín Escolano, Sánchez de Zavala, Fernández Pérez, et.al. (1978) *Epistemología y Educación*, Ediciones Sígueme. Salamanca
- Ameigeiras, A.; Jure, E. (2006) *Diversidad Cultural e Interculturalidad.* Ed. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires
- Antelo, E. (2005). La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia. En *El Monitor de la Educación*
- Arditi, B. (2005) "El devenir-otro de la política: Un archipiélago post-liberal" En Arditi (ed.), *Democracia post-liberal? El espacio político de las asociaciones*, Editorial Anthropos. Barcelona. Pp. 219-248.
- Beati, B. R. y Sagastizabal, M. A. (2008). *Del enseñar y aprender: una integración de voces y miradas para comprenderlos: observatorio sobre las representaciones sociales del alumno, la escuela y el docente.* Editorial UNR. Rosario, Argentina
- Birgin, Alejandra (2006) *Pensar la formación de los cuerpos docentes en nuestro tiempo.* F. Terigi (Comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria* (Pp. 267-294) Buenos Aires: Siglo XXI
- Bourdieu, P. (1987) "Los tres estados del capital cultural", en: *Sociológica*, UAM-Azcapotzalco, México, núm 5, pp. 11-17. Tomado de *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30 de noviembre de 1979. Traducción de Mónica Landesmann.
- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (2000) "Las categorías del discurso profesoral." En: *Propuesta Educativa*, Año 9, No. 19, FLACSO, Buenos Aires.
- Castro Gómez, Santiago. 2000. Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura en *"La reestructuración de las ciencias sociales en America Latina"*. [ed.] Castro Gómez. Instituto/Centro Editorial Javeriana. Bogotá
- Charttarjee, P. (2008) *La Nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*, CLACSO, S XXI. Argentina
- De Ibarrola, M. (1994) "Enfoques sociológicos para el estudio de la educación" en González Rivera y Torres (comp.) *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas.* Edit. Miño y Dávila. México (p. 7-17).
- De Sousa Santos, B.(2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social.* CLACSO y UBA. Buenos Aires
- Díaz, R. y Alfonso, G. (2004) "Construcción de espacios interculturales" 1er. Ed.

Miño y Dávila. Buenos Aires

- Dietrich Benner (1998) La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis. Ediciones Pomares-corredor, Barcelona.
- Duschatzky S. (1996) "De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad" Artículo publicado en *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, año 7, n° 15 pp. 45-49
- Ferry, G. (1990) El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México, Paidós,
- Filmus, D. (2001) "La segmentación educativa en el nivel medio" en *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Santillana. Buenos Aires (p.107-138)
- Gajardo Marcela (2010). La educación tras dos décadas de cambio. ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar? En Marchesi A., Tedesco J. C., Coll C. (2010). Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. (pp. 59 - 76). Buenos Aires: Santillana.
- Geertz, C. (1995) La Interpretación de las culturas. Gedisa. Barcelona
- González Rey, Fernando (1997) Epistemología cualitativa y subjetividad. Sao Paulo: EDUC
- Grimson, Alejandro (comp.) (2000) Fronteras, naciones e identidades. La periferia como centro. Ediciones Ciccus - La Crujía, Buenos Aires.
- Kelly y Nihlen (1999) "La enseñanza y la reproducción del patriarcado" en F. Enguita (ed.) *Sociología de la Educación*. Ariel. Barcelona. (203-218)
- Kymlicka, W. (2007) Ciudadanía Multicultural. Paidós. España
- Laclau, E. (1990) "La imposibilidad de la sociedad" en *Nuevas Reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Nueva Visión, Buenos Aires. (103-106).
- Lahire, B. (2008) "Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social" en E. Tenti Fanfani (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Siglo XXI Unesco Pp.35-51
- McLaren, P. (1998) Multiculturalismo revolucionario. Editorial siglo XXI. México
- Mignolo, W.(2003) "Un paradigma otro: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico". *Prefacio a la edición castellana de Historias locales/diseños globales*. Akal. Madrid
- Muñoz, Ma. A. y Retamozo, M. (2008) Hegemonía y Discurso en la Argentina contemporánea. Efectos políticos de los usos de "pueblo" en la retórica de Néstor Kirchner *Revista Perfiles Latinoamericanos*, Núm. 31, México. Pp. 121-149.

- Pérez Gómez, A. (1997) *La reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores*. Universidad de Málaga. (mimeo).
- Rist, R.: (1999) "Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado" en F. Enguita, M. (ed.) *Sociología de la Educación*. Ariel, Barcelona (615-627)
- Rockwell, E. (edit). *Ser maestro*. México, Ed. El Caballito, 1985.
- Rossi Beati, B. y Sagastizabal, M. A. (2008) "*Del enseñar y aprender: una integración de voces y miradas para comprenderlos: observatorio sobre las representaciones sociales del alumno, la escuela y el docentes*" 1r ed. - Rosario: UNR Editorial. Universidad Nacional de Rosario.
- Rossi, B. y Sagastizabal, M. A. (2005) Representación Social De Los Alumnos Según Su Pertenencia Sociocultural En Los Estudiantes de la Carrera Docente. *Revista Pedagogía y Saberes*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia. N° 23, Pp. 9-18..
- Sagastizabal, M. A (2003) "La Formación Docente Monocultural y el Etiquetaje de los Futuros Alumnos" *Perspectivas Educativas*. N° 42. Segundo Semestre Univ. Católica De Valparaíso. Chile P. 69-87
- Sagastizabal, M. A y Heras, A. I. (2005) "Incidencia de las Representaciones Sociales acerca de los Alumnos en el Trabajo Docente: Consideraciones Para Su Estudio". *Krinein Revista De Educación*. Fac. de Humanidades. Sta. Fe
- Sartori, G. (2001) *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Taurus. Madrid.
- Sinisi, L. (1999) "La relación *nosotros-otros* en espacios escolares "multiculturales". Estigma, estereotipo y racialización". En: Neufeld M.R. Y Thisted J. (comp.); *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba, Buenos Aires. (p. 189-234)
- Taylor, Ch. (1993) *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica. México
- Tenti Fanfani, E; "La Interacción Maestro-Alumno: Discusión Sociológica". En: *Revista Mexicana De Sociología AÑO XLVI N° 1*, México, Enero-Marzo De 1984.
- Whals, C. (2009) *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (De)Coloniales de Nuestra Época*. Ediciones Abya- Yala. Universidad Andina Simón Bolívar. Quito, Ecuador

Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación
30° aniversario del Área Educación de FLACSO
12, 13 y 14 de Septiembre de 2012

- **Apellido y nombre:** Sanchez, Lorena Elizabet
- **Título de la ponencia:** *La diversidad y las prácticas pedagógicas: Estudio acerca del tratamiento de la diversidad en Institutos de Formación Docente.*
- **E- mail:** lorenasanchez@conicet.gov.ar - lorenasalta@yahoo.com.ar
- Profesora en Ciencias de la Educación
- Doctorando en Humanidades y Artes con Mención en Ciencias de la Educación

Esta presentación sintetiza el estado de avance del trabajo de Tesis de Doctorado *La diversidad y las prácticas pedagógicas: Estudio acerca del tratamiento de la diversidad en Institutos de Formación Docente*. Se enmarca en el programa de investigación sobre la Institución Educativa en contextos complejos que dirige la Dra. María de los Ángeles Sagastizabal (IRICE-CONICET). Este proyecto en curso, se desarrolla en la provincia de Salta en institutos de formación docente cuya matrícula presenta características propias de los espacios de contacto cultural.

Las preocupaciones que dieron origen a este trabajo de investigación están estrechamente vinculadas a las experiencias profesionales en el campo de la formación docente y un posicionamiento crítico respecto a las funciones políticas y sociales que cumple el sistema educativo como dispositivo hegemónico en la distribución/construcción/reproducción de bienes culturales, en tanto la posesión de determinados signos condiciona los trayectos de estudiantes y docentes.

En el recorrido que se propone, se considera a la relación educación y diversidad vinculada al valor de lo diverso, como lo universalmente humano, propio de la construcción de lo social, con la intención de reconocer “espacios fronterizos” desde donde actuar y reflexionar la diversidad como aquello que nos distingue y nos desafía. Diversidad, como la significatividad que los sujetos construyen en sus trayectos de vida, en la dimensión cultural, social, política, económica, laboral, de género, que cobran visibilidad en tanto son más o menos asimilables a la normatividad de las propuestas educativas de formación docente.

La problemática de la diversidad cultural atraviesa en forma más o menos explícita, todas las propuestas del sistema educativo, desde sus inicios en el siglo XIX, y mantiene una relación ambigua frente a su función homogeneizante y monocultural que tensa las posibilidades de actuación y explicación de los fenómenos de fracaso escolar, abandono, y repetencia. A principios del siglo XXI, esta tensión aumenta ante la asignación de nuevas funciones a la escuela y la configuración de una nueva geografía social. Esta tensión pone en evidencia el agotamiento de los parámetros de la escuela de principios del siglo XX, al mismo tiempo que muestra la persistencia de sus mandatos.

“En este campo el capital simbólico en disputa es la significación que se le da a la articulación entre desigualdad y diversidad, y cómo en ella queda atrapada una consideración reproductora de las condiciones de pobreza y exclusión. Por ello es que discutimos esta apropiación neoliberal de la “diversidad sociocultural”, y cómo se arman los nuevos lenguajes de la alfabetización para los sujetos sociales emergentes de la actual exclusión, nombrados como “sujetos diversos”, y definidos como de “alto riesgo”. (Díaz y Alfonso 2004: 45)

Se pretende aportar al diagnóstico de la situación actual de la formación docente en torno a la diversidad cultural. Temática abordada en estudios de escuelas de nivel primario y secundario, pero con escasa producción acerca de su presencia, reconocimiento y abordaje en el nivel terciario durante la formación docente, con producciones restringida a la modalidad “intercultural”.

En la provincia de Salta, se comienza a dar lugar al tratamiento de la diversidad en forma sistemática desde hace tres décadas, en primera instancia desde la atención a las necesidades educativas especiales y posteriormente se incorpora al debate, la diversidad cultural, representada en la reivindicación formal de los derechos de grupos étnicos y minoritarios, en la actualidad, a estos posicionamientos se han sumados los discursos actuales que postulan a la diversidad como valor intrínseco.

Las reformas educativas y la respuesta a la diversidad de necesidades educativas del alumnado exigen nuevas competencias de los docentes que requieren acciones sostenidas de formación. En todos los países se ha realizado un importante esfuerzo para capacitar y actualizar a los docentes, sin embargo existe cierto consenso respecto a que la

formación no ha producido, en general, cambios significativos en la práctica de las aulas ni ha mejorado la calidad de los aprendizajes¹.

Consideramos que la atención a la diversidad se transforma en un imperativo que la escuela tiene que atender y asumir. Desafío que tendría que iniciarse en la formación del profesorado, atendiendo a la problemática no solo en forma discursiva, sino desde las experiencias que se ofrecen en el proceso de mediación. La formación junto a la fuerza de los trayectos escolares conforman la matriz de actuación de los futuros docentes.

Se plantea que en la formación profesoral existe una fuerte disonancia entre las prácticas que atienden a la diversidad y los discursos enunciados en las políticas educativas acerca de su atención, esta conjetura entre otras cuestiones hace referencia a las formas en que se da tratamiento a la diversidad cultural. Ejemplo de ello, son los profesorados para educación intercultural bilingüe, que si bien podemos afirmar que representan un avance de reconocimiento y atención muy importantes, es llamativa la ausencia en las prescripciones curriculares de profesorados para la educación primaria o secundaria acerca de la existencia de etnias o grupos minoritarias, no se explicita la problematización sociopolítica-educativa e ideológica de la convivencia de múltiples grupos minoritarios o grupos étnicos que asisten a las escuelas de cualquier punto del país.

Es en ese trayecto educativo donde el estudiante de profesorado no sólo estudia las problemáticas acerca de la diversidad de sus futuros alumnos, sino que además vivencia y construye experiencias que adquieren una importancia relevante para el ejercicio docente. Filles Ferry (1990) concibe la formación como un “trayecto” que atraviesan los maestros y profesores en el inicio de su carrera profesional. Durante este trayecto transitan por diferentes experiencias e interactúan con diversos cuerpos de conocimientos, enfoques y personas, estas experiencias formativas se suman a sus trayectorias escolares previas, estas mediaciones conforman el universo de expectativas y frustraciones con los que enfrentaran el desarrollo de su profesionalidad mediando en la trayectoria escolar de sus futuros alumnos. Estas imágenes sobre el ser docente, como expresa Rockwel (1985), constituyen referencias que guían las prácticas posteriores, de acuerdo a estos supuestos, se recorta para el análisis la

¹ UNESCO (2000) Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe

construcción social que realizan los futuros profesores durante su formación sobre la diversidad.

Se pretende comprender la conformación de las lógicas que atraviesan las prácticas de formación en los profesorados. Esta tarea se presenta como altamente compleja por la irregularidad, lo inédito de cada fenómeno. Por ello consideramos que la construcción del conocimiento se realiza en estrecha vinculación con los sujetos de la investigación quienes serán coautores de las interpretaciones de los dispositivos que se articulan en los cruces de las mutuas intervenciones. Es este uno de los desafíos más importantes, construir espacios de intercambios de significados, atentos a la rigurosidad del proceso respetando la singularidad de cada suceso. Esta forma de concebir la construcción del conocimiento, reconoce en las relaciones sociales, redes de significación e interpretación en disputas por espacios de poder, de visibilidad y legitimidad.

“La ciencia es, en si misma, una forma de lo real, una producción humana con historia y necesidades propias como sistema. La ciencia no se puede definir desde una razón trascendental, ni tampoco desde una realidad pasiva que espera ser aprehendida isomórficamente por las categorías del saber. La ciencia es una forma de construcción del objeto definida desde la posibilidad de su propia historia, construcción que tienen su propio devenir en términos de los múltiples y complejos determinantes que se integran en la expresión del pensamiento científico, el cual está muy lejos de representar una simple relación sujeto-objeto en términos del conocimiento.” (González Rey 1997: 92)

El objetivo general del proyecto es generar conocimiento que contribuya a la construcción de estrategias para la formación docente en la diversidad, para ello se plantea trabajo sistemático y analítico acerca de las prácticas de formación, la gestión de la propuesta curricular frente a la heterogeneidad de los estudiantes de profesorados de educación primaria y secundaria, para develar si ¿en el ingreso a las carreras profesoras se plantean estrategias que atiendan a la diversidad del alumnado? Si la permanencia en la carrera, ¿implica la adhesión a las reglas de disciplinamiento academicista? ¿es posible comenzar a hablar de la formación docente en la diversidad y no para la diversidad? ¿el dispositivo impuesto por las políticas educativas vigentes obstaculiza la incorporación de la diversidad como una concepción intrínseca a toda relación social?

Se pretende conocer las teorías, creencias, supuestos y valores que se gestan en los encuentros entre formadores y futuros profesores. En este sentido consideramos que las prácticas pedagógicas, entendiendo por éstas tanto el currículo formal como el currículo experienciado durante el cursado del profesorado, generan significaciones particulares y estrategias de incorporación a la vida institucional que condicionan las prácticas profesionales de los egresados, de allí la importancia de su análisis. En este sentido se recuperan los aportes de Bourdieu (1975) sobre la dinámica entre lo objetivo (la estructura) y lo subjetivo (la acción cotidiana del hombre) mediante el concepto de *habitus*. que nos muestra que estos sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas, predispuestas, pero no determinadas ni determinantes, abren espacios de replanteamiento sobre la “naturalidad de la relación pedagógica” sobre los efectos y los procesos generadores de esos efectos posibles, aquí el aporte para el análisis de los etiquetamientos y las desviaciones es develador de la dureza de los prejuicios y la necesidad de una interacción escolar mediada mas por la posibilidad que por la clausura.

Estudiamos diversos casos que presentan características propias de los espacios de contacto cultural, que constituyen ejemplos de las múltiples formas que asume la diversidad. Desde la perspectiva epistemológica asumida se plantea en la dimensión metodológica una estrategia cualitativa, recuperando las múltiples posibilidades que se presenta en la densidad del trabajo etnográfico, que permite avanzar en la descripción del fenómeno, arribar a la comprensión profunda de sus particularidades, como así también desnaturalizar junto a la reflexión de los actores, las construcciones subjetivas sobre sus prácticas y discursos. El proceso de análisis de la información es constante dando lugar a la construcción-deconstrucción-reconstrucción de sentidos, mediante la reflexión teórica a la luz de las evidencias y testimonios de los actores institucionales. Esta opción pretende ser coherente con la opción epistemológica, en tanto la realidad educativa es compleja, singular e imprevisible. Las referencias teóricas cobran relevancia a partir de la comprensión de las situaciones particulares estudiadas, permitiendo la construcción de nuevas zonas de sentido (González Rey, 1997).

Como se menciona, este trabajo se desarrolla al norte del país, en la provincia de Salta. Son tres los institutos de formación docente que participan en la investigación, estos escenarios presentan múltiples manifestaciones de diversidad sociocultural, observando relaciones sociales que emergen y dan sentido a las semejanzas y las

diferencias intersubjetivas en la construcción de estrategias para la permanencia en la carrera.

En la capital de la provincia, se selecciono al Instituto de Formación 6001(ex Normal), el mismo cuenta con una largo trayectoria en formación docente y en la ultima década también a desarrollado importantes trabajos de investigación. Recibe estudiantes del interior de la provincia, que al egresar retornan a sus lugares de origen.

En el sur de la provincia se encuentra el Instituto de Formación Profesional 8.150, ubicado en la localidad de la Merced, departamento de Cerrillos, Este instituto de gestión privada cuenta con una modalidad presencial con encuentros quincenales – sábados y domingos- con jornadas de diez horas reloj, lo que imprime particularidades que aumentan la complejidad del estudio, ya que se trata de recuperar la riqueza y originalidad de una dinámica de convivencia entre docente y estudiantes únicas en la provincia. Por el régimen de cursado la matrícula esta compuesta especialmente por estudiantes de la provincia de Jujuy y de diferentes lugares del sur de la provincia de Salta, siendo muy poca la matricula de alumnos locales.

El tercer instituto que participa en el estudio se encuentra al norte de la provincia, es el instituto de Enseñanza Superior "Dr. Alfredo Loutaif" 6023, de la ciudad de San Ramón de la Nueva Orán, cabecera de departamento ubicado a 50 kilómetros de la frontera con Bolivia. Esta ciudad tercera en importancia política y económica de la provincia, presenta una dinámica particular en la organización social por su ubicación fronteriza.

El proceso de formación docente, en marcos de gestión privada o pública; urbana, rural o fronteriza; presencial o semipresencial, revelan condiciones de posibilidad diferentes para la inclusión e integración social, al mismo tiempo de que revelan diferentes formas de convivir en o con la diversidad cultural. Esta decisión es coherente con el enfoque epistemológico y metodológico asumido, ya que se requiere profundizar en la relación y comprensión de lo observado, de lo relevado y de lo vivido junto con los actores involucrados.

Podemos afirmar que las biografías transforman el discurso legitimado de la cultura académica, tanto como este discurso modifica a los sujetos, al interior de todo grupo humano existen multiplicidad de desigualdades, diferencias y conflictos, que modificación el sentido de la enseñanza de los profesores y la propuesta curricular, se diversifican las interpretaciones de los conflictos internos que se definirán fuera de las fronteras del instituto de formación docente.

El emplazamiento de estas fronteras simbólicas se ensancha o se achica de acuerdo a las significación cultural del mismo hecho, así permanecer en el sistema educativo para los alumnos del profesorado es tener la posibilidad de una bisagra para transformar su presente y tal vez su futuro, desde donde mediaran la formación de “*otros*” pero cada uno desde un lugar diferente, donde las estructuras estructurantes que necesariamente los atraviesan se ordenan dando lugar a una especial jerarquía que se ubican diferencialmente en el campo.

Georg Simmel, explica como la individualidad aumenta cuando las personas llegan a situarse en la intersección entre grupos diferentes; cada pertenencia puede ser compartida con muchas otras personas y, aun así, el individuo puede tener una combinación de pertenencias que no comparte con nadie. Esta forma de interpretar la tensión que vive el sujeto al incorporarse a espacios institucionalizados regidos por normatividades homogeneizantes se aprecia como constantes en los estudiantes de profesorado.

Para la interpretación y aproximación se reconocen tres dimensiones constitutivas de la problemática: dimensión política en dos sentidos, en sentido amplio se recupera la problemática de la situación de frontera (por uno de los casos en particular) y de vulnerabilidad social de los estudiantes del profesorado, y resignificando el análisis de la Formación docente como política de Estado considerando los análisis de Kelly y Nihlen (1999); Grimson, A. (2000); Sartori, G.(2001); Arditi, B. (2005) Sagastizabal, M. A y Heras, A. I (2005) desde diferentes visiones se consideran los cruces de lo político y económico en la socialización del conocimiento como valor de distinción dentro de un campus, por lo que para cada grupo cultural el apropiarse de este *valor* configura potencialmente un conflicto entre el grupo de pertenencia y el grupo de procedencia.

Explica Birgin (2006) la relevancia de la dimensión simbólica que entran las políticas de formación en la construcción de la función pública de los docentes. En este sentido desde los orígenes del sistema educativo el Estado sostuvo la idea de la construcción de una ciudadanía con un horizonte de igualdad, las escuelas normales, conformarían sucesivas camadas de docentes y usinas de producción de un saber específico, que le otorgaba a las docentes identidad, autoridad y legitimidad.

“El normalismo fue una estrategia centralizada del Estado para conformar un cuerpo especializado y homogéneo de docentes que dirigiera y sostuviera la expansión escolar. En este marco, la escuela y las instituciones de formación docente incluyeron a sectores de la población tradicionalmente excluidos del

derecho a la educación escolar. Al mismo tiempo, fueron construidas sobre una compleja dialéctica entre, por un lado, la ilusión emancipadora y la promesa de igual, y por otro, una tecnología pedagógica en la que triunfaron los rasgos autoritarios, la sospecha respecto de la cultura contemporánea y de las libertades individuales, y la negación de los orígenes sociales de los sujetos y de las diversas prácticas culturales existentes en nuestro territorio (Puiggrós, 1990; Birgin, Duschatzky y Dussel, 1998 en Birgin 2006:270)

Entablar un análisis histórico/genealógico, es una vía de acceso a la comprensión del funcionamiento aparentemente efectivo de antiguas estructuras, pero no es suficiente frente a la celeridad de las transformaciones y complejización de la educación básica exigida por el Estado. La construcción de ciudadanía en un contexto de alta vulnerabilidad de los derechos sociales, políticos e individuales, hacen que la ética republicana se revele inconsistente sino en un extremo inexistente.

“Según Alliaud, la estrategia de la escuela modelo o ejemplar contribuye a definir un orden artificial legítimo. “Las escuelas modelos [...] aparecen recompensadas ‘simbólicamente’. Se las distinguía en los actos ‘oficiales’, en los discursos, en fin, se les rendía especial homenaje. Por ese tipo de actos oficiales de nombramiento, se constituye, se da forma. Son, por lo tanto, actos de institución y destitución, mediante los cuales al tiempo que se distinguen ciertas propiedades se asignan una esencia social (Alliaud, 1993:95 en Diker, G. y Terigi, F.:1997:34)

Mientras la mayoría de los países Latinoamericanos se ocupó del crecimiento cuantitativo del sistema de enseñanza básica, los problemas sociales, económicos y políticos tomaron la delantera y mientras hoy se cuenta con una estructura que a principios del siglo XX hubiese sido garantía de homogeneización, hoy se le exige a esta cobertura una diferenciación positiva y progresiva, es decir que atienda a las necesidades de cada colectivo social, sin homogeneizar, sino recuperando la diversidad y reconfigurando una ciudadanía plural.

Desde la dimensión pedagógica incorporamos el debate sobre la educación y su estatus científico dentro de las ciencias sociales, para la consideración de las situaciones particulares observadas en los casos analizados, para esta dimensión se consideran aportes de Aguirre Lora, M. E. (2001); Escolano A. y otros (1978); Dietrich B. (1998); Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1975), visiones que cobran relevancia en el

cruce con la dimensión antes mencionada, en cuanto el conocimiento académico tiene que gestionarse en espacios diferentes a los de sus contextos de producción.

Como afirma Gajardo “aunque en el marco de las reformas latinoamericanas se ha hecho un gran esfuerzo por invertir en la formación inicial, el perfeccionamiento docente y la mejora de las condiciones de trabajo, los resultados continúan pareciendo modestos [...]” (Gajardo 2010:71)

En los últimos años se ha otorgado un gran impulso a la capacitación e investigación en las Normales/ IFD como aspectos centrales para el logro del desarrollo profesional. Sin embargo la capitalización de estas experiencias al interior de las instituciones no parece evidenciar aportes sustantivos para el desarrollo de las prácticas pedagógicas, desde una mirada más integral de la formación; como tampoco herramientas suficientes para la consolidación de una cultura institucional más colaborativa.

Estas reformas se sostienen en una legitimidad construida en simulacros de consultas y participación democrática. “Se asiste a reformas originadas en razones de financiamiento (buscando la reducción de costos), de aumento de la competitividad (por la formación de recursos humanos más productivos) y por las necesidades de equidad del sistema (favoreciendo la movilidad y nivelación social)” (Davini, 2000: 232).

Los planes de estudio guardan en común una estructura caracterizada por una visión aplicativa del trabajo pedagógico, coincidente con las concepciones de la pedagogía como ciencia aplicada derivada de las disciplinas de fundamentos, propia del siglo pasado. Todos los planes están compuestos por un número variable de materias de formación teórica, un número variable de materias técnico-pedagógicas y un número también variable de horas dedicadas a la observación, práctica y residencia docente al final de la formación como instancias de aplicación de lo aprendido.” (Diker y Terigi, 1994)

Más allá de colocar al contenido, reconocido como conocimiento legítimo, en el lugar del objeto convocante de la relación educativa, no tendrá vida propia, sino en las múltiples relaciones que se generen entre los actores de la relación educativa, en la toma de posición del docente en tanto guía de la situación, por ello es preciso avanzar en el análisis del siguiente nivel de concreción del currículum es decir los programas que organizan y ponen en acción docentes y alumnos en situaciones particulares,

únicas e irrepetibles, recuperando el valor de la investigación educativa, la formación práctica de grado y la reflexión de la práctica.

La práctica docente siempre han estado enmarcada por obligaciones y prescripciones, no obstante el poder símbolo que se le asignaba al docente legitimaba sus particulares formas de gestionar la práctica desde las retóricas Normalistas. Retóricas gestadas cuando las funciones del Estado y la función social de escuela estaban definidas y fueron sostenidas por un lapso de tiempo suficiente para constituirse en matriz de pensamiento, de identidad y pertenencia a un grupo profesional.

Como sintetiza Birgin (2006) en el análisis actual de la formación es requisito indispensables recuperar la dimensión política: "(...) una perspectiva que busque recuperara la dimensión política de la educación significa el esfuerzo por sostener aquellas preguntas más generales sobre la escuela y la cultura, como horizontes de la actividad docente y de la formación. Contra el puro presente o la emergencia continua, la formación necesita reinstalar el lugar del mediano plazo, porque pensar de un modo político significa tanto formular preguntas políticas como proponer respuestas políticas" (Mouffe, 2005:80 en Birgin 2006:286)

Es en la dimensión cultural se han sistematizados diferentes concepciones sobre diversidad cultural entre las que se destacan las de Taylor (1993); Geertz, C. (1995) Kymlicka, W, (2007); Sagastizabal, M. A (2003); Whals, C. (2009); Ameigeiras, A. y Jure, E. (2006) inscriptas epistemológicamente desde corrientes críticas que reconocen la complejidad como característica particular de los fenómenos sociales, en este sentido nos proponemos como desafío interrogar estas concepciones desde el enfoque decolonial o epistemologías del sur recuperando los debates de Santiago Castro Gómez (2000); Walter Mignolo (2003); Bonaventura De Sousa Santos (2006),.

Dicha opción complejiza los debates contemporáneos en torno a la modernidad/posmodernidad, cultura hegemónica y otras culturas, inclusión y exclusión desde un singular espacio teórico que encuentra su genealogía en un posicionamiento "alternativo" y de resistencia

Este pensamiento busca intervenir decididamente en la discursividad propia de las ciencias modernas para configurar otro espacio para la producción de conocimiento – una forma distinta de pensamiento, un paradigma otro, la posibilidad de hablar sobre "mundos y conocimientos de otro modo" - lo que este grupo sugiere es que un pensamiento otro,

un conocimiento otro son ciertamente posibles [...] El proyecto modernidad/colonialidad no se encuentra en una historia lineal de paradigmas y epistemes. Entenderlo así significaría integrarlo en la historia del pensamiento moderno. Al contrario, el programa MC debe comprenderse como una manera diferente del pensamiento en contravía de las grandes narrativas modernistas (la cristianidad, el liberalismo y el marxismo), sus interrogantes se ubican en los bordes mismos de los sistemas de pensamiento abriendo la posibilidad de modos de pensamiento no-eurocéntricos. (Escobar 2003.: 64-65)

Aparece como inquietud a ir desentrañando las relaciones que perduran sobre los vínculos de cultura, civilidad y educación que fundarán el sistema educativo argentino, en relación a esta misma triada en nuestros días, alcanzar a comprender como se resuelve esto en la cotidianeidad del aula. Es decir si el sentido esencial de la educación era civilizar para fundar la nación en la búsqueda por alcanzar la igualdad la fraternidad y la libertad, ¿a qué elementos constitutivos y restitutivos de identidad del ser nacional tendríamos que apelar hoy para dar sentido y orientación al proyecto educativo? ¿Como equilibrar la relación entre educación constructora de una identidad con las múltiples identidades y diversidades? Esta inquietud se funda la idea que las distancias entre los textos oficiales de las políticas educativas y las prácticas educativas, no son nuevas, pero si presentan una nueva ausencia. La ausencia de la promesa de un bien por venir, de la mejora por construir.

Por eso creemos que la diversidad no debe comprenderse como una dimensión esencial y trascendente de diferencias, sino como un proceso abierto y dinámico, un proceso relacional estrechamente ligado a la luchas inherentes a las relaciones de poder, en este sentido no puede perderse de vista la importancia de las luchas por la igualdad o la justicia, mas allá de la reivindicación de la diferencia en sí misma. Esta orientación requiere un cambio paradigmático que se aparte de los paternalismos mesiánicos y los relativismos culturales y multiculturales.

Son múltiples los interrogantes que se van formulando a medida que se avanza en el proceso de investigación, pero también se afirman posiciones ideológicas políticas respecto a los compromisos en la producción de conocimiento y la toma de decisión.

Referencias Bibliográficas.

- Aguirre Lora, María Esther (coord.) (2001) *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos.* Centro de Estudios sobre la Universidad/UNAM, Fondo de Cultura Económica. México
- Agustín Escolano, Sánchez de Zavala, Fernández Pérez, et.al. (1978) *Epistemología y Educación*, Ediciones Sígueme. Salamanca
- Ameigeiras, A.; Jure, E. (2006) *Diversidad Cultural e Interculturalidad.* Ed. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires
- Antelo, E. (2005). La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia. En *El Monitor de la Educación*
- Arditi, B. (2005) "El devenir-otro de la política: Un archipiélago post-liberal" En Arditi (ed.), *Democracia post-liberal? El espacio político de las asociaciones*, Editorial Anthropos. Barcelona. Pp. 219-248.
- Beati, B. R. y Sagastizabal, M. A. (2008). *Del enseñar y aprender: una integración de voces y miradas para comprenderlos: observatorio sobre las representaciones sociales del alumno, la escuela y el docente.* Editorial UNR. Rosario, Argentina
- Birgin, Alejandra (2006) *Pensar la formación de los cuerpos docentes en nuestro tiempo.* F. Terigi (Comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria* (Pp. 267-294) Buenos Aires: Siglo XXI
- Bourdieu, P. (1987) "Los tres estados del capital cultural", en: *Sociológica*, UAM-Azcapotzalco, México, núm 5, pp. 11-17. Tomado de *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30 de noviembre de 1979. Traducción de Mónica Landesmann.
- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (2000) "Las categorías del discurso profesoral." En: *Propuesta Educativa*, Año 9, No. 19, FLACSO, Buenos Aires.
- Castro Gómez, Santiago. 2000. Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura en *"La reestructuración de las ciencias sociales en America Latina"*. [ed.] Castro Gómez. Instituto/Centro Editorial Javeriana. Bogotá
- Charttarjee, P. (2008) *La Nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*, CLACSO, S XXI. Argentina
- De Ibarrola, M. (1994) "Enfoques sociológicos para el estudio de la educación" en González Rivera y Torres (comp.) *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas.* Edit. Miño y Dávila. México (p. 7-17).
- De Sousa Santos, B.(2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social.* CLACSO y UBA. Buenos Aires
- Díaz, R. y Alfonso, G. (2004) "Construcción de espacios interculturales" 1er. Ed.

Miño y Dávila. Buenos Aires

- Dietrich Benner (1998) La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis. Ediciones Pomares-corredor, Barcelona.
- Duschatzky S. (1996) "De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad" Artículo publicado en *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, año 7, n° 15 pp. 45-49
- Ferry, G. (1990) El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México, Paidós,
- Filmus, D. (2001) "La segmentación educativa en el nivel medio" en *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Santillana. Buenos Aires (p.107-138)
- Gajardo Marcela (2010). La educación tras dos décadas de cambio. ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar? En Marchesi A., Tedesco J. C., Coll C. (2010). Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. (pp. 59 - 76). Buenos Aires: Santillana.
- Geertz, C. (1995) La Interpretación de las culturas. Gedisa. Barcelona
- González Rey, Fernando (1997) Epistemología cualitativa y subjetividad. Sao Paulo: EDUC
- Grimson, Alejandro (comp.) (2000) Fronteras, naciones e identidades. La periferia como centro. Ediciones Ciccus - La Crujía, Buenos Aires.
- Kelly y Nihlen (1999) "La enseñanza y la reproducción del patriarcado" en F. Enguita (ed.) *Sociología de la Educación*. Ariel. Barcelona. (203-218)
- Kymlicka, W. (2007) Ciudadanía Multicultural. Paidós. España
- Laclau, E. (1990) "La imposibilidad de la sociedad" en *Nuevas Reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Nueva Visión, Buenos Aires. (103-106).
- Lahire, B. (2008) "Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social" en E. Tenti Fanfani (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Siglo XXI Unesco Pp.35-51
- McLaren, P. (1998) Multiculturalismo revolucionario. Editorial siglo XXI. México
- Mignolo, W.(2003) "Un paradigma otro: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico". *Prefacio a la edición castellana de Historias locales/diseños globales*. Akal. Madrid
- Muñoz, Ma. A. y Retamozo, M. (2008) Hegemonía y Discurso en la Argentina contemporánea. Efectos políticos de los usos de "pueblo" en la retórica de Néstor Kirchner *Revista Perfiles Latinoamericanos*, Núm. 31, México. Pp. 121-149.

- Pérez Gómez, A. (1997) *La reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores*. Universidad de Málaga. (mimeo).
- Rist, R.: (1999) "Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado" en F. Enguita, M. (ed.) *Sociología de la Educación*. Ariel, Barcelona (615-627)
- Rockwell, E. (edit). *Ser maestro*. México, Ed. El Caballito, 1985.
- Rossi Beati, B. y Sagastizabal, M. A. (2008) "*Del enseñar y aprender: una integración de voces y miradas para comprenderlos: observatorio sobre las representaciones sociales del alumno, la escuela y el docentes*" 1r ed. - Rosario: UNR Editorial. Universidad Nacional de Rosario.
- Rossi, B. y Sagastizabal, M. A. (2005) Representación Social De Los Alumnos Según Su Pertenencia Sociocultural En Los Estudiantes de la Carrera Docente. *Revista Pedagogía y Saberes*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia. N° 23, Pp. 9-18..
- Sagastizabal, M. A (2003) "La Formación Docente Monocultural y el Etiquetaje de los Futuros Alumnos" *Perspectivas Educativas*. N° 42. Segundo Semestre Univ. Católica De Valparaíso. Chile P. 69-87
- Sagastizabal, M. A y Heras, A. I. (2005) "Incidencia de las Representaciones Sociales acerca de los Alumnos en el Trabajo Docente: Consideraciones Para Su Estudio". *Krinein Revista De Educación*. Fac. de Humanidades. Sta. Fe
- Sartori, G. (2001) *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Taurus. Madrid.
- Sinisi, L. (1999) "La relación *nosotros-otros* en espacios escolares "multiculturales". Estigma, estereotipo y racialización". En: Neufeld M.R. Y Thisted J. (comp.); *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba, Buenos Aires. (p. 189-234)
- Taylor, Ch. (1993) *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica. México
- Tenti Fanfani, E; "La Interacción Maestro-Alumno: Discusión Sociológica". En: *Revista Mexicana De Sociología AÑO XLVI N° 1*, México, Enero-Marzo De 1984.
- Whals, C. (2009) *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (De)Coloniales de Nuestra Época*. Ediciones Abya- Yala. Universidad Andina Simón Bolívar. Quito, Ecuador