

¿Qué esperamos de la formación docente?

Ana Camblong *

Universidad Nacional de Misiones

Resumen

Se plantea una doble línea prioritaria para la formación docente: conocimiento y «ética del respeto». Se enfatiza el rol central de la continuidad alfabetizadora en todos los niveles del sistema educativo puesto que la tecnología no podrá suplantar las operaciones semióticas necesarias para comunicarse, aprender e interpretar. En el sistema educativo nacional, las decisiones políticas concentradas en la metrópoli no respetan la diversidad cultural de las provincias.

Palabras clave:

· educación · conocimiento · ética

Abstract

This article proposes a double priority in teacher education: knowledge and «an ethics of respect». It highlights the central role of literacy building in all the levels of the educational system, since technology will not be able to substitute for the semiotic operations which are necessary for communicating, learning and interpreting. In the national educational system, political decisions made in the metropolis do not respect the cultural diversity of the provinces.

Key words:

· education · knowledge · ethics

* Doctora en Letras, UBA, Profesora Emérita de la Universidad Nacional de Misiones, Directora del Programa de Semiótica, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de dicha universidad. Presidente de la Asociación Argentina de Semiótica. Crítica literaria, especializada en la obra de Macedonio Fernández, Primer Premio Nacional Producción 1993–1995 en Filología, Lingüística e Historia de las Artes. Ha realizado investigaciones sobre la enseñanza de la «lengua oficial» en el sistema educativo provincial de Misiones, políticas lingüísticas y alfabetización inicial.

Pretexto

Los Institutos de Formación Docente en su conjunto, conforman un hábitat institucional de variados paisajes, poblados por grupos muy diferentes, sin embargo en todos sus habitantes se percibe la impronta inconfundible de una aguerrida lucha por la supervivencia. A partir de la década del '90 las incólumes Escuelas Normales de sólidos principios y nítidas funciones en el sistema educativo se vieron sorprendidas, sacudidas y devastadas por el vendaval de la Transformación Educativa. Desde entonces y tras sortear los desafíos más inverosímiles, los/as docentes de este sector del sistema vienen batallando con entereza, con inteligencia y con una tenacidad digna de encomio y admiración, para defender estas instituciones. Mis aplausos, mi solidaridad y mi entero acompañamiento en este proceso en el que resulta difícil conjeturar qué vendrá después.

Cuando nos preguntamos «qué esperamos» estamos utilizando un verbo cuyos enredos semánticos nos permiten plantear al menos un par de líneas significativas: por un lado, la espera puede referir al transcurso del tiempo y entonces pensamos en aguardar el futuro; se supone por esta vía que estamos hablando de algo que tendrá que suceder en el porvenir, es decir, podríamos pensar en una planificación direccionada hacia próximos pasos a cumplir. Esta orientación supone que cuando nos preguntamos en el título «qué esperamos» nos referimos a lo que vendrá, a las proyecciones en materia de formación docente.

Pero al mismo tiempo, cuando decimos en nuestra charla cotidiana, «espero que te salga bien», no aludimos a la espera temporal sino a la «esperanza» en tanto pasión alegre que abre la posibilidad de que algo suceda con buenos augurios. También viene a cuento nuestra memoria colectiva afirmando que la «esperanza es lo último que se pierde», antigua frase que enciende una lumbre en la oscuridad del desánimo, de la incertidumbre y el desasosiego. Hallamos en este dicho una sabiduría y una estrategia práctica proveniente de lo más profundo del «sentido común» en defensa del sustento de la vida misma y de la supervivencia de la especie. En los tratados semióticos y filosóficos sobre las pasiones, lo contrario de la «esperanza» es el «miedo», formando un dúo inseparable de tensiones constantes que ha regido los destinos humanos desde los inicios históricos. Habrá que permanecer en alerta si pretendemos enarbolar la esperanza en nuestra tarea porque como todos sabemos, donde impera el miedo se esfuma la esperanza. Esta otra posibilidad interpretativa de nuestro título nos conduce a indagar las expectativas que tenemos hacia la formación docente, esto es: qué aspiraciones vitales depositamos en esta esfera especializada de la actividad humana.

Ambas significaciones nos asisten en la reflexión, tanto la espera de un tiempo a venir, cuanto la esperanza potente y sustraída de los temores debilitantes. Asumir la esperanza con cautela, sin caer en ingenuos optimismos, podría tal vez concebir estrategias que nos permitan actuar, intercambiar y compartir experiencias destinadas, no sólo a logros de la formación docente, sino también a preservar las instituciones y nuestros climas de trabajo despojados de temores excesivos e inconducentes. Los miedos provienen de múltiples factores por tanto resulta imposible neutralizarlos completamente, no obstante los grupos integrados, activos y solidarios generan defensas muy eficaces para evitar sus nocivas depredaciones. Dicho esto nos lanzamos a pensar algunos postulados que podrían guiar nuestra espera y nuestra esperanza en la formación docente.

Entremos en reflexión

En primer término, me parece que tendríamos que ocuparnos de la inexcusable base constituida por el saber. Esta premisa aparentemente obvia, dado que nadie puede enseñar lo que no sabe,¹ sin embargo ha ido perdiendo la contundencia que supo tener en otras épocas no muy lejanas. Las sociedades contemporáneas, complejas y tecnologizadas, privilegian el conocimiento y la información pero paradójicamente, anidan sistemas educativos que no logran los estándares de calidad del conocimiento que se alcanzaran en los tiempos modernos. Esto se presenta como un enigma en los debates actuales, pues los distintos niveles educativos exhiben en general, una devaluación del conocimiento y una preocupante superficialidad del saber. Las pruebas de tales diagnósticos podrán leerse tanto en resultados estadísticos, cuanto en la experiencia cotidiana del aula. Los docentes de mayor antigüedad comprueban en el trayecto de su propia carrera las diferencias en los rangos de competencias respecto de hace quince o más años, y esto es válido para todos los niveles desde el primario hasta la Universidad.

160 161

Seguramente hemos llegado a esta situación por la convergencia de múltiples factores que no podrán definirse en una relación causa efecto, ni en sentido unidireccional, sino más bien habría que auscultar correlaciones plurales y dinámicas. Esta misma caracterización ya nos da una primera pista, estamos inmersos en procesos polivalentes y multifacéticos en los que se dispersa la atención, se disemina el sentido y se esfuma el conocimiento.

Tomemos un ejemplo práctico como lo es el *zapping*, operación que se ha convertido en un emblema de nuestras experiencias efímeras, cambiantes e inconexas, y su correlativa dispersión de sensaciones, de la atención, del interés, de las significaciones y los sentidos. Esta pequeña acción cotidiana que cada cual ejecuta con habitualidad naturalizada, exhibe los efectos de la tecnología operando sobre nuestros imaginarios en ida y vuelta: por un lado, posibilitando el concreto ejercicio del poder sobre las decisiones y alimentando nuestros deseos de saber y de placer. Por otro lado, nos somete a las reglas de las máquinas, a los dictados de sus posibilidades de entrenar nuestros cuerpos (percepciones, sensaciones, posiciones, alimentos y tiempo-espacio) en rituales específicos de existencias privadas participando en continuo del espacio público y a la inversa, teniendo acceso directo a las vidas privadas de los personajes públicos; mezclando en continuidad realidad y ficción, dramas y comedias, lo inmediato y lo exótico, lágrimas y sonrisas. Las tiendas constantes por la posesión del control remoto en la familia, en la pareja o entre amigos, escenifican las tensiones minimalistas del poder descentrado, móvil y en equilibrios inestables.

Para retomar el hilo de lo que veníamos conversando acerca de las paradojas contemporáneas que afectan al conocimiento, podríamos acordar que como en el *zapping*, tenemos un horizonte infinito de posibilidades a explorar y tenemos «a mano» un caudal enorme de información. Simultáneamente comprobamos que semejante maravilla abrumadora ha colapsado los andamiajes más consolidados de nuestros procedimientos para saber algo en algún aspecto. Si bien el humanoide a través de su historia ha demostrado una capacidad sorprendente para modificar la flexibilidad de sus hábitos, hoy atravesamos una encrucijada abismal entre la

potencia de memoria, la operatividad técnica y los efectos de tales logros respecto de nuestras propias capacidades para ejercer derechos y deberes sobre la vorágine arrolladora de los conocimientos que nosotros mismos hemos logrado. Este simple bosquejo de trazos gruesos nos alcanza para plantear una cuestión de fondo: ¿cuál es el valor del conocimiento en las sociedades contemporáneas?

En la actualidad nos encontramos con una prolífica bibliografía sobre estos novedosos escenarios posmodernos, que describe y diagnostica las características y las transformaciones, pero tales esfuerzos filosóficos, teóricos y epistemológicos, no se traducen en consensos sobre la valoración de las acciones, de las relaciones, de las posiciones a adoptar y las determinaciones a tomar en este mundo. Y esto es así porque nos hallamos desconcertados y casi extraviados acerca lo que debiéramos hacer y en particular, acerca de lo que debiéramos enseñar a las nuevas generaciones, no sólo para lograr desempeños eficaces que sería lo más sencillo, sino en particular para orientar los rumbos de la supervivencia de la especie aquí, en esta tierra que al parecer es la única casita que tenemos y en este mundo que supimos conseguir.

Las incertidumbres generadas por las turbulencias políticas y económicas pegan de lleno en la línea de flotación de las valoraciones de lo que hacemos y decimos, de lo que pensamos y enseñamos, dicho en otros términos: promueven un tembladeral profundo en las convenciones sociales y las convicciones éticas que sostienen la convivencia. Los tiempos que corren, nos corren los límites, nos corren de apuro y nos corren las fichas que teníamos más o menos acomodadas en algún tablero que nos legaron nuestros padres y abuelos. Las valoraciones, estimados amigos, no están flotando en las nubes ideales ni agazapadas en subsuelos secretos, las valoraciones están incardinadas o amalgamadas en las redes de creencias que recorren las articulaciones, vínculos e intersticios de las dinámicas sociales.

Las creencias no sólo refieren a la esfera religiosa, sino a todas las prácticas y pensamientos que sustentan la vida en común. Nadie puede actuar, pensar, hablar y relacionarse si no cree en algo, si no cuenta con tramas de creencias y valoraciones que soportan las decisiones adoptadas en su accionar. Acudo al cofre del acervo coloquial para presentar algunas joyitas de nuestra charla cotidiana, por ejemplo cuando decimos: «¡es el colmo, ya no se puede creer en nada!», «¡no te puedo creer, me estás jodiendo!», «no pongo las manos en el fuego por nadie, sólo creo en mi familia», «¡esto es cuestión de creer o reventar!» (generalmente tendemos a reventar). Fijémonos en este mini-repertorio compartido y bien conocido por todos, que ya no pedimos la verdad, antiguo valor en retirada, sino que apelamos a la posibilidad de creer o no creer en algo, en alguien o en sus dichos.

Las alteraciones transversales que afectan los endeble tejidos de valores y creencias afloran en nuestras frases que expresan la estupefacción y el desánimo ante estas dificultades, por ejemplo: 1) para organizar el acontecer: «no sé dónde iremos a parar»; 2) para ordenar nuestros dislocados relatos: «lo que pasó es re- loco, ¿cómo te lo puedo explicar?»; 3) para orientar en algún sentido a largo plazo nuestras vidas: «bueno, hoy es así, mañana veremos» y 4) para aceptar con resignación las adversas condiciones de acción: «y bueno, qué querés, es lo que hay». Como podrán apreciar no acudo a los tratados filosóficos sino que traigo a colación sintagmas sintomáticos que circulan entre nosotros como moneda corriente y se expanden en el aire que respiramos en la aventura de vivir juntos todavía.

Hoy en día escuchamos hablar de «proyectos sustentables» en la esfera de la producción o de emprendimientos laborales, educativos y políticos, pues bien...

utilicemos esa misma frase para referirnos a nuestro complicado trajinar por esta historia. Una comunidad cuyos valores y creencias están en crisis constante, resulta «poco sustentable» como proyecto y emprendimiento, esto es válido para lo local y lo global, para la familia y otras instituciones, para lo individual y lo colectivo, para lo ético y lo político. A unos afecta más y a otros menos, pero existe un «clima» que nos abarca y nos involucra a todos en el que resulta difícil comprender e interpretar qué nos pasa, a dónde vamos, qué hacer. Carlos Monsiváis, intelectual mexicano de agudas observaciones sobre el presente, enuncia un sencillo dilema que nos atañe: «O ya no entiendo lo que está pasando o no pasa lo que estaba entendiendo».

Volvamos a lo cotidiano y recortemos las muletillas que balizan nuestro flujo conversador. Hasta no hace mucho al término de una frase decíamos «viste» (que nos remite a la condición «ver para creer»), en cambio ahora rematamos «¿entendés?», como si nuestro interlocutor fuera un marciano que no entiende nuestra lengua o no entiende nuestra argumentación o no entiende nada de lo que pasa en este mundo. En directa relación con este latiguillo que azota las capacidades y posibilidades del/la otro/a de comprender algo de lo que le estoy diciendo, cuando alguien nos informa, o nos da su opinión o nos reprocha algo, replicamos «no entiendo», o apostrofamos «a ver si lo entendés» o «cuando lo entiendes hablamos». Así podríamos seguir recopilando ejemplos a raudales mientras ustedes están pensando «no entiendo adónde irá a parar con esto». Bueno, tendenciosamente los quiero traer «aquí y ahora» para pulsar juntos nuestra vidita cotidiana, la única que tenemos por otra parte.

162 163

Esta constelación de frases orbitando nuestra interacción pone en remolinos una bruma disipada, a la vez perceptible y consistente, en la que se pone en cuestión el «entendimiento» en un amplio espectro de significados de los que mencionaré tan sólo algunos aspectos. En primer lugar, hay una alarma intermitente que titila en nuestra charla para indicar que no nos estamos entendiendo entre nosotros mismos, entre los integrantes de nuestra propia tribu, «los del mismo palo» (como se dice ahora), los más cercanos, los más íntimos. Estamos inquietos porque no sabemos a ciencia cierta si lo que decimos, hacemos, sentimos o pensamos ha sido comprendido e interpretado aun en un horizonte receptivo muy cercano, ni qué decir si nos refiriéramos a los inconmensurables horizontes públicos, pedagógicos y mediáticos. Nadie tiene garantía alguna sobre las interpretaciones agitadas por ansiedades, apuros, reglas en fuga («no tiene código» decimos), el individualismo y el desinterés por los demás.

Otro rasgo a interpretar sobre el «entendimiento» consiste en tomarlo como sinónimo de facultad intelectual, razón o proceso cognitivo. Por esta vía refiere directamente al «conocimiento» tal como lo estoy postulando para la formación docente según «mi buen saber y entender» atenta a la voz de la experiencia, un poco devaluada por cierto, pero siempre aportando su cuota de sensatez. Pues bien, «entiendo» entonces que más allá de cualquier argumentación, más allá del desconcierto y las incertidumbres, más allá de la evanescencia de valores y creencias que nos aqueja, me atrevo a propiciar un lugar central para el conocimiento en la formación del docente, sea del nivel primario, secundario, terciario o universitario.

Cuando un docente sabe y maneja con idoneidad su materia, tiene ganado un alto rango de eficacia y calidad en su trabajo. La «autoridad» que confiere el cumplimiento estricto de la competencia docente basada en el saber específico del campo disciplinar en el que trabaja, es la autoridad más genuina y reconocida por los alumnos de todos los niveles. La arbitrariedad y el autoritarismo resultan injustificables y repudiables en todas sus formas, pero hay que decir que generalmente se manifiestan cuando

el que ejerce el poder pedagógico no sabe bien de qué está hablando. Cuando escuchamos esos discursos balbuceantes, descalabrados, con palabras resonantes de moda pero conceptualmente vacuas, extraídas de dos o tres páginas mal leídas a última hora y recortando jirones fragmentarios de Internet, no podemos considerarlo «conocimiento» sino apenas una poca información insignificante.

Podremos implementar baterías de estrategias didácticas, podremos utilizar chiches tecnológicos sofisticados, pero si no tenemos conocimiento consistente, riguroso y bien procesado por el mismo docente, todo el hecho pedagógico se desvanece en el aire. La falacia más peligrosa de la docencia consiste en hacer como si supiera, hacer como si hubiera estudiado. Se trata de una impostura que los alumnos «pescan al vuelo» o dicho en buen criollo «el docente chanta» queda descubierto «al toque». Vale una comparación con los cheques sin fondos denominados «voladores», que tras lograr algunas volteretas de circulación, indefectiblemente caen por su propio peso estafador; así los docentes sin efectivo saber «aletean pero no vuelan» como decía mi maestro, y con estos malabares improvisados incurrir en una malversación de los vínculos pedagógicos cometiendo a diario delitos de lesa ética docente.

Mi posición pertinaz adopta esta premisa antigua e inexcusable: para ejercer la docencia, primero hay que estudiar y saber, después viene lo demás. Cabe aclarar a esta altura de mi argumentación que el énfasis puesto en remarcar el saber, no implica desvalorizar ni descartar los indispensables aportes de la pedagogía, la didáctica y la psicología. No estoy alegando en su contra —qué duda cabe— por el contrario considero que este bagaje será parte constitutiva del conocimiento básico que incorporaremos en la formación y que llevaremos a las aulas. Lo que sucede es que me pone en vilo detectar tantas distorsiones casi convertidas en normalidad, cuando los dispositivos, las estrategias y los procedimientos adquieren tal magnitud, tal despliegue hegemónico que la especificidad de la asignatura queda diluida o al menos en segundo plano. En nuestra vieja retórica la pregunta «¿qué enseñar?» hace sutil equilibrio con el otro extremo de la balanza en el que pesa «¿cómo enseñar?», si hay estabilidad armónica, estaríamos en un proceso óptimo, pero sabemos que las fuerzas se descompensan y los desequilibrios se expanden con lamentable facilidad.

Espero pues que no se recarguen los diseños curriculares con modas efímeras, con ornamentos superfluos y parafernalias técnicas, formemos a nuestros docentes con conocimientos vertebrales que los habiliten para la continuidad de su perfeccionamiento. No puedo en este exiguo espacio abarcar todos los campos, sino atenerme a lo que me concierne profesionalmente y en este sentido podría indicar que si nuestros docentes no saben leer, escribir, interpretar y exponer, estamos perdidos. Mi obstinación martilla siempre el mismo clavo convertido en un saber-clave: hay que ejercitar la alfabetización desde el inicio hasta la universidad. Podremos hablar de alfabetización inicial, sostenida, continua y académica, los calificativos no importan, lo nodal es poseer efectivamente esta llave semiótica que abre cuanta posibilidad se quiera plantear, enfrentar o descubrir. Si no tenemos lo básico, no podemos distraernos una vez más con «espejitos de colores» y erráticas conexidades inconducentes. El que tiene lo más puede lo menos, pero no a la inversa. ¿Quién puede manejar una máquina con una alfabetización endeble e inconclusa? En cambio ¿quién no podría operar una máquina si cuenta con una lecto-escritura sólida y bien entrenada? ¿A qué conocimiento podremos acceder si no logramos «entender» lo que leemos? ¿Con quién me voy a conectar y con qué fin si mis destrezas alfabéticas tiemblan de impotencia?

Si los sustentos alfabéticos están precarizados, no podremos manejar la tecnología, sino que seguiremos siendo manejados desde las máquinas. Nos guste o no nos guste, en este momento histórico los «sordos ruidos» no son como en la épica marcha «de corceles y de aceros», sino tecnológicos. Esta tecno-mitología que satura nuestros imaginarios colectivos, aturde y agobia el pensamiento, mientras encubre y distorsiona la cuestión de fondo: tenemos una deuda alfabetizadora con todos los niveles educativos, pero en particular con la formación docente. Me parece que sería prudente empezar a despertarnos de esta nueva anestesia brutal, ignorante y obediente: la clave no está en los «fierros» sino en el conocimiento. Formemos docentes seguros y sólidos en sus destrezas de lecto-escritura e interpretación de textos para que ellos implementen experiencias fehacientes y operaciones semióticas indagadoras e inventivas con nuestros niños, adolescentes y jóvenes.

Ahora bien, junto al postulado que privilegia el conocimiento formulamos otro componente del mismo estatuto y de igual incidencia: la práctica cotidiana de una «ética del respeto». ¿Y por qué esta propuesta? Porque todo lo que hemos alegado anteriormente acerca de las culturas tecnológicas, mediáticas, las sociedades complejas y los procesos en aceleración constante, no sólo han afectado al conocimiento, sino que además han conmovido profundamente nuestros modos de convivencia. En los últimos tiempos no hay documento, ni planificación, ni charla cotidiana en la que no aparezca la palabra «respeto». Esta proliferación omnímoda pregona nuestra necesidad de tenerlo presente, de reclamar su asistencia y de buscar su amparo. En simultáneo, el uso indiscriminado y reiterado de modo trivial, vuelven inocuos sus efectos y liquidan los sentidos más atesorados por la memoria comunitaria.

164 165

«¡Qué falta de respeto!» exclama a cada paso el sentido común de la interacción diaria, todos demandan su intervención, a todos les hace falta más respeto, mientras todos faltamos el respeto de mil maneras diferentes. Como en la queja tanguera le decimos al respeto «qué falta que me hacés» porque todos sentimos que andamos escasos de respeto tanto para darlo cuanto para recibirlo. Finalmente, hasta llegamos a dudar acerca de su existencia o de su consistencia, lo que en perfecto dialecto misionero preguntaría: *¿y qué lo que el respeto e' mismo...?*

Vayamos rápido a revolver los vestigios latinos para averiguar su etimología, quizá los ecos arcaicos de sus alcances primigenios nos orienten un poco. El vocablo «respeto» viene del verbo *respicio* formado por el prefijo *re* + *spectare*, que significa «volver a mirar», «mirar con cuidado o consideración», «poner atención». Con estos pocos datos estamos en condiciones de saber que cuando se tiene respeto a algo o alguien es porque lo re-miramos, lo re-cuidamos y lo re-atendemos, en síntesis: lo respetamos. Si recordamos lo dicho anteriormente, ahora no se trata sólo de «entender», sino de «atender». Al parecer la palabra respeto, a pesar del multiuso indiscriminado, conserva huellas semánticas intactas de aquellos orígenes latinos.

Tomemos nota: en primer lugar, el respeto pone en juego la existencia del/a otro/a, al que tendré que responder con un conjunto de convenciones, valores y creencias que denominamos ética: registrar, sentir, considerar la otredad e incorporarla a mi propia dinámica interior es un aprendizaje primario que lo iniciamos desde muy temprano y que continúa a lo largo de toda la vida. En segundo término, el respeto convoca a la «mirada» tanto en sentido estricto, porque se alude a la presencia física o simbólica del otro/a, como en sentido metafórico porque «el volver a mirar» remite a la «atención» y a la «consideración cuidadosa», es como si la voz del respeto nos dijera a cada paso: ¡fijate bien! ¡mirá lo que estás haciendo o diciendo o gesticulando!²

En síntesis, cada vez que nos enfrentamos a algo o a alguien emerge el desafío ético de otorgar o no nuestros modos de respetar que varían de acuerdo con las costumbres de cada grupo y tiempo histórico. De ahí que lo que para algunos resulta inaceptable y una falta grave de respeto, para otros consiste apenas en una variante más permisiva de los cánones tradicionales.

Es difícil, mejor dicho es imposible tener un único código o una única doctrina sobre el respeto pues sus normas se caracterizan por mantenerse insertas en los resbalosos entramados del sentido común y pocas veces quedan escritas en tratados explícitos. Por lo tanto estamos propiciando la incorporación de una memoria comunitaria de dificultosas delimitaciones y discutibles incidencias. Pero a mi criterio esto lo vuelve más relevante, más inexcusable y más humano. El respeto nos pone a prueba sin treguas ni coartadas, nos obliga a expedirnos ante el/la otro/a y nos pide conversación para saber en qué consiste lo respetable. Toda interacción lo supone y lo pone en escena, toda interacción solicita sus incursiones que van modelando los gestos, las distancias, las miradas, los tonos, los matices, las cadencias, las palabras y los humores interactivos. El respeto está en tal o cual detalle, y a la vez está en todas partes. Es ubicuo, proteico y pleno de matices.

El trabajo docente se realiza en interacción continua, una tarea cotidiana en la que el cuerpo, la voz, los discursos y lo que se denomina la «presentación de la persona» juegan papeles estratégicos fundamentales. En consecuencia, la «ética del respeto» adquiere una dimensión inmensa y palpable, generando tensiones, fricciones y malentendidos de toda índole, tanto entre colegas, como con las autoridades, con el sistema y con los alumnos. En cada instancia de nuestro accionar docente los rigores del respeto asedian y exigen cautelosos recaudos en el ejercicio del poder y la toma de la palabra. Nosotros los docentes, utilizamos materiales e instrumentos de trabajo, pero se trata de una labor realizada principalmente con nuestro propio cuerpo y nuestra palabra. Es una *performance cotidiana* que nos pone a prueba, que sale a escena y se expone a un riesgo permanente de faltar o que le falten el respeto.

Para ejemplificar estas afirmaciones, veamos documentos oficiales en los que se recomienda el «respeto a la diversidad», frase de moda repetida hasta el hartazgo, con la que todos acordamos y aplaudimos entusiasmados. Sin embargo, la amplitud desaforada de la consigna queda constantemente desmentida o al menos en discusión cuando la vida práctica nos pone ante la real y fehaciente diferencia en los intercambios de aula. ¿Cómo corregimos? ¿Cuáles son los modos adecuados de presentar límites? ¿Cuáles son las delimitaciones de la diversidad? ¿Cómo recibe el mundo educativo a los mundos familiares de distintas lenguas, de distintas clases y religiones, de diferentes costumbres? ¿Nuestra gestualidad, nuestras actitudes acaso no expresan lo contrario de lo que enuncian nuestros discursos? Y así podríamos seguir mencionando la catarata de preguntas que nos hacemos los docentes en nuestro diario trajinar en la real diversidad e involucrados hasta el cuello en los enredos interminables del respeto posmoderno puesto en jaque o puesto en fuga, intensamente afectado por las vorágines sociales.

Retomo lo hasta aquí desplegado y estimo que una «ética del respeto» en la formación docente, al tiempo que estudia, aprende y procesa conocimiento, a la vez, ejercita su cuerpo en la interacción cuidando con suma cautela todos sus desempeños semióticos, desde el cabello hasta el tono discursivo, desde las distancias hasta la absoluta consideración del otro. La «ética del respeto» abre su salida al/a otro/a poniendo en práctica la fórmula gastada y protocolar: «de mi mayor consideración», efectivamente

quiero atender y saber de la otredad, quiero «volver a mirar» una y otra vez para interpretar en la medida de lo posible al/a otro/a, pretendo mirar desde lo sensible su rostro con entera apertura y hospitalidad. Trataré de eludir el autismo enchufado de las pantallas, porque tenemos que coexistir en comunidad, porque intentamos conversar, porque debemos vivir juntos todavía. Me preparo profesionalmente para ejercer el poder pedagógico con sumo respeto de mi mismo/a y del/a otro/a.

Así entonces, no intento develar novedades, por lo contrario propongo valorizar la continuidad de la especie, la vigencia constante de lo comunitario, los indispensables aprendizajes de hábitos de convivencia y retomar la sabiduría que nos legaron nuestros ancestros. Introduzcan toda la tecnología y conexidad que se quiera, pero tengamos en la memoria al filósofo Spinoza: «De lo humano, ni reír, ni llorar, sino comprender».

Si nuestros desvelos parten de la espera y la esperanza para lucubrar qué esperamos de la formación docente, junto al conocimiento desarrollaremos una vigorosa «ética del respeto» a la memoria, a la diferencia, a la sensibilidad, a la solidaridad y a los valores comunitarios que nos resguarden de los temporales vanidosos, intempestivos e inconducentes. Una «ética del respeto» exige una epistemología del conocimiento y pone en debate una política educativa que no está dispuesta a cumplir órdenes imperiales. Esto es muy difícil para los que habitan el sur-del-sur, y mucho más difícil aquí en el bordecito fronterizo del mapa nacional. Nuestras experiencias docentes «en provincia» registran con estupor y con injustos padecimientos el poder concentrado de las decisiones educativas tomadas en la metrópoli. Vivimos inmersos en la siguiente paradoja: aquellas voces que nos exhortan a cumplir con la consigna del «respeto a la diversidad», son las mismas voces de mando que nos bajan línea, nos dicen qué debemos hacer, cómo nos debemos formar y cuál será el próximo programa nacional de perfeccionamiento. ¿No será un tanto contradictorio este nudo político y semiótico que nos aprieta la garganta?

166 167

Finalmente repetimos nuestra preguntita: ¿qué esperamos de la formación docente? Yo espero que lo formulen sus protagonistas, abogo por el derecho a las diferencias y adhiero sin condiciones a una «ética del respeto» en serio y en buen dialecto digo que, *no me hallo mismo cuando nos judean todito mal...* Tal vez crean que no sabemos hablar, triste error etnocéntrico, no sólo sabemos pensar sino que también sabemos decir lo que queremos y lo que nos conviene, solo pretendemos un poquito más de... respeto.

Notas

¹ No acuerdo con las argumentaciones de J. Ranciere, *El maestro ignorante*, Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.

² Cf. J.M. Esquirol (2006) *El respeto o la mirada atenta*. Barcelona: Gedisa.

Camblong, Ana

«¿Qué esperamos de la formación docente?». *El hilo de la fábula. Revista anual del Centro de Estudios Comparados* (13), 159–167.