

# La tarea

## ***La tarea docente como intervención solidaria. En búsqueda del sentido de la pedagogía de la diferencia<sup>1</sup>***

*Marisa Fernández*

### *Resumen*

El siguiente escrito reúne algunas reflexiones generadas en un grupo de investigación del Centro Regional Universitario Bariloche, perteneciente a la Universidad Nacional del Comahue<sup>2</sup>, sobre dimensiones de la intervención docente en la didáctica de las prácticas escolares cotidianas tanto de la educación común como de la especial. Proponemos el concepto intervención docente solidaria, entendida como la disposición a colocarse en el lugar del otro-alumno, considerado diferente, no como nominación asignada en relación a la mayoría sino como singularidad de los sujetos. Este posicionamiento nos permite desarrollar una práctica cotidiana sostenida en la pedagogía de la diferencia, desde propuestas alternativas y democratizadoras, y abordar la diferencia como problemática, es decir, situarla en un contexto e ir al encuentro de múltiples abordajes, convirtiendo en interrogantes las ideas o conceptos, relacionándolos con otros referentes teóricos, con situaciones históricas y sociales más generales, evitando quedar atrapados en explicaciones rígidas y universales.

*Palabras claves: Tarea docente – Pedagogía de la diferencia.*

<sup>1</sup> Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de Educación Especial. Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina. 7-9 de octubre de 2004.

<sup>2</sup> Grupo DIPEC (Didáctica de las Prácticas Escolares Cotidianas) Oviedo, R; Ramirez, P; Vai, D; Fourés, C; Pozas, D; Fernández, M.

## Summary

The following text brings together the reflections generated by a research group at the Bariloche Regional University Centre, which belongs to the Comahue National University, about dimensions of teaching intervention in the didactics of everyday educational practices, both in normal and specialised education. We propose the concept of solidarity in teaching intervention understood as willingness to put oneself in the place of the student-other, considered different, not as a nomination assigned in relation to the majority, but as a singularity of subjects. This positioning allows us to develop an everyday practice based on a pedagogy of difference, on the basis of alternative and democratising proposals, and tackle the problematics of difference - that is to say, to situate it in a context and discover multiple approaches, converting ideas or concepts into questions, relating them to other theoretical points, to more general historical and social situations, and avoiding trapping ourselves in rigid universal explanations.

*Key words: Intervention teaching – Pedagogy of difference.*

## Algunas consideraciones generales

Si bien enseñanza y aprendizaje no conforman una relación causal (Fenstermacher, 1986), consideramos que la enseñanza supone tomar un lugar activo frente al aprendizaje del otro y asumir dicha responsabilidad. En este sentido, entendemos que la práctica pedagógica se fundamenta en la intervención docente para hacer posible la enseñanza que promueva el aprendizaje del alumno.

En este trabajo focalizamos, es decir, recortamos y centramos nuestra mirada, en uno de los aspectos de la enseñanza, que se refiere a cómo asumir ese lugar activo de enseñante, desde qué intervención hacerlo.

Es decir, partiendo de que todo proceso educativo implica una relación entre sujetos mediada por el conocimiento, ¿de qué relación se trata y con qué finalidad?

En los discursos generalizados de educación, el lugar común de los fines suele ser la aspiración al desarrollo pleno del ser humano. Una afirmación de esta naturaleza supone respeto a los procesos de ese desarrollo, que involucran la valoración de una práctica de libertad responsable, de autonomía posible.

Aun cuando sigamos sosteniendo que la educación debe, partiendo de estadios heterónomos promover la autonomía, la actividad escolar lleva en otra dirección y las prácticas pedagógicas cotidianas suelen contradecir esos posicionamientos. Advertimos como dificultad que la escuela trabaja más para un disciplinamiento enajenante que para una libertad responsable; a través de todas las etapas del sistema educativo, el alumno debe prestarse a responder a la programación docente, teniendo poca oportunidad de intervenir en ella.

En el ámbito del aula, docentes y alumnos se mueven en tramas prediseñadas por prácticas sociales-escolares muy arraigadas. Generalmente, se produce un centramiento en los contenidos de la materia de estudio o en la figura del docente, como poseedor del saber. El posible deseo del alumno en relación con la apropiación de conocimiento, suele estar ausente, así como está ausente el trabajo en torno a la relación docente-alumno, necesaria para la construcción del conocimiento. Es decir, estamos ante una problemática de desencuentro. Los alumnos se orientan, consciente o inconscientemente, a satisfacer las expectativas del docente. El docente, por su parte, procura actuar de acuerdo a lo que ha internalizado como “bien visto” por autoridades, padres, colegas, por él mismo y los propios alumnos que se van adaptando a la cultura escolar. En todo docente hay una experiencia previa, matrices de aprendizaje fuertemente arraigadas, su propio paso por el sistema educativo; en todo docente hay, en definitiva un “ex-alumno” que reproduce los roles que sobre él operaron otros agentes educativos.

Así se instituye un contrato implícito en el cual la relación no se establece entre personas libres, con capacidad de opción y elección, sino entre sujetos que han incorporado *habitus* (Bourdieu, 1977) construidos en base a modelos internalizados desde el comienzo mismo de la socialización cuya eficacia radica en el desconocimiento que el sujeto tiene de esa historia oculta, su propia historia.

La circulación del conocimiento se establece habitualmente en forma unidireccional, generando vínculos entre el docente y los alumnos a través de una relación lineal y heterónoma. Esta práctica escolar contribuye a la infantilización del alumno y del conocimiento, ser alumno supone inevitablemente ser infante. La lógica del otro-alumno y sus requerimientos son considerados bajo una metodología de estandarización, que persigue el control y la eficiencia. Fridman (1995) define la alumnicidad como concepto mítico constituido en el eje del discurso de aquellos docentes que asimilan a la idea de niñez la idea de alumno, actuando en consecuencia con ellos. Este concepto mítico genera una construcción del conocimiento ilusoria y acrecenta mecanismos reproductivistas.

Por ello, cómo ceder a la reproducción y construir modos y prácticas pedagógicas alternativas, innovadoras, democratizadoras? En el contexto actual, caracterizado por la afirmación de valores mercantilistas e individualistas ligados a la competitividad, ¿cómo construir prácticas pedagógicas que instalen el valor de la solidaridad?

## *La intervención docente solidaria*

Si bien existe acuerdo en que la enseñanza, acción sistemática planificada por el docente, opera como intervención, creemos necesario explicitar las características que otorgamos a la que hemos denominado *Intervención Docente Solidaria*.

Tomando aportes de Furlan, caracterizamos a la intervención docente como incitadora a la interrogación y aprovisionadora de criterios para la opción, más que como imposición (Pérez Aguirre y otras, 2002), que tiene por objeto brindar apoyo, ayuda que favorece el tránsito de situaciones de dependencia hacia procesos de reflexión, planificación y acción autónomos.

Es decir, definimos *Intervención Docente Solidaria* como una “expresión verbal, escrita o corporal que, sostenida por un proyecto de trabajo, tiene por objeto provocar en el otro el enriquecimiento de las posibilidades de reflexión acerca de una situación, así como también de las alternativas de acción. Sostenida por un proyecto de trabajo supone que la provocación no ha de ser un hecho aislado ni caprichoso, sino que se inscribe en una línea de trabajo que contempla definiciones desde lo filosófico, político, ético, etc. (Pérez Aguirre y otras, 2002). Esta definición incluye la idea de sostén, de ayudar al otro en lo que aun no puede hacer solo, es decir, supone estar actuando en la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1988).

Al hablar de solidaria, queremos significar la disponibilidad a tomar la causa del otro, en este caso alumno, como propia, y poder colocarnos en el lugar de ese otro. Nos remite a la idea de mentalidad ampliada que aporta Ardent, entendida como la capacidad de pensar en la posición del otro, es decir, aceptar cambiar de ideas y opiniones, promover la apertura hacia el espacio común y al acercamiento comprensivo del otro (Khon C., 2000). Este tipo de intervención docente supone actuar desde la confianza como constitutiva de la práctica pedagógica. Confianza entendida en términos de Cornu (1999) y desde la perspectiva política, lo que implica tomar el riesgo del no control del otro, que va desarrollando y promoviendo su autonomía. Confianza no sólo dirigida al otro-alumno sino también otorgada a este sujeto.

La intervención docente opera como práctica discursiva, es decir, un conjunto de reglas anónimas, históricas, que establecen qué decir y qué callar, quién detenta autoridad para hablar y quién debe escuchar y además determinan nuestras formas de comprender el mundo. (Mc Laren, 1994) *La Intervención Docente Solidaria* supone otra práctica discursiva a la legitimada, en búsqueda de un nuevo sentido de la tarea docente.

Afirmamos que no podemos limitar el accionar docente a las prácticas áulicas pues como praxis política y ética supone develar la política cultural que sirve de soporte a dichas prácticas (Giroux, H., 1990). En consecuencia, pensamos la *Intervención Docente Solidaria* como aquella desplegada no sólo en el aula, caracterizada por la relación docente –alumno– conocimiento, sino que incluimos en ella, acciones realizadas en un determinado contexto institucional y bajo condicionantes sociohistóricos, económicos y políticos particulares, que necesitan ser develados.

En este sentido, alertamos sobre el riesgo de caer en reduccionismos del proceso de enseñanza. Tomando los aportes de Vera Candau (1989) proponemos una intervención docente que sostiene la complejidad del proceso de enseñanza e incluye al menos tres dimensiones. La dimensión humana que considera las relaciones interpersonales, el componente afectivo y psicológico; la dimensión técnica que se apoya en la acción intencional sistemática de facilitar el

aprendizaje y la dimensión política-social que sitúa el proceso de enseñanza desde los aspectos sociales más amplios que lo condicionan.

Desde esta postura, en la complejidad de las prácticas escolares cotidianas, intervenimos, entre otras cosas, para aportar conocimiento e información, promover apertura a la reflexión y al reconocimiento de alternativas, estimular una aproximación más autónoma al conocimiento, crear un clima de comunicación y aprendizaje cooperativo y solidario, brindar al alumno posibilidades de autocrítica constructiva y afianzamiento de la autoestima, encuadrar la actividad grupal, evaluar.

Las intervenciones pueden ser previstas, otras no previstas pero pensadas previamente y otras espontáneas. Pueden asumirse diferentes modalidades de intervención, algunas más abiertas o más directivas, otras más superficiales o profundas, otras más generales o específicas.

En síntesis, la *Intervención Docente Solidaria* tiene por objeto brindar apoyo, ayuda y provocación para transitar de una situación de mayor dependencia a otra de mayor autonomía favoreciendo, en consecuencia, procesos de reflexión.

## *La Intervención Docente Solidaria y una «probable pedagogía de la diferencia»<sup>3</sup>*

Resulta necesaria e inevitable una mirada sociohistórica, cultural e ideológica de la diferencia. Tradicionalmente se asoció la idea de diferencia a la de déficit, provocando un efecto de halo en ese sujeto, es decir su déficit no sólo se registra en el ámbito escolar sino que se expande a todos los aspectos de su vida, constituyéndose un sujeto “estigmatizado” (Goffman, 1995) en términos de atributos naturalizados. Así la diferencia ocupa el lugar de la alteridad deficiente (Skliar, 2002).

Desde sus orígenes, nuestro sistema educativo respondió a un mandato de homogeneización, con una tradición normalizadora y disciplinadora, generando uniformidad de la intervención docente. Las prácticas pedagógicas han reflejado relaciones de poder que desvalorizan la diferencia negándola o ubicándola en el lugar de lo anormal, deficitario o salvaje. En algunos casos, se proponen forzadas integraciones bajo discursos progresistas de la diversidad, que esconden nuevas políticas de homogeneización. Cabe preguntarnos, ¿quiénes son los diversos? Quiénes definen la diversidad, ¿desde dónde lo hacen? Muchas veces, estos cambios en las denominaciones se transforman en eufemismos que no significan verdaderas reconceptualizaciones. En consecuencia, creemos necesario poner en tensión las nominaciones que surgen en los actuales discursos neoliberales en los que la diversidad es definida desde un modelo único y hegemónico, en el cual los diversos son los otros, es decir, implica jugar con las reglas del juego establecidas previamente por el grupo dominante.

---

<sup>3</sup> Tomado del texto de Skliar, C. (2002) ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Bs As: Miño y Dávila.

Generalmente, nominar al alumno como diferente supone hacerlo desde arbitrarios, en relación a la supuesta normalidad y no como singularidad de los sujetos. Nominar a otro otorga significación a su accionar y determina comportamientos esperables conforme a la categoría asignada. Diversa bibliografía da cuenta del poder simbólico del lenguaje en la construcción de la realidad social y educativa. Al decir de Bourdieu, «la palabra puede prescribir bajo la apariencia de describir, así como denunciar bajo la apariencia de enunciar» (Kaplan, C., 2002).

Las nominaciones, como construcciones históricas, sociales y culturales, asignan una posición al sujeto, de tal manera que sólo podrá ser lo que surge de lo definido que debe ser. Es decir, es "...significar a alguien lo que es y significarle que tiene que conducirse consecuentemente a como se le ha significado..." (Bourdieu, 1985).

Por otro lado, el acto de nombramiento se da en una oposición en la que uno de los términos se constituye en norma desde la cual se designa la diferencia para clasificar, separar (Diker, G., 2003); por ejemplo: diferente-igual, normal-anormal, educable-ineducable.

En el escenario escolar, la diferencia se inscribe en relaciones de poder y saber, dando por resultado el etiquetamiento de los alumnos, acción ligada a la opresión de los mismos.

Actualmente, las diferencias interpelan el para qué de la escuela y de las prácticas docentes, instalan la incertidumbre en el cotidiano escolar, irrumpen en su escenario ocasionando conflictos y malestares y al mismo tiempo constituyen la posibilidad de construir sentidos diferentes a los naturalizados promoviendo procesos instituyentes. ¿Cómo generar, en estas condiciones, prácticas pedagógicas que respeten e incluyan las diferencias, sin que se transformen en desigualdades?

La *Intervención Docente Solidaria* que proponemos, nos posiciona ante las diferencias no como dilema, planteamiento paradójico que no vislumbra solución, sino como problemática. Es decir, nos permite situarlas en un contexto e ir al encuentro de múltiples abordajes, convirtiendo en interrogantes las ideas o conceptos, relacionándolos con otros referentes teóricos, con situaciones históricas y sociales más generales, evitando quedar atrapados en explicaciones rígidas y universales. Nos impulsa a deconstruir las improntas y mandatos históricos que atribuyen al docente sólo un rol de transmisor, impregnados de una fuerte huella del eficientismo, generando vínculos de dependencia entre dos personas, una que sabe y da y otra que no sabe, por lo tanto sólo puede recibir y repetir (Freire, 1970). Es decir, es una opción política que implica abandonar los pre-juicios y otorgar otra nominación al sujeto alumno.

La categoría diferente es una convención social, por lo tanto es posible transformarla. Siguiendo los aportes de Skliar (2002) una de las primeras tareas podría ser reconocer al otro-alumno como un misterio, sospechar acerca de él, no darlo por obvio, en el sentido de sujeto a ser descubierto, que requiere de la capacidad de asombro del docente y la disponibilidad para conocerlo y re-conocerlo. Es decir, implica una nueva relación que no intente ninguna apropiación del otro (Díaz, 2001).

La *Intervención Docente Solidaria* designa al sujeto-alumno diferente pero no en relación a un grupo, sino en función de sus particularidades, aceptando, no sólo tolerando, las características personales, los diferentes modos de aprender y relacionarse con el conocimiento. Promueve una pedagogía de la diferencia en la cual el otro-alumno es considerado como legítimo otro, al decir de Maturana; es garantizado como desconocido, pudiendo establecer prácticas pedagógicas democratizadoras generadoras de vínculos que aseguren una comunicación sostenida por el diálogo.

Este tipo de intervención docente se transforma en un desafío, nos sitúa en la interrogación acerca de qué sujetos, educandos y educadores, se constituyen desde las intervenciones docentes; cómo posibilitar la emergencia de las diferencias como hecho formativo productivo, cómo hacerlas presentes en la cotidianidad del salón de clases y de la institución escolar (Díaz, 2001).

### *A modo de cierre, generador de nuevos interrogantes*

En la vida cotidiana, el ámbito del encuentro “yo”-“el otro” se transforma en un problema a enfrentar. La lógica del otro es campo de construcción para unos y de desnaturalización para otros.

En el ámbito de las prácticas escolares cotidianas, esta problemática suele ser abordada como una realidad fija, estática, lineal y permanente.

La *Intervención Docente Solidaria* genera una fluida interacción entre enseñante y alumno, un clima de armonía, aunque con conflictos provocados por la reflexión. El sujeto enseñante asume la necesidad de esforzarse para descentrarse y poder centrarse en la conexión con el otro-alumno. Es decir, requiere el desarrollo de la capacidad de escucha, superando el apego a la propia lógica y generando la posibilidad de asombro frente al otro-alumno que se presenta como un misterio a ser re-conocido.

En este sentido, la intervención propuesta nos coloca en otro lugar, en la temática del descentramiento, y cuando ese «otro» puede aportar algo más que un mandato estereotipado, aparece la oportunidad de la ruptura a través de la resolución de tensiones y el desarrollo de confrontaciones que facilitan desarrollos creativos.

Entendemos que en este ámbito pedagógico de intervención docente y encuentro con el otro, se abre un territorio de reflexión y toma de decisiones. Sostenemos que en las prácticas escolares cotidianas hay también, a menudo, oportunidades de construcción diferentes.

La *Intervención Docente Solidaria* genera un pensamiento reflexivo, no como gesto contemplativo, sino como reflexión crítica que tiene por objeto recrear una situación para operar con ella y atesorar experiencia, considerando y analizando recursos alternativos disponibles.

La *Intervención Docente Solidaria* nos enfrenta con nuestras representaciones sobre la alteridad. Podemos interrogarnos acerca de quién mira, de dónde parte la mirada (Skliar, 2002), para identificar formas de nombrar que muchas veces funcionan como prejuicios y obstáculos epistemológicos en la tarea pedagógica cotidiana.

## Referencias

- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Candau, V. (1989). *Rumbo a una nueva didáctica*. Petrópolis: Vozes.
- Cornu, L. (1999). "La confianza en las relaciones pedagógicas". En: Frigerio, G. *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Díaz, R. (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Diker, G. (2003). "Palabras para nombrar". En: Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. *Revista Ensayos y Experiencias* N° 50, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Fenstermacher, G. (1986). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En: Wittrock, M.: *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fridman, M. (1995). *Alumnidad: La Construcción de un Mito en el Discurso de los Formadores de Formadores*. Buenos Aires: Documento Interno, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras.
- Furlan, A. (1990). "La formación del pedagogo. Las razones de la institución". En: Ducoing, y otros. *Formación de profesionales de la educación*. México: UNAM: UNESCO.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós.
- Goffman, E. (1995). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kaplan, C. (2002). Inteligencia, escuela y sociedad. *Revista Perspectiva Educativa* N° 16. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.



Maturana, H. (1994). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Chile: Hachette.

Mc Laren, P. (1994). *La vida en las escuelas. Introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México, Siglo XXI.

Pérez Aguirre y otras. (2002). *Didáctica de las Prácticas Escolares Cotidianas. Preguntas a compartir con docentes de todos los niveles*. Neuquén: Manuscritos.

Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.