



Escuela Normal Superior  
Reg. Red Prov. N°1-49  
de Alta Gracia



Dirección General de Educación Superior



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE  
Ministerio de Educación  
Secretaría de Educación

## **SEMINARIO DE INGRESO**

### **Oficio de Enseñar 2022**

### **PRINCIPIOS; PROBLEMAS Y POSIBILIDADES EN LA PROFESIÓN DOCENTE**

#### **EJE 4**

### **“LA EDUCACIÓN COMO ACONTECIMIENTO ÉTICO EN LA PROFESIÓN DOCENTE”**

#### **EJE N° 4: LA EDUCACIÓN COMO ACONTECIMIENTO ÉTICO EN LA PROFESIÓN DOCENTE**

**18.00-22.00 hs**

Coordinadores	Integrantes	Fecha
ROSALES M VILAR M	1- COGNO, NATALIA 2- MARTINEZ, ANDREA 3- TELLO, DANIELA 4- RIGHINI, ROXANA 5- SORDELLO, ANA 6- ROSALES, MARCELA 7- VILAR, MARIELA	8, 9 Y 10 DE MARZO

Eje 2 “La Educación como Acontecimiento Ético en la Profesión Docente” en el marco del **SEMINARIO DE INGRESO “El oficio de enseñar. Principios, problemas y posibilidades en la profesión docente”**.

### **1er encuentro**

**Presentación del Eje y de los docentes:** integrantes del equipo que lo desarrollará.

Miradas acerca de la relación Educación-Escuela en pandemia. (15 minutos Aprox.)

**Consigna de trabajo 1:** Reflexión de lo que ha sucedido a partir de la implementación de la educación remota. Podrán agregar una foto, una canción, video corto o un relato escrito u otra forma de expresión. Consignar Nombre, Apellido y Profesorado. Una vez escrito colgar en el siguiente Link: <https://padlet.com/cogno471/49r766xrjx1pw7pc> (40 minutos Aprox.)

**Video:** PIPER HD. <https://youtu.be/e7v2zDZBf6g> (3:20 minutos Aprox)

Reflexión: Vinculación de lo visualizado en el video con el Eje de trabajo.

**Consigna de trabajo 2:** seleccionar uno de los tres textos y en pequeños grupos, de hasta 4 integrantes, dialogar sobre lo que cada autor destaca del tema y escribir 4 interrogantes que les surgen a partir de la lectura y el intercambio de miradas entre los integrantes del grupo.

Es importante escribir también qué les provocó leer el texto, si pudieron asociarlo con lo vivido en el 2020 (desde rol de estudiante, docente, familiar, entre otros)

Tiempo destinado a la actividad: (60 minutos).

**Texto 1: Flavia Terigi: Cuando no ir a la escuela es una política de cuidado: reflexiones sobre un suceso extraordinario** (fragmento).

En “La escuela como revolución”, analicé el proceso sociohistórico por el que llegamos a contar con sistemas escolares en todos los países, para ayudar a visualizar que, por mucho que nos cueste imaginar que la escuela puede cambiar, y por poco que podamos imaginar la vida social sin escuelas, la institución escolar es histórica, contingente, un pilar de la modernidad que, como tal, está en cuestión. También traté de poner de relieve el contenido revolucionario de la escuela: su potencial de *escándalo*, su “¿a quién se le ocurre?”<sup>2</sup>. ¿A quién podía ocurrírsele (digamos) en el siglo XVIII llevar a lxs chicxs a instituciones en las que podrían aprender *todo*, con adultxs especialmente preparadxs para enseñarles *todo*, en los años de una infancia que no existía, sino que comenzó a ser conceptualizada de este modo como parte del proceso que configuró a la escuela?

Pues bien, en 2020 la larga e interesante historia de este *escándalo* mostró por primera vez una desescalada inédita en la asistencia escolar, como parte de los esfuerzos para contener la declarada pandemia de COVID-19, debida al virus SARS-CoV2 pero que no se explica sin las condiciones sociohistóricas que codificamos por comodidad como *capitalismo globalizado*. En Argentina, una semana antes del aislamiento (DECNU-2020-297-APN-PTE), el Ministerio de Educación, con acuerdo del Consejo Federal de Educación, determinó la suspensión de las clases presenciales en todo el territorio nacional (RESOL-2020-108-APN-

ME). Otros países tomaron la misma decisión, con distintos ritmos, lo que ha tenido como efecto inmediato que, según la UNESCO, 1.300 millones de escolares y estudiantes universitarios no tienen clases.<sup>3</sup> Es una escala de la inasistencia escolar que nunca antes había sucedido; es un suceso *extraordinario*, en el que no concurrir a la escuela (a esa institución que tiene como una de sus funciones el cuidado de lxs humanxs más jóvenes) pasó a integrar las políticas de cuidado.

Donde se pudo, la suspensión de clases fue paliada por un proceso que, para ser sucintxs, llamaremos indistintamente “educación en la virtualidad”, “educación remota” o “educación a distancia”, sin dejar de advertir que son términos con alcances diferentes en el lenguaje especializado. Hay un modo en que no lo denominaríamos: “*homeschooling*” o “escolarización en el hogar”, porque, si bien no tiene un significado único, en todos los casos el término designa *elecciones* que, desde hace décadas, realizan madres y padres que reaccionan contra los sistemas escolares y deciden tomar a su cargo la enseñanza a sus hijos en sus hogares. La desescolarización que vivimos en la actualidad no es una elección sino una situación forzada por una pandemia; y lo que está teniendo lugar (insistimos: donde se puede) no es educación a cargo de madres y padres sino educación comandada por la escuela y concretada en el hogar con la mayor o menor colaboración de lxs adultxs responsables de la crianza de lxs alumnx.

La desaceleración global de los sistemas educativos y las experiencias novedosas sobre la educación en el hogar comandada por la escuela ponen de manifiesto que esta última —a la que tanto se denuesta en tiempos de habitualidad— es una institución central en la organización de la vida social. No solo porque “prepare para la vida en sociedad”, sino porque forma parte de su organización. Muchas cosas se han trastocado en estos tiempos, una de ellas es la concurrencia masiva de lxs niñxs y adolescentes a la escuela. Extrañamos a la escuela, querríamos que lxs niñxs estuvieran en la escuela y no todo el día en casa, y advertimos que aquel éxodo masivo del hogar a la escuela que se producía cada día del ciclo lectivo regular abría para lxs concurrentes un universo de experiencias distintas de las que pueden tener en sus ámbitos domésticos de crianza. Se han hecho más visibles las funciones de socialidad y cuidado que cumple la escuela, precisamente cuando el cuidado ordenó controlar la distancia social y cerrar las escuelas. Algunos especialistas sostienen que se está produciendo una revalorización de la docencia, no sabemos qué tanto esto sea así, pero hemos aprendido, de manera un poco abrupta, que en la escuela no solo se enseña.<sup>6</sup>

En cuanto a la enseñanza, la respuesta inicial a la suspensión de las clases fue, desde nuestro punto de vista, apegada a la forma escolar o, mejor dicho, a las representaciones sociales sobre la forma escolar. Eso tiene su lógica: las respuestas de los sistemas educativos en esta crisis no pueden ser muy distintas de los recursos conceptuales con los que se cuenta y, en un primer momento, pareció que ofrecer sucedáneos de la clase presencial sería el mejor

modo de contener la situación. No existe todavía un panorama de la variedad de formas de enseñar que se han configurado mientras “seguimos educando”, pero es experiencia de muchxs docentes y familias que, mientras van descubriendo la variedad de materiales y aplicaciones disponibles *on line* para colaborar con la enseñanza y el aprendizaje, dar “tareas”, recibirlas y corregirlas se convirtió en la estrategia más frecuentemente reproducida. En el caso argentino, todo se ha hecho más difícil porque las clases apenas habían comenzado y el vínculo con lxs docentes (y, en muchos casos, el vínculo con lxs compañerxs) estaba apenas iniciándose. No pasaría mucho tiempo sin que esa primera respuesta escolar mostrara sus límites: las tecnologías permiten sostener una conexión, pero la escena que se produce retiene solo una parte de lo que hace la clase en el aula.<sup>8</sup> Es una escena distinta, en la que suceden otras cosas, y tanto familias como equipos docentes están aprendiendo sobre ello en la marcha. Así como hemos llegado a advertir que en la escuela no solo se enseña, hemos aprendido que enseñar es una tarea especializada, que no es fácil ni grato para lxs alumnxnxs hacer tareas que no entienden y que completar tareas no garantiza aprender.

Hay algo más que estamos aprendiendo: las tecnologías ofrecen una condición fenomenal para poder mantenernos en contacto y para tratar de producir de otra forma algo del orden de la enseñanza, pero las expectativas puestas con frecuencia en lo que podrían hacer para reemplazar a la escuela están muy lejos de cumplirse. No se trata solo de que las brechas tecnológicas (en dispositivos y en conectividad) y las de uso profundicen desigualdades existentes, sino de que las tecnologías no pueden –si alguna vez lo harán, no es ahora– ya no digamos imitar a la escuela (no parece un objetivo deseable), sino producir un entorno comunicativo en el que no se pierdan algunos de los efectos valiosos que esta logra o puede lograr por el simple pero históricamente revolucionario recurso de la copresencia. Faltan cosas que suceden cuando estamos juntxs: faltan las explicaciones de lxs docentes mientras monitorean en los gestos si lxs estudiantes lxs están escuchando y entendiendo, faltan comentarios y correcciones que lleguen en momentos oportunos, faltan lxs compañerxs con quienes y de quienes es posible aprender, las formas de diálogo típicamente escolares y, claro, falta otra vivencia de la corporalidad.<sup>9</sup> Las tecnologías permiten otras formas de la experiencia humana; las que permite la escuela, al parecer, no se reemplazan.

No sabemos cuándo vamos a volver a las escuelas, pero sabemos que falta mucho (en escala de ciclo lectivo, semanas es mucho) y que tal vez no podremos volver al unísono: posiblemente tendremos que hacerlo por grupos, por parte de la semana y de la jornada escolar, por zonas, y tendremos que generar y consolidar nuevas formas de trato interpersonal y de cuidado de la salud que cambiarán algunas prácticas usuales. También tendremos que pensar (y hay que pensarlo desde ahora) cómo coordinar lo que pueda haberse aprendido en este tiempo sin clases con lo que hará la escuela en sus clases presenciales retomadas. Con todas las dificultades que aquella logística y este problema

curricular entrañan, es lo que más fácilmente se nos presenta como lo que tenemos que pensar para la vuelta. Por nuestra parte, invitamos a pensar también algo menos obvio: cómo vamos a dar lugar a la elaboración colectiva de esta experiencia extraordinaria. Revalorizadas sus funciones de socialidad y cuidado, la escuela, que volverá a ser lugar de encuentro, deberá hallar los modos de ofrecerse como un ámbito donde quienes vuelvan puedan llevar su registro de la experiencia, encontrarse con otros registros, y hacer juntos una elaboración compartida, del orden de la humanidad. La escuela también es eso.

[https://noticiasungs.ungs.edu.ar/?portfolio=cuando-no-ir-a-la-escuela-es-una-politica-de-cuidado-reflexiones-sobre-un-suceso-extraordinario&fbclid=IwAR2GfaRchoZmT-DIYwoVDI7wtNQ\\_SJZ7OZyz--KGn34gBtJ1gADyw2B7HdU#.XxmwnZvTJz0.facebook](https://noticiasungs.ungs.edu.ar/?portfolio=cuando-no-ir-a-la-escuela-es-una-politica-de-cuidado-reflexiones-sobre-un-suceso-extraordinario&fbclid=IwAR2GfaRchoZmT-DIYwoVDI7wtNQ_SJZ7OZyz--KGn34gBtJ1gADyw2B7HdU#.XxmwnZvTJz0.facebook)

**Texto 2: Enrique bambozzi: Pensar los nuevos procesos educativos en términos políticos**

La pandemia impone el desafío de repensar la educación en relación a categorías como *incertidumbre, normalidad, presencia, virtualidad...* y al mismo tiempo sostener la perspectiva de derechos, desde una idea de educación como “provocación” formadora (y transformadora) de la sociedad.



La virtualización de la educación en perspectiva pedagógica con enunciación latinoamericana nos inscribe en un escenario de desigualdades materiales y simbólicas que se traducen no solo en los ámbitos de escolarización formales sino también en los formatos socioeducativos que, pensados originalmente para sujetos con derechos vulnerados, también han colapsado en su configuración inclusiva y territorial.

En este marco, la categoría “incertidumbre” aparece casi de forma contradictoria para ordenar, dar sentido, a esta nueva ¿normalidad?, que está siendo y que vino para quedarse, no en términos de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) sino en formas nuevas de habitar los espacios educativos.

En este sentido, virtualizar la educación aparece como un pretexto para reflexionar en sentido pedagógico transformador acerca de los posibles desafíos para que la intencionalidad formativa (categoría central del pensamiento pedagógico universal) posibilite que lo humano acontezca. Podemos señalar desafíos porque justamente la categoría “incertidumbre” no es sinónimo de vacío, sino, por el contrario, un estado existencial productor de sentidos y, por lo tanto, de itinerarios, respuestas, nuevas preguntas.

Entiendo que el desafío socioestructural mayor es dejar de concebir la virtualidad como una alternativa pedagógica entre otras (lo que significaría posicionamientos más vinculados a aproximaciones tecnócratas), para enunciarla, por el contrario, desde la centralidad de una

emergencia social que ha provocado una ruptura con lo que estaba siendo para convertirla en *la* traducción pedagógico-política única de accesibilidad al derecho humano básico de la educación. En este sentido, la virtualidad altera las formas socioeducativas de comprender lo real, inscribe disputas no solo nuevas sino necesarias que no aparecen como opción sino como necesidad.

En esa perspectiva crítica transformadora de lo real, lo pedagógico no pierde su sentido originario que gira en torno a la pregunta por cómo acontecer encuentros humanos contextualizados en tiempos y espacios habitados por sujetos *no a la espera sino con el derecho* de que la herencia y el legado cultural sean transmitidos, puestos a disposición y a la crítica para que aquella intencionalidad formativa logre la mayor de las provocaciones: pensar que futuros más justos son posibles de construir y no ratificar destinos prefijados. Así, hoy la virtualidad aparece como necesaria para que niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos mayores accedan al derecho educativo que les corresponde y las sociedades con sus agencias estatales tengamos la obligación de garantizarlo.

Virtualidad que, desde este lugar de enunciación, también se traduce en el desafío de pensar los nuevos escenarios virtuales educativos laborales integrados al mundo de la vida. Las fotos que se han naturalizado y que muestran los distintos modos de convertir espacios hogareños (rincones de la cocina, del living), la organización de los tiempos y los espacios en los ambientes más vulnerados, los turnos entre hermanos, hermanas y padres y madres en el uso de un solo dispositivo móvil para acceder a las clases nos han permitido aproximarnos, conocer un poco más del mundo de la vida de nuestros estudiantes.

Entendemos que otro desafío es la recuperación de la significación del acto educativo como un proceso mediado por conocimientos, lo que configura de manera identitaria a los sujetos intervinientes como agentes intelectuales, agentes que trabajan *con* y no *sobre* el conocimiento, condición sustantiva de un pensamiento crítico. En este sentido, la condición de actor intelectual se traduce en la recuperación de los aprendizajes que en estas épocas particulares de pandemia y virtualización adquieren nuevas problematizaciones: responder a la pregunta qué hemos y qué estamos aprendiendo en esta época nos inscribe en este estado productor de sentidos propio de la incertidumbre porque estos aprendizajes nos permiten diseñar itinerarios para intervenir de forma cada vez más pertinente, aunque siempre aproximativa o experimental, las nuevas realidades que se nos imponen a la comunidad docente, estudiantes, familias, instituciones, decisores políticos.

Así las cosas, entendemos que otro de los desafíos de la trama socioeducativa actual es reconocer el sostenimiento del vínculo pedagógico como una *obligación* ético-política, lo que en términos actuales se ha explicitado como la continuidad pedagógica. En este punto, las pedagogías críticas latinoamericanas son maestras –en el sentido inspirador del término– en la enseñanza de que todo vínculo pedagógico es la traducción (o debería serlo) de una intencionalidad formativa y humanizadora que no es natural sino que se construye

en el contexto sociohistórico particular y que es el resultado de una provocación, sí de una provocación, de un acto deliberado que sale al encuentro de los otros, que genera las condiciones para que un espacio sea habitado *con* otros.

Así, aparece la *alteridad* como dimensión constitutiva de la virtualidad, es decir, la imposibilidad de que el acto educativo acontezca sin alojar, hospedar, recibir, invitar a los otros. En esta época de aislamiento social preventivo y obligatorio en la que la virtualidad llevó las palabras a las pantallas, los estudiantes –y también las familias, y especialmente las que están atravesando situaciones económicas de extrema necesidad– recuperan, rescatan, agradecen en primer lugar a los docentes que están presentes, a quienes consideran que “se preocupan” (“se calientan”, diríamos en un lenguaje comunicacional más coloquial) por *estar presente*, por estar.

Las investigaciones exploratorias (encuestas, cuestionarios, y demás instrumentos) que se han utilizado en este tiempo para conocer el estado de situación de los estudiantes y sus familias dan por resultado que estos no valoran en primer lugar el carácter innovador de una clase, los recursos utilizados, las distintas estrategias didácticas y motivacionales utilizadas (por cierto, todas dimensiones valiosas) sino la actitud docente por estar presente, por no abandonar a los estudiantes, por demostrar de forma explícita esta intencionalidad de construir un espacio para habitar, es decir, por salir a buscarlos. No aparece en primer lugar si el docente utilizó Power Point, Prezi, podcasts, videos, etc. (insistimos: todos importantes en el proceso de apropiación crítica del conocimiento puesto a disposición a los fines de la enseñanza y el aprendizaje), sino *si el docente estuvo ahí*, presente, alojando, haciendo tiempo y espacio. En definitiva, la alteridad como deber y desafío.

Entendemos que otro desafío que impone la virtualidad como emergente de un contexto social particular es que en esta nueva normalidad que va siendo (después volveremos a este concepto) tendremos que aprender a vivir con *protocolos*, es decir, con dispositivos de regulación social que además de ejercer una eficacia regulatoria sobre nuestras conductas serán provisorios, cambiantes. La presencialidad que habitábamos antes del ASPO estaba, en ciertos aspectos, naturalizada (estábamos habituados a ella), la transitábamos con conocimiento internalizado del escenario (lo que no significa ajena de protocolos), es decir, nos manejábamos en una cierta zona de comodidad que ahora hay que volver a aprender. Podríamos decir que el territorio que recorríamos cambió y, por lo tanto, vamos a necesitar nuevos mapas, nuevos conocimientos cartográficos para poder transitar estos nuevos territorios socioeducativos. La virtualidad nos pone ante el desafío de contar con nuevos aprendizajes, más sociales que técnicos (para no incurrir en un posicionamiento tecnocrático) porque en la pantalla aparecerá un rostro que también cambió, que también está teniendo que aprender al igual que nosotros, a moverse con nuevas cartografías.

Quizás, como pregunta y no como afirmación, entendemos que habrá que desaprender y dejar atrás algunas formas de comportamiento a las que no volveremos. Por mencionar solo una, el conducirse en el mundo de la vida doméstica y profesional con barbijos será –ya lo está siendo– una escena cada vez más “natural” de nuestro registro visual cotidiano que poco a poco no estará asociada, como lo es en la actualidad, a la obligatoriedad de uso sino a la prevención que algunos ciudadanos irán asumiendo como modos de comportamiento individual o colectivo.

En este sentido, ya estamos en la virtualidad intercambiando con estudiantes con estos hábitos y en nuestras aulas presenciales también veremos cada vez de manera más habitual estas prácticas que nos llevan a desafíos pedagógicos de ampliación de las formas de comunicación. En este punto, todo lo relativo a *accesibilidad académica* exige una revisión no solo de prácticas sino de normativas administrativas y jurídicas que acompañen lo que las Convenciones Internacionales con Estatuto Constitucional han adoptado como modelo social que da cuenta de las barreras institucionales que se construyen y obstaculizan (a veces hasta impiden) a sujetos el acceso al derecho a la educación.

En el contexto macroinstitucional, entendemos que el desafío mayor sigue siendo, lo mismo que en la presencialidad, significar la virtualidad en términos políticos pedagógicos en el marco de un proyecto social de país democrático e inclusivo en perspectiva de género y derechos humanos. Esta enunciación la realizamos desde Latinoamérica a partir de la concepción de este territorio material y simbólicamente como espacio de disputas de sentidos y, por lo tanto, de prácticas apropiadas por agencias y agentes que desde las enseñanzas de las pedagogías críticas sostienen que el acceso a la educación ni se circunscribe ni se concibe desde las posibilidades individuales o méritos (meritocracia liberal) de determinados grupos sociales que naturalmente las poseen como propiedad natural sino por el contrario por ser sujetos de derecho lo que inscribe el planteo en términos políticos.

La virtualización de la educación en este contexto de emergencia sociosanitaria nos ha mostrado o ha expuesto, tal como se ha dicho desde el inicio de la pandemia, las desigualdades estructurales de nuestras sociedades. Desigualdades estructurales –no necesitábamos una pandemia para saber de su existencia– que son producidas, construidas por efecto de políticas cuya deuda sigue siendo la distribución justa de los bienes y que se deberían traducir en mayores presupuestos. Hemos visto cómo en “la sociedad del conocimiento” muchos, muchísimos estudiantes no tienen conectividad y cómo la vulneración de este derecho (no servicio de internet) genera efectos en su formación. Las políticas de digitalización en educación en los tramos obligatorios del sistema educativo como así también en educación superior ya son parte básica de la configuración del dispositivo que permitirá a sujetos en contextos de vulnerabilidad transitar trayectorias educativas equitativas en sociedades en las que la pobreza aumenta de forma exponencial.

Como cierre, entendemos que merece algunas reflexiones el concepto de “nueva normalidad”. Desde las teorías críticas de la educación, el concepto “normalidad” está asociado a una matriz relacional denominada *paradigma pedagógico moderno* o *pedagogía triunfante* que establecía –y aún lo hace– una relación de exterioridad sujeto-conocimiento en la que este último antecedió al sujeto ubicándolo “naturalmente” en el lugar de reproductor o acopiado. De este tipo de relación devienen concepciones del estudiante como alumno o sujeto escolarizado, el saber como posesión adulta (adultocentrismo), pero básicamente la homologación entre educación y escolarización que sienta los fundamentos de la escolarización graduada y especialmente homogénea/uniforme. Una síntesis de aquella *normalidad* es “no importa ni quién eres ni de dónde vienes, pero sabemos en qué queremos convertirte”. Este mandato normal, en definitiva, era portador de una concepción civilizatoria, binaria, disciplinadora, clasista construida sobre criterios clasificatorios o demarcaciones que ponían de un lado lo normal, lo sano, lo educado y del otro, lo anormal, la locura y la barbarie.

De lo expuesto lo que nos queda es que la idea de normalidad era *construida* e impuesta como natural y necesaria. Lo anterior nos interroga acerca de por qué volvemos a pensar en la nueva época o pospandemia como “nueva normalidad” es decir, qué opera en este concepto –*normalidad*– que vuelve a hegemonizar y disputar una posición central con la intención de brindar comprensión a épocas en las que solo contamos con protocolos provisorios.

Este escenario desafía al campo pedagógico a problematizar la categoría normalidad como estructurante en la configuración de los nuevos tiempos o, por lo menos, a interrogarnos acerca de las matrices relacionales que la sostienen o entraman.

En este punto, invitamos a pensar que lo nuevo que está emergiendo –en el que la virtualidad educativa es un emergente constitutivo de época, ya no más como “estrategia pedagógica”, sino como condición de posibilidad de acceso al derecho básico de la educación en los niveles educativos obligatorios y en la educación superior como posibilitadora de terminalidad o graduación– en esta nueva época ¿normal?, tiene por delante el mayor de los desafíos pedagógicos: pensar los procesos socioeducativos en términos políticos en el marco de sociedades democráticas, plurales, inclusivas, en perspectiva de género, en los que la educación y la comunicación sean derechos humanos básicos.

Desde nuestra querida y sentida Facultad de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba disputamos colectivamente y día a día sentidos humanizadores que quiten, desde la virtualidad y con compromiso ético político, territorio a la exclusión.

Nos anima la esperanza freireana. Falta mucho por hacer pero estamos en camino.

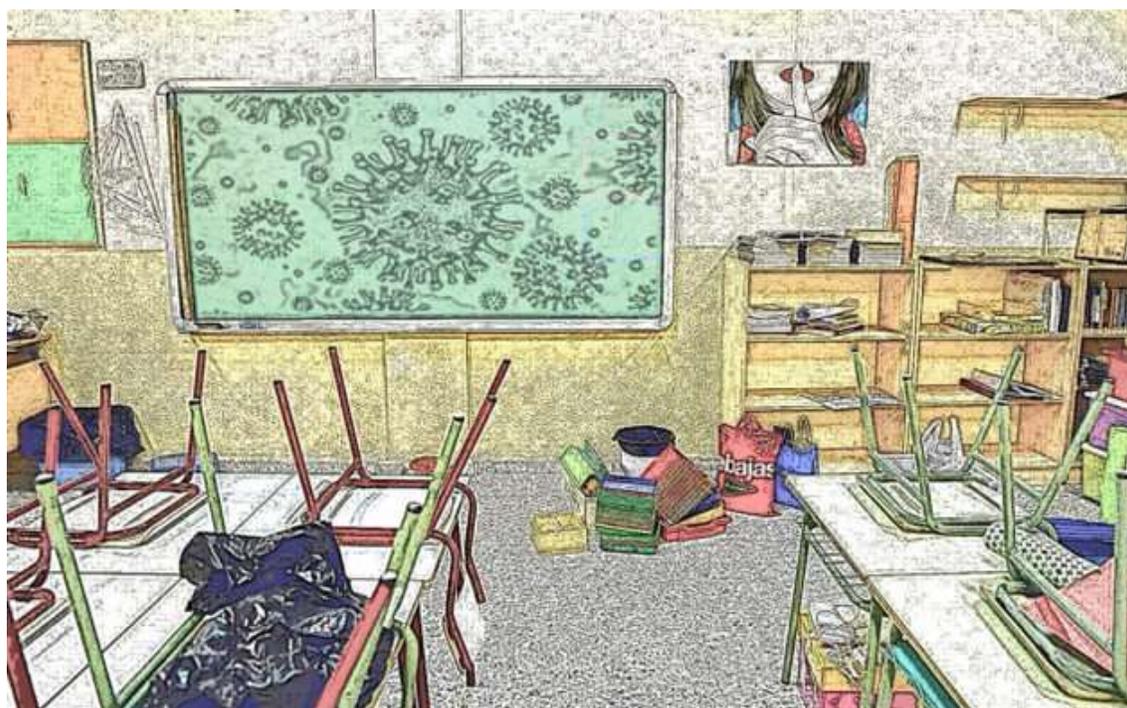
\* *Doctor en Ciencias de la Educación y posdoctorado en Ciencias Sociales. Profesor regular investigador de la FCC-UNC.*

Imagen principal: Unesco

disponible en <http://queportal.fcc.unc.edu.ar/2020/08/25/pensar-los-nuevos-procesos-educativos-en-terminos-politicos/>

Texto 3: Philippe Meirieu: La escuela después...¿con la pedagogía de antes?  
La escuela después...¿con la pedagogía de antes? por Philippe Meirieu

Philippe Meirieu reflexiona acerca de la educación y la escuela en el contexto de pandemia que estamos viviendo. ¿Cómo será la educación “después” de la que tanto se está hablando? ¿Cómo era “antes”?



Si todavía hubiera la más mínima duda sobre la naturaleza ridícula de las profecías sentenciosas sobre nuestro futuro, la crisis que estamos atravesando la habría eliminado. Por supuesto, todo el mundo está de acuerdo en que «habrá un antes y un después», pero nadie sabe de qué estará hecho este «después». Los análisis se multiplican para subrayar la naturaleza sin precedentes del momento que estamos atravesando, para mostrar que pone en tela de juicio todos nuestros hábitos y requiere una verdadera revisión de nuestros sistemas de pensamiento y de toma de decisiones. Se nos dice que todos los países, y el

nuestro en particular, han elegido la salud para todos en lugar del crecimiento económico para el beneficio de unos pocos. Se nos dice que mañana vamos a revalorizar las profesiones humanas, necesarias para nuestra supervivencia colectiva, en lugar de seguir exaltando a los «primeros de la fila» y promover a los «ganadores». Se nos dice que ha llegado el momento de la distribución equitativa de los bienes comunes que finalmente nos permitirá no «perecer en las heladas aguas del cálculo egoísta» de las que hablaba Marx... Me gustaría creerlo. Me gustaría creerlo. Me gustaría tener la certeza de que estamos avanzando, a escala planetaria, hacia una mayor solidaridad entre los pueblos y las naciones, una mayor justicia social y una mejor consideración de los principales problemas ecológicos. Pero, en realidad, creo que aún no hemos llegado a eso...

Si hay una realidad con la que los historiadores de la educación están familiarizados, es la enorme brecha – el abismo, de hecho el abismo – que separa las declaraciones de intención generales y generosas de las prácticas realmente aplicadas. Ya se trate de «formación para la autonomía», «derechos del niño», «personalización del aprendizaje», «experiencia de fraternidad», «co-construcción de prácticas», etc., el inventario de estos conceptos, cuya importancia se proclama con gran pompa y circunstancia y que las instituciones, por miedo o pereza, falta de inventiva o preocupación por lo que se les pueda escapar, sistemáticamente dejan de lado o se limitan cautelosamente a los márgenes. Es bien sabido que se necesita un equipo movilizado, gestores educativos que asuman riesgos y una jerarquía que haga la vista gorda, para cuestionar realmente todo lo que esto significa en la práctica y en el día a día. Esto se debe a que la coherencia entre las promesas hechas y las prácticas aplicadas no es en absoluto la regla: al contrario, es la excepción, infinitamente rara y preciosa, que surge cuando unos pocos individuos o grupos determinados se ponen a trabajar haciendo una pregunta profundamente subversiva que difícilmente toleran los partidarios del «desorden establecido»: ***«¿Pero por qué no hacemos lo que decimos que haremos?»***.

Permítanme preocuparme, por lo tanto, y confesar que apenas sé lo que quedará mañana de las declaraciones de intenciones de hoy. ¿Qué se decidirá cuando ya no nos invada la ansiedad, cuando el recuerdo del encierro se desvanezca gradualmente y cuando las desigualdades reveladas por los terribles acontecimientos que vivimos se vean de nuevo ensombrecidas por el activismo cotidiano? Temo que la prisa por «salir» de la crisis nos haga olvidar las condiciones en las que entramos en ella y que el «regreso a la normalidad» sea, según la lógica de la pendiente más pronunciada, un «regreso a lo anormal».

**«Enseñar la clase» es articular lo común y lo singular...**

En primer lugar, no tengo ni idea de si, a pesar de lo que todos los profesores habrán observado durante el encierro en un intento de asegurar la «continuidad pedagógica», nuestros responsables y prescriptores habrán comprendido que el acto pedagógico no es

una simple yuxtaposición de intervenciones individuales, por muy afinadas que sean, sino una construcción, tanto material como simbólica, de la escuela en su principio mismo: aprender juntos gracias a la figura tutelar del profesor que, al mismo tiempo, crea algo común y acompaña a cada uno en su singularidad. Esta dialéctica entre el colectivo y el individuo, el descubrimiento de lo que une a los alumnos y lo que especifica a cada uno de ellos, es, de hecho, lo que «hace una escuela»: «»Poco importa cuál sea mi nombre y cómo me veo, estoy ahí como estoy, con mis dificultades y mis recursos, en un grupo donde poco a poco descubrimos, gracias al maestro, que podemos compartir conocimientos y valores, donde lo que apporto a los demás es tan importante como lo que ellos me aportan, donde aprendemos, simultáneamente, a decir «yo» y a hacer «nosotros». »

Porque estoy convencido de que los profesores habrán visto, en cierto modo, lo importante que es «hacer el aula» para «hacer la escuela»: instituir un espacio-tiempo colectivo y ritualizado en el que la palabra tenga un estatus particular (es una exigencia de precisión, exactitud y verdad), en el que el todo no pueda reducirse a la suma de sus partes (cada una es importante, pero el colectivo no es un conjunto de individuos yuxtapuestos), en el que el bien común no sea la suma de los intereses individuales (es lo que permite superarlos y permite a cada uno superarse a sí mismo)... No pretendo que hacer esto sea total y definitivamente imposible con la tecnología digital. Temo que las herramientas digitales que dominan hoy en día se basan en su mayor parte en una lógica individual y técnica, y que estamos luchando, sin la formación adecuada, para utilizarlas para construir verdaderos colectivos. Además, temo que los intereses financieros en juego sean tan fuertes que nos conduzcan, a pesar de nosotros mismos, hacia una concepción comercial de la educación en la que nuestros estudiantes, cada uno frente a su propia pantalla y en mutua indiferencia, consumen software en lugar de compartir conocimientos.

Por eso espero que, en el «después de la escuela», ya no aceptemos la reducción tecnocrática del aula a ejercicios programados y asistencia individual prescritos mediante protocolos estandarizados. Por eso me gustaría que estuviéramos más atentos que nunca a las prescripciones «científicas» que, aunque vestidas con las últimas ropas digitales y neurocientíficas, reproducen sin embargo el viejo modelo conductista de la enseñanza individual programada y consideran al profesor, en el mejor de los casos, como un intérprete, y en el peor, como un obstáculo que el «todo-digital» podría quizás algún día hacer posible eliminar.

Por eso también me gustaría que exigiéramos, desde el jardín de infancia hasta la enseñanza superior, la posibilidad de establecer sistemas de enseñanza inspirados en pedagogías cooperativas e institucionales, que permitan a todos y cada uno «ocupar su lugar» en un colectivo, es decir, no ocupar todo el espacio en él, pero tampoco ser arrancado subrepticamente o abruptamente de él. Por eso me parece esencial reafirmar que la

escuela es una «institución», que encarna los valores de nuestra República, y no un «servicio» encargado de satisfacer las demandas de los usuarios individuales. Y recordar, por lo tanto, que la «educación en casa» no es, no puede ser la escuela: porque, precisamente, la escuela es lo que rompe con las desigualdades familiares y sociales, lo que permite acceder a la alteridad, muchas veces dejada de lado o vivida como una agresión en la cápsula familiar, lo que da a todos la posibilidad de acceder a conocimientos «infinitamente compartibles», como decía Fichte, es decir, capaces de hacernos percibir que, a pesar de nuestras diferencias, todos estamos llamados a participar en la construcción de lo común...

¿Seremos escuchados? No lo sé. No lo sé. No lo sé. Me temo que tendremos que hablar en voz alta para salir de la fascinación de las herramientas y cuestionar sus usos, para evitar también la continuación de la gestión tecnocrática, la «cultura de los resultados» (¡en cifras, claro!) y la privatización desenfrenada o abierta que es el corolario de esto.

**«Hacer escuela» no es proclamar la igualdad de oportunidades, sino luchar por la igualdad del derecho a la educación.**

Esto se ha reiterado una y otra vez: «la educación a distancia aumenta las desigualdades», ya que se refiere a las condiciones materiales, sociales, culturales y psicológicas de las familias. Por supuesto, esto no significa que la escuela, en su forma tradicional, ya haya logrado reducir las desigualdades de manera muy significativa – ¡estamos lejos de ello! – ni que hubiera sido preferible la ausencia de toda «continuidad pedagógica», con el pretexto de no avalar las desigualdades: en efecto, era necesario mantener el contacto con el mayor número posible de alumnos y ofrecerles actividades para consolidar sus logros y estimularlos intelectualmente. El error fue sugerir, al menos inicialmente, que la «educación a distancia» podría utilizarse para «hacer el programa» de tal manera que, cuando se reanudara, se podría suponer que todo había ido normalmente y que se podría hacer «lo mismo de siempre». ¡Pero esta ilusión no duró mucho tiempo! La «educación a distancia» puso muy rápidamente en primer plano cuestiones que, si bien eran bien conocidas, se revelaron, a veces cruelmente, a todo el personal docente.

En efecto, cuando el alumno no está presente y la interacción pedagógica es, de hecho, particularmente reducida, podemos ver cuán serio es transformar nuestros «objetivos» en «prerrequisitos». Hay demasiada tendencia en nuestras instituciones a olvidar que la motivación, el sentido del esfuerzo, la autonomía y la autosuficiencia no pueden ser requisitos previos para entrar en una actividad docente, sino que son los objetivos mismos de esa actividad, inseparablemente ligados a la adquisición de conocimientos. Hacerlos requisitos previos significa reservar la actividad pedagógica a los que ya están «educados», y preferiblemente «bien educados».

Por consiguiente, en todos los niveles de la enseñanza, corresponde al maestro movilizar al alumno, apoyar sus esfuerzos, determinar el nivel de autonomía que puede alcanzar y permitirle adoptar una visión lo más exigente posible de su aprendizaje y producción. Lo sabíamos. Sabíamos que se trataba de un asunto para que los profesionales expertos trataran con estudiantes concretos, de carne y hueso, con los que se podía establecer una verdadera relación pedagógica, que implicara a toda la persona. Hemos descubierto que cuando esta relación se vuelve aleatoria, descontextualizada, desinstitucionalizada, de hecho se ve obligada a asumir que ha adquirido habilidades que es nuestra responsabilidad ayudarles a adquirir. ¡Qué aprendamos la lección y militemos obstinadamente para que nuestra Escuela deje de seleccionar sobre lo que no forma! Esta es, por supuesto, la única garantía de la eficacia de cualquier esfuerzo de democratización.

Pero también hemos redescubierto, en este período de encierro, otra lección de educación a distancia sistematizada, corolario de la primera e igual de importante: ante un alumno en grandes dificultades, de poco sirve aumentar la presión e imponer siempre «más de lo mismo», con la secreta esperanza de que finalmente ceda y alcance, al final, el objetivo buscado. No es que el empeño pedagógico sea siempre inútil: es sin duda necesario para los alumnos ya movilizados y aplicados, pero que son un poco lentos y necesitan entrenarse... En cambio, es totalmente contraproducente para los alumnos que están bloqueados y con los que hay que dar un rodeo, identificar los puntos de resistencia y localizar los puntos de apoyo para proponer no «más de lo mismo», sino «algo más». Se trata de un trabajo de experto, una habilidad profesional específica del profesor que analiza, en el contexto de una fina interacción, las reacciones a sus propuestas y logra comprometerse en una actividad con una disposición para ayudar a superar un obstáculo... Ahora bien, como han testimoniado muchos profesores, esta postura pedagógica es particularmente difícil si no se trabaja cara a cara: De hecho, requiere captar información difícil de percibir a distancia y poder decidir qué es lo mejor en un encuentro cara a cara constructivo, con el riesgo, si no de caer en el mortal combate cuerpo a cuerpo de «cada vez más».

Recordemos esto, una vez más, cuando nuestros responsables quieren encerrarnos en la lógica exclusiva de «ponerse al día», considerándonos como meros proveedores de ejercicios y fichas en una progresión idealmente lineal que sólo se aplica a los «buenos estudiantes profesionales», ¡y aún más! Porque ahora sabemos que es esencial alejarse de una visión tayloriana del trabajo escolar: la realización de las tareas, incluso cuando se dominan perfectamente, no establece en modo alguno una relación de «investigador» con el conocimiento y la cultura; incluso corre el riesgo de negar el acceso a ellas a todos aquellos que no han vislumbrado, en otro lugar, lo que es el placer de aprender y la alegría de comprender... Por eso no sólo hay que «dar más a los que tienen menos», sino «dar

mejor»: Un entorno arquitectónico y cultural de mayor calidad, situaciones más ricas y estimulantes, grupos de trabajo de un tamaño que permita la mejor realización posible de las actividades propuestas, profesores acompañados de un alto nivel de formación continua y capaces de ofrecer conocimientos movilizados, haciendo al mismo tiempo sus expectativas suficientemente explícitas para no excluir a quienes no estén espontáneamente en connivencia con ellos.

En realidad, todo esto plantea el mismo problema: ¿nos contentaremos, en la «escuela después», con promover, con las manos en el corazón, la «igualdad de oportunidades», sin preocuparnos demasiado por las condiciones necesarias para «aprovechar la oportunidad», o sabremos poner en marcha todo lo posible para garantizar la «igualdad de derecho de acceso a la educación»? No se trata simplemente de una diferencia de redacción, sino más bien de un cambio de paradigma que exige políticas radicalmente diferentes en cuanto a la mezcla social en las escuelas, la educación prioritaria, las becas o la formación y el apoyo a los maestros. Se trata de un verdadero cambio al que estamos llamados y que debería permitir crear verdaderos lazos de confianza entre las escuelas y las familias más alejadas: ¿daremos por fin a los profesores el tiempo y los recursos necesarios para ello? ¿Reconoceremos, finalmente, la necesidad de aliviar a los directores de escuela, de proporcionarles un escritorio y un teléfono profesional, para que puedan realmente desempeñar su papel de interfaz y mantener un contacto continuo con los alumnos y sus padres? Por supuesto, esto representa una inversión financiera importante, pero quizás la crisis actual nos permita comprender que esta inversión representaría de hecho un ahorro considerable, dado el costo social del fracaso escolar. Y luego, por último, también tendremos que plantearnos la cuestión de la distribución del presupuesto dentro del sistema educativo nacional: ¿no es hora de cambiar las prioridades y, en lugar de invertir en corrientes elitistas -las que seleccionan antes de entrenar-, dar prioridad a las corrientes de excelencia -las que entrenan antes de seleccionar-?

En un momento en que todas las miradas están puestas en el hospital, ¿no es hora de oír lo que los niños de Barbiana escribieron en la Carta a un maestro de escuela en 1967: «La escuela se comporta como un hospital que, para mejorar sus resultados, se ocuparía de los sanos y se desharía de los enfermos»?

### **En conclusión: la escuela, un punto ciego... ¿por cuánto tiempo más?**

En las numerosas contribuciones que, en la «prensa dominante», tratan de establecer algunos marcadores para «el mundo después», la cuestión de la Escuela es todavía muy poco discutida. El Café pédagogique ha tomado la feliz iniciativa de abrir una sección para iniciar la reflexión sobre este tema. No podemos agradecerles lo suficiente por esto. En

primer lugar, porque no podemos descartar lo que los profesores están experimentando hoy en día: no sería digno. Pero también, porque sólo habrá un «mundo después», diferente del anterior, si la escuela toma su parte en su construcción.

Nunca se ha hablado tanto de solidaridad: ¿vamos a promover una verdadera pedagogía de la cooperación? Nunca se ha hablado tanto del bien común: ¿nos vamos a dar cuenta de que, para tomar conciencia del bien común, no todas las prácticas pedagógicas son iguales? Nunca se ha hablado tanto de la necesidad de cuidar de los demás: ¿vamos a hacer de la ayuda mutua un valor cardinal de nuestra escuela y reemplazar la competencia mortal? Nunca se ha dicho tanto que nuestro futuro sólo puede pensarse en términos de la dimensión de nuestra «Patria»: ¿haremos por fin de la ecología algo distinto de un «suplemento de alma», conectado lo mejor posible a los programas canónicos?

Para ello, tendríamos que ir más allá de la simple etapa de enseñanza o de proyectos puntuales que sugieren que podemos salvar el planeta introduciendo algunos enclaves virtuosos sin cambiar las lógicas productivistas que nos llevan a un callejón sin salida. Debemos permitir que nuestros hijos entiendan que hemos tomado decisiones y que otras decisiones son posibles. Más aún: se les debería permitir experimentar una inversión radical de su relación con el mundo.

Cuando, hasta los últimos días, la sociedad de mercado había mantenido la perspectiva de un mundo de tiendas para sus caprichos, nuestra educación debe ahora llevarlos a descubrir un mundo de tesoros, un fabuloso espacio de investigación para su curiosidad. Cuando los medios de comunicación les muestran esencialmente una realidad que fascina, asombra o aterroriza y a la que debemos resignarnos, nuestra educación debe llevarles a cuestionar, a cuestionar, a cuestionar para ver que nada, nunca, se juega definitivamente. Cuando la sociedad les ordena pertenecer a un clan que les da identidad y seguridad, nuestra educación debe mostrarles que la verdadera felicidad está en la apertura a la alteridad. Cuando por todas partes se susurraba al oído que sólo se podía encontrar placer en el consumo desenfrenado de lo inagotable, nuestra educación debe mostrarles, a diario, que el verdadero placer reside en compartir lo inagotable: obras de arte y cultura, conocimiento y aprendizaje, transmisión y creación... todo lo que se puede multiplicar ad infinitum, ya que todos y cada uno, al acceder a él, no privan a nadie de él y cualquiera que pueda acceder a él puede compartirlo ad infinitum con otros.

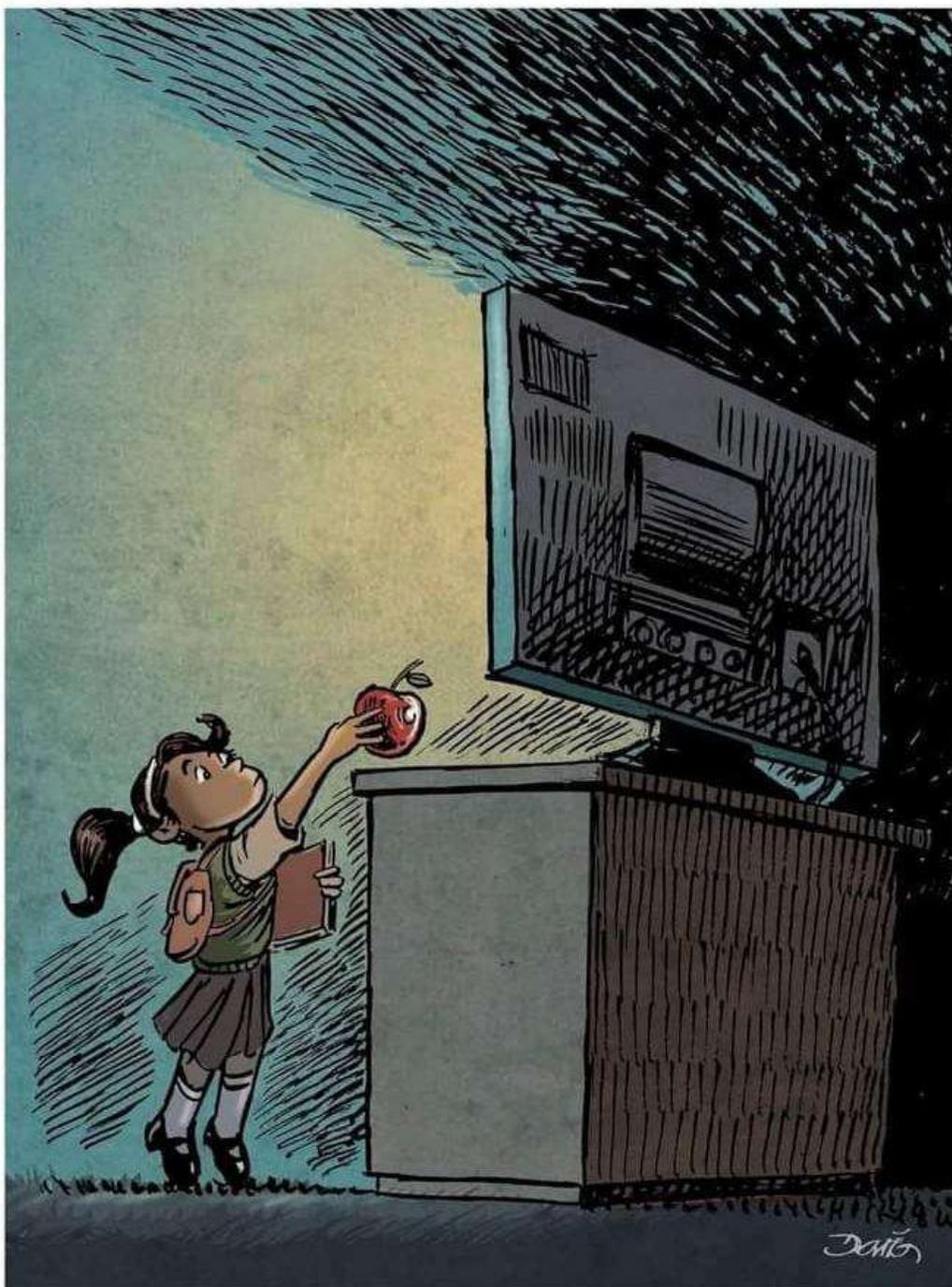
***Philippe Meirieu***

disponible

en:

[http://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2020/4/22/la\\_esuela\\_despues\\_con\\_la\\_pedagogi  
a\\_de\\_antes](http://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2020/4/22/la_esuela_despues_con_la_pedagogia_a_de_antes)

## **2do Encuentro**



**Consigna de Trabajo 1:** A Partir de la imagen reflexionar sobre la relación docente, estudiante conocimiento u otros aspectos que considere relevante. Expresar en dos o tres palabras la reflexión con el uso de la aplicación Mentimeter. ¿Qué nuevos desafíos generó la educación remota? (15 minutos Aprox.)

- Leer, en grupos de tres o cuatro compañeros, los siguientes textos extraídos del libro *Huellas, trazos y trazas para pensar con otros* (2012) Graciela Frigerio (compiladora). Durante la lectura, poner especial atención al sentido profundo de las anécdotas narradas y a la subjetividad de cada narrador. (Si pueden leerlo en voz alta y con expresividad, comprenderán mejor el sentido de las narrativas).
- Luego de la lectura, responder, por escrito, las guías propuestas, para luego compartir lo trabajado en el Google Drive. (90 Minutos Aprox)

### **Texto A**

#### **Biografías escolares: las marcas de la escuela en los alumnos que aprenden a ser maestros**

Verónica Rebaudino

La consigna parece sencilla: proponerle a mis alumnos ingresantes a la formación docente la escritura de su autobiografía escolar. Para mi sorpresa, les cuesta engancharse, se resisten desde distintos lugares con frases como profe, no nos gusta escribir, no sé cómo hacerlo, no me acuerdo de nada, a mí en la escuela no me pasó nada importante y menos para escribirlo, mi biografía escolar ¿para qué?

Insisto, explico varias veces los fundamentos de la actividad. Como parte de la tarea de pensar la docencia, vamos a revisar nuestra trayectoria como alumnos, nuestros pasos por la escuela. Me miran con cierta desconfianza. El grupo de alumnos con el que trabajo es ciertamente heterogéneo. Muchos recién egresados de las escuelas medias de la zona que no pudieron estudiar lo que eligieron por diversas razones (económicas fundamentalmente) y que todavía no están seguros de abrazar la profesión docente. Pocos varones. Algunas jóvenes adultas, madres en su mayoría, que quieren tener una profesión para tener un trabajo y no tener que depender de otros. Algunas mujeres maduras que quieren recomenzar a estudiar. Algunos egresados de la escuela media para adultos que retomaron los estudios y no quieren perder el espacio que tanto les ha costado ganar. Otros pocos que ingresaron a otras carreras y no pudieron con ese intento. Algunos que reconocen cierta vocación docente o, tal vez, un fuerte amor por los niños. ¡Cuántas historias de vida se entrecruzan en el aula! ¡Qué diversos son los caminos por los que cada uno de mis alumnos ha transitado para llegar hasta aquí! ¡Cuántos sentidos cobran la palabra escuela para cada uno de ellos! ¡Cuán diferentes son sus experiencias escolares!

Inevitablemente pienso en mi propia trayectoria escolar, me cuesta decidir si puedo permitirme compartir la experiencia. Temo inhibir sus relatos, parecer distante, distinta, extranjera en sus propios contextos. Les propongo volver a una escuela de la que ya se han ido pero a la que están buscando regresar, no ya como alumnos, sino posicionados ahora en el lugar del que le toca enseñar. Aparecen experiencias agradables, placenteras, anécdotas que nos hacen reír. Pero también aparecen experiencias de las otras, esas que avergüenzan, de las que es preferible

callar u olvidar. Varios alumnos comentan que no la han pasado bien en la escuela, que les costó aprender, que han abandonado la escuela y que han vuelto a empezar, algunos varias veces, que para ellos la escuela era difícil, una obligación, para algunos casi una tortura. Aparecen también las marcas del sufrimiento, de la humillación, de la marginalidad, de la pobreza, de la discriminación.

Un relato me resulta especialmente conmovedor. Una alumna comenta haber repetido de grado dos veces en su escolaridad primaria y el sufrimiento que esto le provocó en su infancia, marcando incluso su vida familiar. A pesar de esto, nos dice, quiero ser maestra, aunque no sé si voy poder. El momento es especialmente movilizador para toda la clase. En su rostro asoma la vergüenza y en su vergüenza aparece mi dolor. Ella, quizás, por poner en palabras sus tropiezos escolares y su miedo de fracasar frente a sus compañeros. Yo, por llevarla hasta ese lugar, con la incertidumbre de la respuesta, pero al mismo tiempo, con el compromiso de ofrecerle ahora otro lugar y otro sentido a su espacio para aprender. La mayoría nos emocionamos. Temo que su confesión se transforme en una sentencia. Como docente me siento absolutamente desarmada para continuar. El límite entre los lugares que ocupamos en el aula se desdibuja y los supuestos teóricos que sostienen la actividad son insuficientes para contener-nos. ¿Cómo cuidar su intimidad sin descuidar su reflexión sobre su historia escolar?, ¿cómo facilitar su socialización sin provocar estigmas entre sus compañeros actuales?, ¿cómo trabajar con las representaciones sociales acerca del fracaso escolar? Me pregunto cómo podrá posicionarse como docente desde este lugar, cómo voy a trabajar yo para revertir estas imágenes. ¿Cómo ayudo a esta alumna a que asuma su historia escolar, no en código de fracaso, sino en clave de oportunidad?

Me enfrento a mis propios temores y a mis propios prejuicios frente a este desafío. Siento que mi alumna ha llegado a una especie de orilla y que está dispuesta a cruzar el agua. Creo que sabe lo que hay y lo que quiere encontrar del otro lado y que mi lugar es el de ayudarla a transitar ese camino elegido, a pesar de todo. Esta joven que hoy quiere ser maestra tuvo un pasado escolar que invité a revelar, a manera de negativo fotográfico, para descubrir cuáles eran los puntos donde anuda su subjetividad a la hora de enseñar. En su relato aparecen figuras de maestros que la marcaron como repitente, que no la ayudaban porque total no iba a aprender, que ni siquiera la miraban. Las creencias de mis alumnos acerca de la escuela empiezan a temblar. Cuando los escucho, mis creencias también tambalean. Lo naturalizado empieza a cuestionarse. Estamos pensando nuevas cuestiones en torno a la práctica de los maestros, yo sigo pensando en la identidad y en la subjetividad de cada uno de mis alumnos. Intento que ellos entiendan lo importante que pueden ser sus intervenciones pedagógicas en la vida de cada uno de sus alumnos. Quizás este es uno de los supuestos más fuertes que sostienen mi propia práctica. Quiero que se sepan con la fuerza de generar cambios, aún en lo pequeño, en lo cotidiano, reconociendo a sus alumnos como portadores de una voz y ofreciéndoles una oportunidad en la escuela, que en otros lugares no podrán encontrar.

Rescatamos la experiencia escolar pero no para quedarnos sólo en ella sino para encontrar sentidos que nos permitan seguir aprendiendo para enseñar, enseñar

para seguir aprendiendo. Para los alumnos fue una experiencia singular: la reconstrucción de su trayectoria escolar desde la memoria autobiográfica les permitió una mirada diferente hacia la escuela donde no solo escucharon sus voces sino que también fueron encontrándole nuevos sentidos al oficio de enseñar para el que se están preparando, redescubriendo con nuevas miradas ese universo tan particular que es la escuela. Para mí fue una verdadera experiencia donde mi práctica docente fue interrogada e interpelada constantemente por las realidades y las subjetividades de otros que tensionaron mis supuestos y mis creencias. Escuchar sus historias de vida y de escuela me hizo descubrir a los alumnos en otra dimensión y se transformó en una especie de acto de filiación. Desde ese momento pasaron a ser mis alumnos.

## Texto B

### De marcas y aprendizajes

Claudia Nuñez

Las historias escolares son particulares por el momento y los personajes que los protagonizan pero se convierten en comunes porque se repiten en el tiempo. Esta es una de las que llamamos especiales por las características del grupo, de los cuales estamos acostumbrados a escuchar o decir frases como *Es el peor grupo de la escuela, No dan para más, Son lentos, Nada los motiva, Pobrecitos hay que comprender su situación* y otras más terribles aún que encasillan a los alumnos y dejan marcas o huellas a veces irreparables en su formación. Y si de marcas en la infancia hablamos, es uno de esos grupos rotulados especiales.

Cuando llegó el momento de la distribución de grados, nuestros directivos nos hablaron a mi compañera y a mí sobre la posibilidad de dar clases por áreas en 7º grado. Nuestra respuesta lógicamente fue negativa. En realidad las excusas fueron de lo más variadas desde tenemos miedo a las reacciones, no vamos a controlarlos, hasta voy a embarazarme. A pesar de todo nos convencieron. Después de una larga charla de la que rescaté la frase depende de la actitud con la que asuman el trabajo y muestren delante de los niños.

El grupo estaba formado en su mayoría varones. Muchos de ellos con sobre edad, entrando o transitando por la pre-adolescencia, y con todas las complicaciones que ello conlleva. Además, cada uno con sus historias personales que tal vez habían pesado a la hora de realizar un diagnóstico y caracterizarlos como un grupo especial. Estaban los que sufrían violencia familiar y la manifestaban en la escuela convirtiéndose en los peores del grado y los que tenían padres separados o peor aún abandonados por alguno de ellos y eran los pobrecitos. También quienes sufrieron la pérdida de su mamá y esperaban recibir algo de lo que les faltaba en la escuela, o aquellos que reaccionaban y descargaban su furia y tristeza en los demás porque habían vivido hechos de violación en el ámbito familiar. Los casos de las pequeñas mamás que terminan la escuela y ya saben que su futuro serán los pañales y mamaderas. Historias que seguro se repiten en otras escuelas.

Comenzamos con mucha incertidumbre ya que la realidad no nos auguraba un buen año. Yo desarrollaba el área de lengua, como lo sigo haciendo en la

actualidad, así que hice una selección de contenidos, busqué actividades motivadoras y seleccioné textos, todo acorde a sus características. La preocupación hizo que dedicáramos más tiempo y atención a este grupo. Así fue como poco a poco comenzaron a demostrar interés y entusiasmo en lo que trabajaban. No entendía entonces, por qué se los había caracterizado de esa forma, porque si bien eran chicos con dificultades bastaba con decir *¡Qué bien trabajaste, vos podés!* y lográbamos buenos resultados.

Entonces, comencé simplemente a charlar con ellos sobre el valor del estudio, la importancia de superarse cada día. A pesar de recibir respuestas como *Total no voy a seguir estudiando, Yo no voy a dar, ¿Para qué me sirve?*, continuaba estimulándolos. Fue así como me di cuenta del valor de las palabras, el peso a la hora de formar o cambiar una actitud. Me pregunté qué les había sucedido en su paso por la escuela. No sé si las características influyeron en el proceso de aprendizaje pero los rótulos y las marcas que recibieron seguro jugaron un papel muy importante en la formación de su autoestima, de la cual también fui partícipe. No sé si logré dejar alguna marca positiva en alguno de ellos, pero si estoy segura que aprendí que no hay que prejuzgar sino que aprender a conocer, a vivir cada momento y sacar lo mejor de cada uno. Ellos fueron especiales para mí, porque me dejaron una enseñanza de vida y aún hoy cuando nos encontramos manifiestan querer volver a nuestra escuela. Creo que eso es signo de haberles brindado lo que necesitaban: comprensión, escucha, llamada de atención a tiempo, afecto.

Hoy con veinte años de antigüedad, me siento cada vez más segura de haber elegido esta carrera porque es la única donde se aprende cada día algo nuevo, pero a la vez demanda una gran generosidad. Uno debe brindarse por completo, no guardarse nada y seguramente se sentirá una enorme satisfacción.

### **Guías de trabajo**

#### **A. “Biografías escolares: las marcas de la escuela en los alumnos que aprenden a ser maestros”, de Verónica Rebaudino**

1. ¿Por qué razón la narradora del texto afirma que la palabra “escuela” puede tener diferentes sentidos en su grupo de alumnos?
2. ¿Cómo les parece que puede configurarse la historia escolar como “fracaso” y como “oportunidad”? ¿En qué se diferencian ambas perspectivas y cómo influyen en la formación docente?
3. ¿Por qué la narradora se redescubre como docente a partir de las experiencias contadas por sus alumnos?

#### **B. "De marcas y aprendizajes", de Claudia Núñez**

1. ¿Cómo les parece que pueden influir los rótulos en los alumnos (en particular y como grupo)? ¿Qué actitudes y acciones lleva a cabo la docente narradora para revertir los efectos de este rotulamiento?

2. ¿Por qué les parece que la autora dice que la carrera docente demanda una gran generosidad? ¿Cómo se vincula esto con la anécdota que cuenta en su texto?
3. ¿Tienen, en su trayectoria escolar, memoria de algún docente que se haya destacado por un accionar similar al de la docente del texto? ¿En qué espacio curricular/asignaturas y en qué nivel educativo? (Pueden nombrar varios espacios curriculares/asignaturas).

**Conclusiones:** A partir del análisis de ambos textos, reflexionar, discutir y sacar conclusiones (para posterior socialización), por meet de manera sincrónica, tomando como referencia los siguientes interrogantes:

- a. ¿Qué consideran que se necesita para ser un “buen docente”?
- b. ¿Qué aspectos estiman que necesitan fortalecer y/o consolidar para llegar a ser un buen docente? (Escriban todas las respuestas de los integrantes del grupo).
- c. ¿Qué esperas que les aporte en ese sentido el Profesorado?

### 3er Encuentro

#### **Consigna de Trabajo 1:**

Mira con atención la **película: “Escritores de la libertad”** prestando especial atención a las relaciones docente/alumno que se manifiestan a lo largo del filme. Al finalizar, en grupos de cuatro integrantes, comentar y anotar las ideas que surjan a partir de los interrogantes propuestos más abajo, para compartir luego en un debate colectivo horario de reencuentro 20:30.

**Película: ESCRITORES DE LA LIBERTAD**

**Alemania/ Estados Unidos**

**Año: 2007**

**Director: Richard La Gravenese**

**Guía** de **trabajo:**

1. Identificar una escena significativa y contextualizarla con sus propias experiencias (es decir, por qué les resultó significativa, si les recuerda algún momento personal, si les impactó y por qué, etc.).
2. ¿Cómo podrían caracterizar a los estudiantes?
3. ¿De qué manera la docente protagonista de la película influye o afecta en la vida de los estudiantes?
4. Además de los contenidos específicos de la asignatura, ¿qué más está tratando de enseñar o transmitir la docente? ¿Qué características, rasgos, cualidades o defectos destacarían de la docente?

5. ¿De qué manera repercute su entrega como docente en su vida personal (en sus vínculos familiares y laborales)?
6. ¿Les parece que, en un futuro, cuando les toque estar frente al aula, podrán encontrarse con situaciones similares o análogas a las que atravesó el protagonista de la película? ¿Cuáles, por ejemplo? ¿Cómo definirían o cómo representarían esas posibles situaciones, según su posición actual y sus proyecciones: como un riesgo, como un peligro, como algo indeseable, como desafíos, ¿cómo la posibilidad de hacer pequeños aportes para cambiar realidades, como una cosa más del cotidiano escolar... (otros)?

#### **4to Encuentro**

##### **Consigna de Trabajo 1:**

A partir de la visualización del video **Capítulo “Confianza” de la escuela de Maestros del Canal Encuentro**, trabajar en grupo las siguientes preguntas

- A. ¿Por qué se dice que enseñar es *invitar y convidar*?
- B. ¿Qué lugar ocupa la confianza en la docencia? ¿Por qué?

Socializar lo trabajado a través del chat del meet. (50 Minutos Aprox)

##### **Consigna de trabajo 2:**

- A. Leer comprensivamente el siguiente fragmento y marcar ideas principales.(90 Minutos Aprox)

“Etimológicamente la ética dimana del término griego *ethos* que significa costumbre, o lugar donde mora el ser humano. El *ethos* comprende aquellas actitudes distintivas que caracterizan a una cultura o a un grupo profesional, en cuanto que esta cultura o profesión adopta ciertos valores o la jerarquía de ellos (...) el *ethos* en el profesor lo constituye el modo determinado de valorar la educación dentro de una jerarquía de valores que él sostiene y que, por tanto, forma parte importante de sus principios de acción (...) de ese *ethos* forman parte primordial la idoneidad o aptitud –dotación natural- para el ejercicio profesional, que, como se sabe, se denomina vocación en la expresión tradicional, o propensión para realizar aquellas tareas. Ética profesional docente: Un compromiso pedagógico humanístico que atañen a un tipo concreto de trabajo. A la vez subraya la exigencia personal de desarrollar ciertas cualidades “*in crescendo*”, e ir asentándose cada vez más en las aptitudes requeridas. De ahí surge la clara vinculación entre la profesión y la ética”.

- B. Lean en pequeños grupos párrafos extraídos del texto *Ética profesional docente: un compromiso pedagógico humanístico* (2011), de Carlos E. Rojas Artavia, que se presentan a continuación.

- C. Seleccionen dos o tres de ellos, incorporando en el análisis lo trabajado en todas las jornadas pertenecientes al Eje (es decir, al leer traten de vincular temas abordados en los dos encuentros anteriores y sus conocimientos previos).
- D. De manera escrita y grupal responde al siguiente interrogante ¿Por qué es importante, desde la formación en el profesorado, concebir y abordar a la educación como **acontecimiento ético** en la profesión docente? Comparti por el documento drive armado con anterioridad según el grupo correspondiente.

### **Párrafo 1**

*No puede haber humanización sin una perspectiva integral del sujeto, de ahí que, las instituciones educativas (...) no deben prescindir de su finalidad propia, cual es, la formación humanista. Educar, sin duda alguna, es humanizar. “(...) es creer y confiar en el ser humano y estar dispuestos, permanentemente, a engrandecer en todos, y en cada uno de nuestros alumnos, la globalidad de sus posibilidades, es decir, a engrandecer en ellos el potencial de inteligencia, de sensibilidad y solidaridad (...) que late en su humanidad. (...) si educar es humanizar, (...) los educadores somos, en realidad creadores de humanidad (...) (Bazarra, Casanova, García, 2005:13)*

### **Párrafo 2**

*Enviamos a nuestros hijos a la escuela para aprender alguna técnica con la cual puedan finalmente ganarse la vida. Queremos hacer de nuestros hijos, ante todo, especialistas, esperando así darles estabilidad económica segura. Pero, ¿acaso puede la técnica capacitarnos para conocernos a nosotros mismos? (...) La verdadera educación, al mismo tiempo que estimula el aprendizaje de una técnica, debe realizar algo de mayor importancia, debe ayudar al hombre a experimentar, a sentir el proceso integral de la vida. (Krishnamurti, s.f.: 15 -19).*

### **Párrafo 3**

*Toda persona que inicia una carrera toma una decisión –es de esperarse que libremente – y en conjunto con esa decisión la responsabilidad futura que esta conlleva al incorporarse al campo laboral. Aquí, el profesional establece un compromiso consigo mismo y con el grupo social. Un compromiso que implica la búsqueda constante de superación y excelencia en la labor por realizar; una constante actualización de los conocimientos y una dignificación permanente de su práctica. En el buen ejercicio de su labor profesional hallará la autorrealización*

*pero también beneficiará de todos aquellos y aquellas que acudan a la prestación de sus servicios.*

#### **Párrafo 4**

*El consumo delirante, la sensibilidad del “todo tiene precio”, la no alternativa pregonada por un sistema que se autoperpetúa por encima de las personas y la naturaleza misma, requiere de un ánimo templado y de una disposición comprometida y direccionada a la inclusión del otro y la otra, por ello, el revestir de un carácter humanista el ejercicio profesional es hoy una necesidad.*

#### **Párrafo 5**

*(...) la ética no comienza con una pregunta, sino con una respuesta, no solamente al otro sino también del otro. Tiene por tanto un origen heterónimo. Es decir, es responsabilidad para con el otro. Está atento a la palabra y al rostro del otro, que sin renunciar a las ventajas de las propuestas centradas en el cuidado de sí, acepta el reto del cuidado del otro como base fundamental de la acción educativa. (Citado en Ortega, Ruiz, 2001:26).*

#### **Párrafo 6**

*En el caso concreto de la docencia, el compromiso profesional incluye la calidad de la enseñanza y lo que esta implica, a saber, la creatividad, el amor a la profesión, la franca oposición a la desidia mental y la mediocridad, esas son líneas fundamentales e ineludibles para un ejercicio profesional serio, responsable y humanista. El humanismo transforma en un servidor público a quien lo profesa; en una persona consciente de sus derechos pero también de sus deberes para con el todo social.*

#### **Párrafo 7**

*Laborar en docencia plantea para el educador (a) una exigencia ineludible: Tratar de ser cada día más consciente de cuáles son los factores que operan sobre sí mismo y de qué manera influyen en su trabajo. Aunque nadie se conoce a plenitud ni tiene plena certeza de que aspectos pesan inconscientemente para llevar a cabo una acción, sí es necesario que la y el docente reflexionen sobre su práctica. El “conócete a ti mismo” socrático sigue teniendo absoluta vigencia en cuanto que, entre más nos acerquemos a los elementos que conforman nuestras normas de actuación, más podremos resolver si hemos actuado bien o mal, tanto actitudinal como prácticamente desde el punto de vista pedagógico – didáctico y persona*

#### **Párrafo 8**

*La educación es esencialmente relación interpersonal: “Educación es comunicarse consigo mismo y con los otros” (...) Educarme es promover mi personalidad en la comunicación conmigo mismo y con el otro, el “tu”, la persona*

*de la cual yo debo promover la personalidad, como él la mía. Más promuevo la del otro, más promuevo la mía y viceversa.*

*(...) "La educación del hombre es un fin en sí misma", así como la vida humana Interpretada como "servicio a la verdad", no puede tener otro fin que sí misma. (Citado en Bernardini y Soto, 1998:265)*

**Consigna de actividad 3** encuentro sincrónico de socialización, debate y cierre al respecto (por meet).

Como cierre, y a modo de síntesis para seguir pensando lo trabajado, los invitamos a completar en grupo las siguientes ventanas de Johari:

1. SI-SI si está y si debe seguir estando
2. NO-SI No está y si debiese estar
3. SI-NO Si está y no debería estar
4. NO-NO No está y no debería estar

1-En relación con la ética docente y su accionar ¿qué destacamos de los docentes en relación con los estudiantes y que deben seguir estando? SI-SI	2- ¿Qué no encontramos presente en los docentes en su accionar y que sí deberían estar? NO-SI
3- ¿Qué actitudes docentes en relación con su accionar están presentes en los vínculos que establecen con los estudiantes y que no deberían estar? SI-NO	4- ¿Qué no encontramos en el accionar docente y qué no debería estar, en relación con los vínculos con los estudiantes, en su práctica pedagógica? NO-NO

--	--

Dejaremos abierta la posibilidad de consulta mediante mail o reunión de meet para acompañar de forma singular a las/os estudiantes, sumado al Foro de consultas en aula virtual