



Formación docente y prácticas culturales

Rigal, Luis; Berger, Susana*; Galarraga, Gloria; Blaser, Amanda; Barsanti, Liliana*; Satler, Susana

Autores: *Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)
Contacto: luisrigal@fibertel.com.ar y sberger@arnet.com.ar

Resumen

Este trabajo se inscribe en el Proyecto de Investigación: “Reconociendo a los otros, la producción cultural en la formación docente” (FCE-UNER), que estudia los modos de inclusión de la producción cultural de las escuelas en el proceso de formación de maestros. Uno de nuestros supuestos de partida, construido a partir de tres trabajos anteriores, nos señala el complejo mundo de la escuela como un campo hegemonizado por imaginarios que no reconocen la producción cultural que allí subyace. Indagamos en las prácticas de formación, desde la mirada de los propios sujetos; esto es, la de los profesores y alumnos de los institutos de formación docente, de sus experiencias en la relación con las escuelas y los maestros con quienes desarrollan esas prácticas. ¿Quiénes son los alumnos de la formación docente hoy? ¿qué es lo que moviliza el ingreso a los institutos de formación? ¿Cuáles son las representaciones que se manejan respecto de la carrera?, ¿Qué expectativas se juegan sobre la práctica? ¿Cuál es el imaginario social respecto del “buen” docente? ¿Cuáles son las representaciones de los alumnos respecto del llamado “mito de la experiencia”? ¿Cómo se atiende en el proceso de formación a las diferencias y las desigualdades socioculturales de los distintos sujetos? son preguntas que orientan esta presentación. La práctica y la residencia se constituyen en lugares potentes para pensar esto en tanto son espacios/escenarios complejos, que generan acciones a través de las cuales se explicitan supuestos ideológicos, políticos, pedagógicos, socioculturales en donde se despliegan modos de actuar y tomas de decisiones que sitúan a los futuros docentes frente a lo imprevisible de la vida cotidiana escolar.

Palabras clave: formación docente, producción cultural, prácticas productivas

Introducción

“Si no se desentrañan las contradicciones culturales al interior de la escuela, no es posible la construcción de la identidad profesional del docente en tanto trabajador de la cultura. Para ello, es preciso poner en acto el pensamiento crítico, esa capacidad colectiva de intervenir en las condiciones del ejercicio de la práctica social.” (Landreani, 1998)

El trabajo de Investigación “Reconociendo a los otros: la producción cultural en la formación docente” da continuidad a una línea de estudios socio-antropológicos en educación desarrollada, desde la cátedra de Sociología de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER). Nuestra preocupación ha estado centrada a largo de estos años en estudiar la crisis educativa, una crisis de sentido que acompañó los procesos de profundización de la desigualdad y exclusión social en el país en las últimas décadas. A partir de reconocer estas condiciones de fragmentación social y educativa, centramos la mirada en los sujetos, los procesos de constitución de nuevas identidades sociales, las estrategias y los modos de producción cultural que nos permiten reconocer prácticas que, en general, cuentan con escasa o nula visibilidad. Entendemos que se pueden ir configurando así otras articulaciones y tensiones entre la inclusión y la exclusión que merecen ser tenidas en cuenta a la hora de repensar el sentido y la función social de la escuela y de la formación docente hoy.

La relación de la escuela con la cultura es un tema insoslayable cuando intentamos comprender los complejos procesos que ocurren a diario en el ámbito educativo. El análisis de la producción y apropiación cotidiana de la cultura en contextos históricos particulares nos acerca a la heterogeneidad de las prácticas culturales. Esta heterogeneidad, tal como señala Agnes Heller (1987), marca tanto la vida cotidiana como la formación cultural en que esta vida se inserta.

Tres proyectos de investigación anteriores y trabajos de extensión vinculados a ellos nos han permitido un acercamiento a las escuelas en contexto de pobreza urbana adentrándonos en sus contradicciones y conflictos. De estos trabajos, hemos tomado cuatro supuestos de partida que orientaron la presente investigación:

- La vida cotidiana escolar constituye una trama compleja de apropiaciones múltiples y de interpenetración de culturas. Todos los sujetos que intervienen en ella realizan procesos de apropiación particular.
- Las prácticas escolares en tanto prácticas sociales están sujetas a los procesos de reproducción pero también de producción social y cultural.
- Hay en las escuelas una producción cultural negada por los propios sujetos. En las escuelas en contexto de pobreza urbana la distancia entre la cultura escolar y la del medio socio cultural inmediato se profundiza.
- Es fértil indagar en las prácticas productivas, aquellas que resisten o alteran el orden hegemónico, y dan lugar a una producción cultural, expresión de la cultura vivida, otorgando así nuevos sentidos particulares a la educación en escuelas en contextos de pobreza.

En el presente trabajo de investigación tratamos de acercarnos al proceso de formación docente, considerándolo como un espacio de prácticas sociales contradictorias y como sitios de intensas políticas culturales; donde conviven las formas clásicas de transmisión y socialización con otras alternativas que contrarían, desafían, recrean a aquéllas (Liston y Zeichner, 1997). Entender a las instituciones de formación docente como espacios de producción cultural nos lleva a explorar estos conflictos y contradicciones, desde una perspectiva que nos permita reconocer los modos en que la producción cultural de las escuelas en contextos de pobreza se incluye o no en la formación de maestras y maestros.

Constituye, entonces, un objetivo central de este trabajo, analizar las tensiones internas en los ámbitos de formación docente (los profesorados pero también las escuelas) entre la producción y reproducción de los saberes y las prácticas culturales de los sujetos que los habitan.

Prestamos atención a las Prácticas y Residencias, como espacios pedagógicos particulares, como lugar de condensación y de diálogo de las prácticas profesionales y la realidad educativa en contextos particulares. Decimos que son espacios que se van construyendo en un entramado social donde se ponen en tensión las prácticas de sujetos particulares y los condicionamientos y posibilidades institucionales y del contexto social y político más amplio. Es un modo en que se pone en acto la docencia, porque los alumnos de la formación realizan múltiples apropiaciones, recuperan saberes disciplinares específicos, plantean estrategias de enseñanza, toman decisiones frente a lo imprevisible de la realidad educativa, incluyen las condiciones cotidianas en que se desarrolla el trabajo de la escuela. En esta labor los propios alumnos como los docentes producen prácticas culturales que adoptan formas y sentidos específicos, en el marco de las relaciones sociales donde adquieren significación; relaciones siempre contradictorias y conflictivas por la naturaleza misma de lo social.

Cuatro Instituciones de Formación Docente nos abrieron sus puertas para realizar un trabajo que apoyado en el análisis de documentos y proyectos escolares, entrevistas individuales y grupales a docentes y alumnos, talleres con docentes de cada uno de los IFD y un taller conjunto. Docentes formadores y alumnos del último tramo del proceso de formación nos prestaron sus voces para desentrañar un discurso que, por dar cuenta de sus propias prácticas, está teñido del sentido común que recoge tradiciones e imaginarios, pero alberga al mismo tiempo la posibilidad de la elucidación.

Las voces de alumnos de la formación docente expresan y condensan tanto sus propias representaciones, como las de sus profesores acerca del docente que se quiere formar, las expectativas y el imaginario respecto de la función social de la escuela, pero también de las rupturas y quiebres en relación con ese imaginario. Estas rupturas, que llamamos experiencias formativas, son pensadas como aquellos intersticios que lo instituido, en términos de Castoriadis, queda abierto y "a disposición" de los sujetos sociales.

¿Quiénes son los alumnos de la formación docente hoy? ¿Cómo se atiende en el proceso de formación a las diferencias y desigualdades socioculturales de los distintos sujetos? Son preguntas que orientan esta presentación donde abordamos el lugar del "otro" y el "reconocimiento" de ese otro en las prácticas de formación docente. Nos interesó así indagar en los significados acerca de ese "otro", el alumno, y su condición de joven/ futuro maestro y pensar a partir de allí cómo se articulan en la experiencia diaria esos significados con la presencia de fuertes imaginarios heredados.

El imaginario escolar ha idealizado la figura de maestros y maestras, transmitiendo esa imagen a través de la formación docente y la estructura institucional del sistema educativo. "La institución imaginaria escolar, ese complejo ideacional que otorga sentido a la tarea docente, autonomiza a la escuela de los procesos político-ideológicos que involucra, en tanto su práctica cotidiana lo ignora" (Landreani y otros, 1991). A menudo los docentes señalan cómo esa imagen docente idealizada, construida en el tránsito por los institutos de formación, choca con la identidad particular amasada históricamente en las escuelas en contexto de pobreza. Esta identidad que se desarrolla al amparo del sistema de reglas que la organización escolar ha instituido, es construida también por un proceso de apropiación individual y colectiva. Entendemos la identidad docente en tanto resultado de prácticas que se desarrollan en el seno de una hegemonía que admite la recreación de los modelos instituidos. Recordemos la afirmación de Williams (1980) acerca de que los procesos hegemónicos deben renovarse porque la realidad social desordena el campo del poder constantemente.

Nos interesó, entonces, tratar con el orden de lo imaginario que provee el sentido de ser docente, pero al mismo tiempo atisbar en las prácticas de formación que llamamos productivas, en tanto se asientan, en los quiebres y rupturas del orden escolar.

Dice Castoriadis (1983, 1998, 1999) que la sociedad, en tanto construcción histórica, conserva sentidos y significados que son transmitidos a través de las sucesivas generaciones, pero cada momento histórico se imprime por el accionar de los sujetos en las alteraciones a lo instituido. Es decir, los sujetos instituyen sus propios movimientos, sentidos, deseos, a la sociedad que los ha recibido como parte de ella. Es en esta posibilidad de crear e imaginar que poseen los sujetos, donde es posible provocar rupturas a un determinado orden hegemónico.

Conocer y reconocer al 'otro' en la formación docente

Los docentes formadores de docentes están constantemente requeridos por los sujetos y el contexto. La necesidad de reflexionar sobre sus prácticas los hace sentirse "*empujados*" y a la vez "*sacudidos*" por el requerimiento de re-pensar su trabajo ante la complejidad de la crisis escolar. Una crisis que se expresa, fundamentalmente, en el sufrimiento de la institución y en la conflictiva vida cotidiana escolar.

Reconocer la cultura vivida en los espacios de formación docente es intentar una ruptura del sentido común que hegemoniza los significados de la escuela y los profesorados y pensar la cotidianidad escolar como crítica y creativa. Desde ese reconocimiento de la multiplicidad de sujetos que intervienen en el proceso de formación -los alumnos de la formación, los docentes de los profesorados, los maestros y alumnos de las escuelas- y las miradas que desde allí se construyen, trabajamos los significados acerca del alumno/joven/futuro maestro que los docentes y los alumnos de los profesorados construyen cotidianamente.

En la mirada de los docentes de los profesorados emergen fuertes imaginarios acerca de un "alumno ideal". Esto se confronta con representaciones acerca de los jóvenes en general que se conforman en la relación cotidiana. La distancia entre quienes accedían en épocas anteriores a la formación docente y los jóvenes actuales está presente en estas miradas. Está casi ausente una referencia que los considere como jóvenes en el contexto actual; se tiende a pensarlos sólo como alumnos

En torno al sector social que elige la carrera docente, se expresa como un obstáculo el hecho de que el tratarse de una carrera corta y con salida laboral determina muchas veces su elección. Se refieren a menudo a un *empobrecimiento cultural*, nombrando de esa manera a eso que muchas veces no encuentra sentido en sus esquemas de representaciones, construidos a partir de lo que han sido sus propias experiencias de formación, sus expectativas y las prácticas docentes. Sin embargo, algunos docentes dan significatividad a la relación del sujeto estudiante con su medio sociocultural inmediato y a sus historias particulares, sus trayectorias y experiencias.

Nos preguntamos: ¿qué significaciones de cultura circulan en torno a los sujetos que transitan las instituciones de formación de maestros? El sentido que otorgan docentes y alumnos a estas preguntas es, muchas veces, la de *'la falta'*, *'la carencia'*, la necesidad de *'completar'* lo que no está.

El problema del conocimiento y el de los saberes disponibles y necesarios a la hora de desarrollar las prácticas fue también motivo de preocupación para los/las docentes. Ellos refieren al *'choque cultural'* y a una *'relación conflictiva'*. Se señala como dificultad la aceptación de la cultura "del otro", sobre todo cuando ésta no coincide con la cultura escolar o con el imaginario que se tiene de ella. Se reconoce que es una cultura que ingresa a la escuela, pero al mismo tiempo se enuncia el deseo, la necesidad de *'asimilar'* al alumno, incorporándolo a la cultura escolar que aparece considerada como superior o de mayor relevancia social.

La pregunta y el diálogo con los docentes de los Institutos Formadores nos permitieron identificar sus decires sobre sus prácticas y las prácticas de los "otros", en instancias que posibilitaron sus reflexiones acerca de lo que hacen en el instituto, en la escuela, con los alumnos, con los colegas, con "los otros", en un contexto socio-histórico determinado. Indagamos acerca de cómo se reconocen a sí mismos en relación con los procesos de producción y reproducción de prácticas, ideas, sentidos, como así también la importancia que le conceden al "otro" en la producción y/o reproducción de los saberes. El desconocimiento y la negación de las particularidades culturales de ese sujeto educable ponen en cuestión las posibilidades de reconocer, en la escuela y en los Institutos de Formación Docente (IFD), algo más que los inexorables procesos de reproducción cultural y social. Aparece expresado, de forma explícita, el intento de la escuela de reproducir la cultura letrada.

Abordar la práctica educativa desde una supuesta igualdad tiende a justificar las problemáticas cotidianas de los sujetos particulares y a favorecer prácticas reproductivas. Así también, enunciar la desigualdad educativa no resulta suficiente si no se profundiza el análisis de los procesos sociales que la sostienen, si no se reflexiona sobre las desigualdades de origen que producen un acceso desigual al conocimiento como así también favorecen el prejuicio y la discriminación social.

Experiencias formativas: tiempo y realidad en las prácticas docentes

Las prácticas de enseñanza ocupan un lugar significativo en la formación docente, constituyen un espacio esperado por los futuros maestros, conjugándose con intensidad las diversas trayectorias de formación, las realidades escolares, los escenarios y los sujetos particulares que habitan las escuelas.

Sostenemos en este trabajo de investigación que las prácticas y residencias en la formación docente son espacios pedagógicos singulares y los señalamos como lugar de condensación y de diálogo respecto de la formación. Son espacios que se van construyendo en un entramado social entre los distintos sujetos que las habitan y los condicionamientos y posibilidades institucionales. Es un tiempo de trabajo en que el desafío es permanente y en esta labor tanto los propios alumnos como los docentes producen prácticas culturales que adoptan formas y alcanzan sentidos específicos en el marco de las relaciones sociales donde adquieren significación.

Las tradiciones acumuladas otorgan fuertes sentidos heredados a la formación de maestros/as, y se despliegan en prácticas que en general no se interrogan acerca de sus intencionalidades sino que incorporan, desde el sentido común y entonces acríticamente, las explicitaciones y los modos en que los futuros docentes se relacionan con el conocimiento, con la institución, con el currículum, con las estrategias didácticas. Sin embargo, estas tradiciones que en determinados momentos históricos hegemonizaron el sentido docente, la función social de la escuela, el propio trabajo docente, se ven interpeladas permanentemente en los contextos históricos actuales de escolarización.

De allí que nos interesó particularmente indagar en el sentido que los docentes formadores y los estudiantes otorgan a las prácticas como experiencias formativas. Abordamos los cambios, los quiebres que se realizan en las prácticas y residencias. Estos, en la mayoría de los casos devienen de situaciones críticas al interior de los propios institutos; pero también han sido posibles a partir de las intervenciones de las propias escuelas, sedes de las prácticas. El estudio de estos movimientos nos ha posibilitado un acercamiento significativo a la comprensión de la tensión permanente entre la reproducción y la producción social en la formación docente. Esta construcción nos permitió pensar las prácticas educativas desde una confrontación activa de los sujetos con las condiciones materiales

y simbólicas presentes en el proceso de formación y los choques permanentes con una realidad sociocultural que sigue estando muy alejada, de allí la problemática que resulta su consideración.

En las experiencias formativas que hemos estudiado, el tiempo es una dimensión fundamental que nos permite comprender las diferentes maneras a través de las cuales construyen y estructuran su tarea cotidiana.

El tiempo forma parte del núcleo del trabajo de los profesores, pero es un tiempo acumulativo y lineal, que no se pone en cuestión para la incorporación de cambios. La falta de tiempo es una constante que los limita, inhibiéndolos en numerosos casos, de realizar tareas específicas, en este caso, referidas a la práctica y residencia. Los cambios y sus intentos son considerados necesarios pero su implementación requiere de tiempos que no se conceden. La alta estructuración institucional de la coordenada temporal no ofrece flexibilidad, suscribe a una rigidez que acoge a la pauta cerrada, tanto desde el imaginario institucional como desde los propios espacios curriculares.

En la trama discursiva de alumnos y docentes, el tiempo cristalizado en el hoy como un eterno presente genera obstáculos materiales y simbólicos para quebrar esta lógica instituida. En los institutos donde la tradición normalista está muy arraigada, la coordenada del tiempo se ha presentado a modo de añoranza. Sitúan un recorte de un tiempo pasado en el que se concretaron modos de trabajo muy valorados, que se diferencian notablemente, en sus apreciaciones, de los actuales. Es una época que los docentes acuerdan en denominar 'época de oro'. A este fenómeno alude, justamente, el concepto de "tradición selectiva" proporcionado por R. Williams. La tradición tiene siempre un sentido activo dado que es *"un proceso deliberadamente selectivo y conectivo que ofrece una ratificación cultural e histórica de un orden contemporáneo"*. (Williams, 2000)

Otro aspecto central abordado tiene que ver con la relación entre los institutos formadores y las escuelas donde los estudiantes realizan sus prácticas. Esta relación, en general, no parte del reconocimiento y el compromiso con las problemáticas y situaciones concretas de las escuelas con las que se está trabajando. De todos modos, y es lo que queremos subrayar, reconocemos que existen numerosos intentos por generar otras prácticas institucionales en donde la relación entre el instituto y la escuela conforma un entramado singular y particular que se construye a partir de la cotidianeidad de los sujetos.

Enfatizamos en nuestro estudio el tratamiento que se hace, en dicha trama interinstitucional, de las diferencias de capitales culturales y simbólicos. Se trataría del reconocimiento de otros órdenes de significados socioculturales que hasta el momento, en su gran mayoría, son negados. Muchos docentes avizoran y asumen la diferencia como objeto de conocimiento en el trabajo cotidiano y esta manera contribuiría, sin dudas, a despejar prejuicios y desmontar imaginarios que continúan organizando las prácticas educativas hoy.

Las realidades de las escuelas irrumpen en el recorrido de los alumnos de la formación docente planteando nuevos desafíos. La pobreza, la exclusión, la diversidad no pueden ser abordadas y pensadas sólo desde los saberes disciplinares o desde los saberes pedagógicos. Su tratamiento supone transformar, resignificar, repensar los saberes a partir de las realidades que los constituyen. Existen espacios curriculares que favorecen los procesos reflexivos y de aprendizaje que las prácticas y residencias desencadenan.

Los procesos de alteración y quiebre de la cotidianeidad en los institutos generan procesos de tensión entre matrices naturalizadas y esquemas prácticos que, de modo heterogéneo y singular, habilitan formas de producción cultural producidas en su accionar. Es en estos contextos donde el concepto de producción cultural adquiere relevancia en tanto permite incorporarnos a las formas particulares en que los actores en su propia cotidianeidad se apropian y recrean las condiciones socio-históricas de su medio social.

Las voces de los alumnos de la formación

Como ya señalamos, en este estudio se incluyeron de modo significativo las voces de los alumnos. Ellos plasman una mirada de la institución formadora que la resignifica, la recrea, la carga de nuevos sentidos. La complejidad de realidades encontradas en los escenarios de las prácticas docentes, nos muestra la fusión, contradictoria y múltiple, de lo heterogéneo y lo particular; las distintas dimensiones observadas y los modos de enfrentarse a ellas. Priorizamos un enfoque donde las prácticas escolares organizan un horizonte que se va conformando con experiencias sustantivas en este trayecto particular de la formación.

Heller (1970) afirma que los sujetos no sólo se apropian de su pequeño mundo condicionados por su historia y sus modos de significarlo, sino que lo hacen en un medio social del que no pueden abstraerse.

Los alumnos de la formación construyen una mirada respecto de la escuela y de los sujetos que la habitan que aparece como desbordante y enajenada. Los nuevos escenarios sociales los interpelan. Construyen modos de búsqueda, de interrogación donde ponen en juego múltiples formas de interpelar y preguntarse sobre el imaginario social en el que están insertos. Lo azaroso, lo imprevisto se cuele en la producción y connota un modo particular de vincularse con los otros, de intervenir en el ámbito social, por los sentidos que le otorgan y el modo en que se dejan interpelar.

Las preguntas quedan abiertas en torno a cuestiones como las siguientes: ¿qué es lo que moviliza el ingreso a los IFD?, ¿Cuáles son las representaciones que se manejan respecto de la carrera?, ¿Qué expectativas se juegan sobre la práctica? ¿Cuál es el imaginario social que llevan en su mochila a clase los alumnos de los institutos formadores respecto del “buen” docente? ¿Cuáles son las representaciones de los alumnos respecto del llamado “mito de la experiencia”? ¿Sobre qué bases se funda esta hipótesis? ¿Qué supuestos subyacen en ella? ¿Qué concepciones de teoría y práctica se sostienen? ¿Qué rupturas se producen (si es que se producen) en la relación con otra institución educativa, con otros grupos, con otros, etc.? ¿Cómo interpela en el transcurso de la formación la idealización del buen maestro? ¿Qué elementos de la vida cotidiana del instituto, y de las prácticas, irrumpen en el imaginario que lo sostiene?

Estas interpelaciones se producen en el contexto de las realidades de cada uno de los institutos formadores, en donde las relaciones de poder, la fuerza de los imaginarios institucionales, los proyectos que se disputan, resultan de una singularidad que los hace relevantes en el escenario donde se despliegan. En el juego permanente de disputar el reforzamiento de regulaciones instituidas y la posibilidad de plantear modos que quiebren esas regulaciones, esta persistente dinámica entre reproducción y producción es un lugar muy sugerente para pensar estas interpelaciones. Estas constituyen también experiencias formativas para los futuros maestros. Son producciones culturales que se enmarcan permanentemente en el juego dialéctico entre lo dominante y lo emergente.

El otro en la formación docente

Ante la pregunta *¿cómo se vincula la cultura escolar con la cultura del medio socio-cultural inmediato?* -en uno de los talleres- se pudieron escuchar estas respuestas por parte del grupo de docentes participantes:

“... Claro porque en realidad tendrían que estar en relación la cultura escolar con el medio, pero muchas veces se contradicen y ahí viene el problema... se transmiten algunas ideas y conocimientos y valores en la escuela que en la sociedad no son tan importantes como deberían ser, entonces la cultura inmediata choca con lo que el chico recibe en la escuela, por ejemplo, deberían estar en contacto, debería justamente dar respuesta una a la otra.”

“... Yo comparto, en general la relación es conflictiva, es decir, lo que es todo el imaginario que hablábamos hoy, la idea de alumno que tienen muchos docentes no condice con el alumno de hoy, entonces se produce a veces una no aceptación, o un querer forzar la incorporación del alumno a la cultura escolar y de pronto entra en choque con la cultura de la que proviene el alumno, en lugar de integrarla, o en todo caso se podría hablar de una superación porque sería entrar en una asimilación de la cultura circundante a la escuela pero quizás es en la adquisición desde otras pautas y otras herramientas culturales que permitan la promoción del alumno y no quedarse quieto ahí y estancado con la cultura más limitada del ámbito de donde procede. No sé si comparten o no esta idea.”

“... Por ahí nosotros también nos preguntamos por qué el desinterés de algunos alumnos en determinados temas o temáticas y ahí es donde más se nota la brecha entre lo que la escuela quiere en un futuro formar o producir y lo que el chico trae del lugar donde vive, o sea cuáles sus ideas y cuáles son las que la escuela le ofrece, si realmente hemos estado pensando en algún cambio desde la escuela para acercarnos más a incorporar a ese alumno a la cultura que

querriamos o si, como deciamos hoy, estamos diciendo bueno no puedo hacer nada y... *No sé si hacemos algo para provocar un acercamiento o para que se rechace...*

La noción de *brecha* y la expresión *incorporación del alumno a la cultura* escolar, nos muestra una perspectiva que intenta asimilarlo no reconociendo a ese "otro" como sujeto social culturalmente valioso. Si hablamos de la existencia de dos culturas diferentes, cabría plantearse la necesidad del "diálogo" entre ambas, no desacreditando aquella que configura el ámbito social del alumno o del futuro docente.

El desconocimiento y la negación de las particularidades culturales de ese sujeto *educable* ponen en cuestión las posibilidades de *producir* en la escuela y en los IFD.

¿Cómo atender a todos en la escuela? La pregunta de la docente nos interpela acerca de cómo pensamos la diversidad, la integración, el trabajar con la desigualdad. Entonces, nos preguntamos ¿de qué modo se plantean docentes formadores el lugar de los alumnos de la formación para pensar junto con ellos cómo, desde las prácticas escolares, se puede atender a la diversidad?

Sostenemos que la diversidad cultural requiere que tengamos en cuenta las marcas de la desigualdad social y, en determinados contextos, las dificultades y conflictos que surgen de las relaciones interculturales. Resulta imprescindible abordar el análisis de la diversidad cultural cuando se presenta asociada a fenómenos de discriminación y estigmatización. Lo multicultural no puede ser pensado sin atender a la pobreza y la exclusión social.

Sin duda, la diversidad cultural es un tema de gran complejidad teórica, dadas las múltiples apreciaciones que suscita. En general, cuando se trata la diversidad, se pondera la preocupación por la diversidad cultural en forma aislada de los contextos. La producción social de la diferencia es encubierta bajo un discurso abstracto, aparentemente pluralista que, con pretensiones de combatir el etnocentrismo cultural, no hace más que ocultar la gravedad de la desigualdad social.

Hoy más que nunca es preciso avanzar hacia el conocimiento de distintas prácticas sociales y simbólicas a través de las cuales se hacen explícitas las modalidades de las relaciones interculturales. La formación docente tiene aquí un fuerte desafío si procura pensarse como espacio de democratización del conocimiento.

Bibliografía

- ACHILLI, E: "Práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro" en Cuadernos de Antropología Social N° 2. Instituto de Ciencias Antropológicas UBA. Buenos Aires, 1988
- "Práctica docente y diversidad sociocultural" Homo Sapiens Ediciones. Rosario.1996
- ALMEJEIRAS, A. y JURE, E. (comp.) Diversidad cultural e interculturalidad. Prometeo, Buenos Aires.2006
- APPLE, M. Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Paidós, Barcelona.1989
- ARONOWITZ, Stanley: "A different perspective on educational inequality" En Education an cultural studies, H, Giroux y P. Shannon compiladores. Editorial Routledge. Ney York- London.1997
- BERGER, S; GALARRAGA, G, VALENTINUZ, S; BARIDON, R : "Resistiendo en imaginario escolar: la producción cultural de docentes y alumnos". IV Jornadas de Investigación Educativa.Córdoba.2 005.
- BIRGIN, A. (1999) "El trabajo de enseñar" Edit. Troquel. Buenos Aires. 1999.
- BOURDIEU, P. Campo de poder y campo intelectual. Folios, Buenos Aires. 1983.
- BOURDIEU, P y PASSERON, J. C.: La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.1981.
- CANTERO, G, BERGER, S., GALARRAGA, G, VALENTINUZ, S., TOMASINI, N., BARIDÓN, R.: Exclusión Social y Producción Cultural en las Escuelas. Informe final de Investigación, FCE – UNER, Paraná.2004
- CASTORIADIS, C., Un mundo fragmentado. Altamira, Buenos Aires.1997.
- Hecho y por hacer – Pensar la imaginación- Eudeba, Buenos Aires. 1998.
- La institución imaginaria de la sociedad. Tusquet. Madrid.1993.
- CHARTIER, R.: Escribir las prácticas. Manantial, Buenos Aires. 1996
- DUCHATZKY, S.: La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. En Cuadernos de Pedagogía, Año IV- N° 7.Rosario. 2000.

- FOLEY, D.: El indígena silencioso como una producción cultural. Cuadernos de Antropología Social N° 19, pp. 11-28, 2004 FFyL – UBA. Buenos Aires. 2003.
- FREIRE, P.: Política y educación. S XXI, Bs. As. 1996.
- GRÜNER, Eduardo, “*El retorno de la teoría crítica de la cultura: una introducción alegórica a Jamerson y Zizek*” en Estudios culturales. Reflexiones sobre multiculturalismo. Editorial Paidós Buenos Aires. 1998.
- HELLER, A.: Historia y vida cotidiana. Editorial enlace Grijalvo. 1970.
- Sociología de la vida cotidiana. Península, 2da.edición., Barcelona. 1987.
- JAMESON, F., “*Sobre los Estudios Culturales*” en Estudios Culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo. Grunner Compilador. Editorial Paidós Buenos Aires.1988.
- LANDREANI, N. El proceso de apropiación institucional (o cómo pagar el derecho de piso). Edit. Aique, Bs. As. 1996.
- : La producción cultural en las escuelas. En Revista Argentina de Educación (AEGCE) Año XVI N° 25. 1998.
- LANDREANI, N.; BERGER, S., GALÁRRAGA, G. y VALENTINUZ, S.: “Integración Escuela – Comunidad” Informe Final FCE. UNER Paraná. 1996.
- : “Procesos de Construcción de la Vida Cotidiana Escolar” Informe Final FCE. UNER Paraná. 1991.
- LEVINSON, B y otros: La producción cultural de las personas educadas. Etnografías críticas de la educación y la práctica local. University of New York Press Albany - N.Y. 1996.
- LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M.: Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Morata. 2da.ed., Madrid. 1997.
- RIGAL, L. y otros. La escuela popular y democrática: un modelo para armar. En: Crítica Educativa, Año I, N° 1, Buenos Aires. 1996.
- : La escuela en la periferia. Paidós, Buenos Aires. 2002.
- ROCKWELL, E.:” *La dinámica cultural en la escuela*”. en: Cultura y escuela: la reflexión actual en México. Elba Gigante (Coord) Serie Pensar la Cultura. Conacult: México. 1992.
- SKLIAR, C ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Miño y Dávila. 2da. Edición, Buenos Aires. 1992.
- TAMARIT, José: “Escuela crítica y formación docente” Miño y Dávila Editores. Buenos Aires. 1997.
- WILIAMS, Raymond.:“Cultura. Sociología de la comunicación y del arte” Editorial Paidós. Buenos Aires. 1981.
- WILLIS, P: Aprendiendo a trabajar. Edit. Akal.Barcelona.1982.
- ŽIŽEK, S: “*Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional*” en Estudios Culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo. Grunner Compilador. Editorial Paidós. Buenos Aires. 1998.