

Marina Müller

Formación docente y psicopedagógica



Müller, Marina

Formación docente y psicopedagógica - 4.^a ed. - Buenos Aires ;
Bonum, 2010.

240 p. ; 22x15 cm.

ISBN 978-950-507-832-5

I. Formación Docente. I. Título
CDD 371.1

Primera edición: enero de 2008.

Cuarta edición: enero de 2010.

Director del Departamento de Educación: Dr. Julio César Labaké

Diagramación: Beton

Corrección: Bettina Barbieri

© Editorial Bonum, 2010.

Av. Corrientes 6687 (C1427BPE)

Buenos Aires - Argentina

Tel./Fax: (5411) 4554-1414

ventas@editorialbonum.com.ar

www.editorialbonum.com.ar

Queda hecho el depósito que indica la Ley 11.723

Todos los derechos reservados

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o en cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las Leyes 11.723 y 25.446.

Impreso en Argentina

Es industria argentina

2. Nuevos escenarios educativos

Partimos de la escuela tal cual se desarrolló en nuestro país, según los ideales de quienes promovieron la escolaridad pública, gratuita y obligatoria ya avanzado el siglo XIX.

Esa escuela se proponía como formadora de la ciudadanía y de la identidad nacional, dadora de instrumentos para la inserción productiva básica, con docentes cuyo rol social y simbólico era apreciado.

En el devenir histórico, llegamos actualmente a la escuela pública que contiene y asiste, en condiciones de extrema pobreza y desamparo social; que no puede retener a importantes sectores de alumnos, cuyos docentes no se sienten preparados para afrontar las nuevas condiciones socioculturales y las nuevas subjetividades, y se ven desbordados por las múltiples demandas que se depositan en ellos.

Algunas de las demandas que reciben los docentes son:

- Estar preparados y actualizados desde lo científico, lo tecnológico y lo disciplinario, y ser eficaces en la transmisión didáctica. Esto requiere un capital cultural básico que va más allá de lo personal. Reclama habitualmente un ámbito familiar y socio-cultural inicial que haya promovido el conocimiento, que haya marcado la significatividad de la educación sistemática y la haya favorecido. Según investigaciones recientes, los docentes de hoy no solo provienen de circuitos educativos deteriorados, sino en su mayor parte, de sectores socioeconómicos que no llegaron al nivel educativo superior y que disponen de un capital cultural empobrecido.
- Recibir –¿y satisfacer?– las demandas de los padres y de las comunidades respecto a la educación de niños y jóvenes, al para qué y al cómo se educa en la escuela. Suele ocurrir actualmente que las familias no apoyen el accionar docente, que cuestionen e inclu-

so enfrenten a los educadores, evitando el diálogo y ejerciendo diversas formas de violencia.

- Cumplir requisitos burocráticos: planificar sus tareas; llevar registros de asistencia y planillas de evaluación; atender las demandas de directivos y supervisores. Esto se agrega a la cotidiana labor de sostener la convivencia escolar, contener asistencialmente y transmitir conocimientos para cumplir con los programas propuestos.
- Acompañar a sus alumnos en los aprendizajes, tanto instructivos como formativos, y realizar actividades tutoriales para favorecer su rendimiento y la inserción escolar. Los docentes no siempre están preparados para desarrollar la función tutorial, ni para afrontar problemáticas derivadas de las necesidades básicas crónicamente insatisfechas; de las situaciones de abuso sexual, violencia familiar, escolar o social; de la desmotivación ante el aprendizaje escolar; la desnutrición crónica; el consumo y la adicción al alcohol y las drogas, etc.
- Evaluar a sus alumnos para promoverlos o señalar la insuficiencia del rendimiento, con el riesgo que supone—según casos que se han hecho públicos—no aprobarlos a causa de su bajo rendimiento escolar, por la incompreensión, el descontento, el enojo y las reacciones violentas que esto produce en algunos de ellos y en sus familiares, así como por el riesgo de estigmatizar a estudiantes que provienen de contextos desfavorecidos.
- Mantener la disciplina para sostener la convivencia escolar y cumplir los objetivos didácticos. Con frecuencia, una parte importante de las clases se dedica a lograr que los alumnos presten atención y escuchen al docente o a sus compañeros durante las tareas de aprendizaje de contenidos.
- Realizar, frecuentemente, labores de contención social, como atención de comedores escolares, provisión de útiles, participación en campañas de prevención de la salud, y también atender complejas situaciones conflictivas en las que están involucrados los estudiantes, sus familias y sus comunidades. Al decir de una docente: “Los padres no se hacen cargo... los docentes nos sentimos desprotegidos... somos simplemente docentes... ni médicos, ni psicólogos, ni psiquiatras, ni trabajadores sociales... y no podemos contener tantas situaciones que nos desbordan”.

La docente dice: “los padres no se hacen cargo...”. ¿El Estado, las redes de atención pública en salud, educación, trabajo, seguridad, prevención... se hacen cargo sistemáticamente, con la dedicación, profundidad y eficacia que los nuevos escenarios sociales reclaman? Los docentes se hacen cargo de detectar y aliviar los sufrimientos de sus alumnas y alumnos, sin disponer de conocimientos específicos (de Trabajo Social, de Psicología, de Psicopedagogía, de Antropología...). Por otra parte, Bourdieu denomina “sufrimiento social” al que experimentan

“...los que él ubica en la mano izquierda del Estado: docentes, empleados públicos, adolescentes y jóvenes estudiantes de barrios marginales, trabajadores sociales, entre otros. Para él, estos sujetos viven y perciben las contradicciones del mundo social en forma de dramas personales. Obviamente, no afecta a todos por igual, pero pensarlo en estos términos, de dramas personales, nos sumerge en la dimensión subjetiva de la cuestión” (Bourdieu, citado en Kantarovich, Kaplan y Orce, en Kaplan, 2006).

Los nuevos contextos escolares presentan grupos de alumnos provenientes de familias muy diferentes y, a su vez, de gran diversidad subjetiva y grupal en cuanto a su capital cultural de base, a los conocimientos disponibles, a las motivaciones para concurrir a la escuela y aprender, y a la posibilidad de integración y convivencia.

Se encuentra en crisis el sentido de la educación sistemática, particularmente entre los alumnos del nivel secundario.

En los niveles terciarios y universitarios, si bien los alumnos concurren por elección personal o para buscar una preparación que mejore su inserción laboral, muchas veces, presentan desánimo ante las dificultades para encontrar trabajo o ante las condiciones desalentadoras derivadas de los cambios económicos, laborales y productivos, y la continua apelación a la autogestión para sostener sus proyectos.

En cada condición socioeconómica, en cada nivel educativo, se supone que todos tienen “el trabajo” arduo de construir su propio éxito, o de soportar y explicar su propio fracaso. Esto recae como responsabilidad individual, en tiempos en que prevalecen los ideales de autonomía

personal, independencia, “autodiseño”, y en que palidecen los ideales de solidaridad, así como la responsabilidad pública por el cuidado y el destino de los ciudadanos.

Se realiza así la consumación del individualismo, cuya trayectoria tuvo un fuerte despegue en las ideas del Romanticismo del siglo XIX, desde la búsqueda y el descubrimiento del yo interior, y que avanzó en el siglo XX con lo que Lipovetsky llamó el “*homo psychologicus*”, de fuerte narcisismo.

Hoy esto se plantea como imperativo del “autodiseño”: la constante construcción de sí mismo para desarrollar la propia personalidad y los propios proyectos... Esta propuesta muchas veces resulta imposible o sumamente conflictiva, dado el permanente atravesamiento de lo social, lo cultural, lo político y lo económico en cada subjetividad, en las relaciones recíprocas, en las oportunidades de desarrollo y realización desde lo personal, lo grupal y lo comunitario.

Podríamos pensar si también como docentes sentimos que se nos demanda esta constante autogestión y cómo respondemos a esa demanda.

La mayoría de los docentes, al menos en los niveles inicial y de educación básica, son mujeres. Es así como las demandas hacia la profesión, que incluye a una gran mayoría de maestras pauperizadas por los bajos salarios y los capitales culturales en retroceso, continúan reforzando la expectativa cultural ancestral de “dedicarse a ser y a hacer para otros”, empleando gran parte de su propio tiempo en la “imposible tarea de educar”, según el célebre y paradójico decir de Freud.

Las demandas antes detalladas encuentran una seria barrera: los recursos escasos, ya sean materiales, de tiempo, de instrumentación estratégica, de capitales culturales, para abordar no solo las evidentes urgencias, sino también las acciones preventivas, solicitadas al menos a mediano plazo.

Para que esto fuera posible, sería indispensable el “empoderamiento” del personal docente: la actualización formativa sin tener que pagar por ella; el tiempo disponible para realizarla en el horario de trabajo; las reuniones de equipo consideradas como parte de su tarea, incluidas en el tiempo laboral, con la frecuencia suficiente para intercambiar sobre los emergentes del trabajo cotidiano, los conflictos, las potencialidades para afrontarlos, la reflexión sobre las prácticas.

Por otra parte, en el día a día, cada docente se encuentra “a solas” con sus 15, 25, 40 o más alumnos y alumnas, a pesar del continuo

intercambio con los colegas, los directivos, el personal de las escuelas, los padres y las madres, los “otros” alumnos y alumnas.

En cada una de sus horas de clase, dependerá de su preparación, su experiencia, su ingenio, su creatividad, el clima emocional que circule en el aula, qué es lo que resulta del intercambio con “sus” alumnos y alumnas, qué les transmite, cómo lo hace, cómo construyen el vínculo con “su” docente, cómo ese vínculo favorece el proceso educativo, o produce interferencias y obstáculos para cumplir las metas educativas, qué logran aprender...

¿Quiénes nos acompañan en nuestro rol docente, para plantear nuestros logros, interrogantes, dificultades, para compartir nuestra tarea?

Muchos directivos y supervisores, otros compañeros educadores lo hacen. Otros, tal vez no, o no del modo en que los docentes requerirían, dados, por ejemplo, su etapa de formación, que puede estar recién en sus comienzos o más o menos transitada; los contextos laborales; las características de cada institución, de las familias y de los alumnos que concurren a ella; los recursos disponibles para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje; y la prioridad que asuman en el cuidado y el desarrollo de los recursos humanos por sobre otras metas o prácticas institucionales.

¿Cuáles son los obstáculos más frecuentes que encuentran los docentes cuando inician su trabajo?

Por ejemplo, cómo pasar de la teoría pedagógica a la práctica didáctica diaria. Cómo motivar a sus alumnas y alumnos. Cómo coordinar su tarea docente con el cumplimiento de los aspectos administrativos y evaluativos formales. Poder comprender la psicología de sus alumnos y alumnas, comprender cómo funciona cada grupo clase y favorecer un clima relacional recíproco que posibilite aprender. Lograr atender a lo grupal y, al mismo tiempo, “llegar” a cada alumno y alumna desde propuestas que movilicen la participación y el diálogo.

En los nuevos escenarios sociales, pueden encontrar en las escuelas algunos acontecimientos que incluyen el desborde o el horror: alumnos que se hieren gravemente o que matan, padres que golpean a docentes, docentes que se agreden físicamente entre sí, adolescentes que se suicidan en la escuela... violencias que amenazan o que acontecen. También encontramos la lamentable corrupción de directivos y docentes, involucrados en episodios directamente delictivos (aso-

ciaciones ilícitas, encubrimiento de delitos, abuso sexual, pornografía con alumnas y alumnos) en algunos hechos recientes.

Los docentes se preocupan, en primer lugar, por el descontrol de los alumnos en las aulas y los recreos, y por los problemas de conducta; los alumnos se preocupan por el acoso y maltrato entre los mismos compañeros ("bullying", que proviene de "bully", que significa 'matón') y por el acoso sexual; los medios retratan episodios de extrema violencia entre alumnos y de alumnos o padres hacia docentes, y los actos de vandalismo (daños materiales hacia la institución).

¿Están preparados los docentes para afrontar, contener o revertir estas graves situaciones? ¿Cuál es la ética profesional docente? ¿Qué y quiénes los prepararon para desempeñarse en estos nuevos escenarios?

Así, encontramos en el quehacer docente la complejidad, el nuevo y generalizado paradigma de nuestro tiempo.

Un pensador contemporáneo que ha desarrollado sistemáticamente esta idea de pensamiento complejo y de complejidad es Edgar Morin. Este autor ha preparado trabajos valiosos sobre educación, que ha difundido desde la Unesco.

Para Morin, complejo es lo que no puede reducirse a una ley o una idea, lo que requiere articular múltiples dominios del conocimiento, reconociendo, al mismo tiempo, la incompletud y la incertidumbre del saber, que no puede eliminar las contradicciones ni las ambigüedades. El pensamiento complejo relaciona la diversidad con la unidad; admite lo imprevisto, el azar, las contingencias, los desórdenes que a su vez posibilitan nuevas organizaciones. Es un conocimiento contextualizado; concibe las teorías y la lógica como sistemas abiertos.

Considera a los seres humanos vinculados a otros seres vivientes y al ecosistema, sosteniendo a la vez la posibilidad de organizarse y llegar a ser autónomos, y conjuntamente dependientes del contexto, en cuanto están necesitados unos de otros y del entorno para desarrollarse. La noción de ecosistema se extiende abarcando horizontes crecientes, incorporando, para los fenómenos humanos, la idea de hipercomplejidad.

Existe una reciprocidad entre el sujeto que percibe, piensa, siente y actúa, y el entorno que le permite existir, reconocerse, definirse, pensarse y pensar a su vez en el mundo "objetivo".

Así, "el mundo está en el interior de nuestro espíritu, el cual está en el interior del mundo".

En sus propuestas pedagógicas, Morin aboga por:

- Reflexionar sobre el proceso del conocimiento (la metacognición y sus obstáculos).
- Volvemos conscientes de los errores e ilusiones del conocimiento, para promover una mayor lucidez.
- Incentivar un pensamiento que aborde los problemas locales y parciales interrelacionándolos con los globales.
- Vincular las disciplinas, de modo de dar paso a un pensamiento sistémico, complejo, interdisciplinario y contextual.
- Reconocer las relaciones recíprocas entre las partes y la totalidad, en un mundo complejo.
- Enseñar la condición humana desde su complejidad: física, biológica, psíquica, cultural, social, histórica. Reconocer así la identidad humana compleja y al mismo tiempo compartida con los otros humanos, la diversidad y la unidad humanas.
- Enseñar la solidaridad planetaria de los seres humanos, como comunidad de destino.
- Reconocer y aprender a afrontar las incertidumbres, los riesgos históricos, biológicos, físicos.
- Enseñar principios de estrategia para afrontar los riesgos e imprevistos, y modificar su curso según la información pertinente.
- Educar para la comprensión y para la convivencia pacífica.
- Estudiar las raíces de la incomprensión: las ideas implícitas, los prejuicios, la intolerancia.
- Educar éticamente para la convivencia, para el ejercicio de la ciudadanía, para la democracia.

El tema es cómo instrumentalizar estos grandes objetivos, para desarrollarlos en el día a día de las estrategias y los recursos institucionales y pedagógicos, en el día a día del trabajo en el aula; en la coordinación interdisciplinaria; en el intercambio del equipo docente y directivo; en la apertura a las familias, las redes interinstitucionales y comunitarias...

Éste es el gran desafío que se abre a cada centro educativo, sea de formación inicial, básica, polimodal, de nivel terciario, universitario o de posgrado; de educación especial, artística o técnica; de propuesta formal o informal, como los crecientes cursos para adultos mayores...

En cuanto a la instrumentación, se vuelve imprescindible el consenso y el diseño de estrategias, recursos y dispositivos de aplicación que aseguren la consideración de los muy diversos –y con frecuencia conflictivos– contextos educativos. Esto solo puede efectuarse mediante los encuentros, los intercambios y el trabajo en equipo.