



Secretaría de
EDUCACIÓN

Ministerio de
EDUCACIÓN



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE
CÓRDOBA



ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE ALTA GRACIA

**SEMINARIO DE INGRESO
OFICIO DE ENSEÑAR 2024**

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

EJE 2

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

| COORDINADORES | INTEGRANTES | FECHA |
|----------------------|--|---|
| ROSALES, Marcela | 1-AYALA, Leonel 2- MARTINEZ Andrea 3- SORDELLO Ana 4- ROSALES Marcela 5- RIVERO, Andrea 6 - ARANDA, Claudia | 6,7,8 (asincrónico) y 11 de marzo |

EJE 2: CRONOGRAMA DE TRABAJO

| FECHA | TEMA A TRABAJAR | MODALIDAD | ESPACIO DE TRABAJO |
|--|---|--------------------|--|
| <p>Miércoles 6/3/24 (18:30 a 22:00 hs)</p> | <p>Miradas acerca de la relación Educación-Escuela.</p> <p>Otras formas de enseñar y aprender: la bimodalidad</p> | <p>Presencial</p> | <p>ENSAG</p>  |
| <p>Jueves 7/3/24 (18:30 a 22:00 hs)</p> | <p>Impacto de la historia del magisterio argentino y la formación docente</p> | <p>Presencial</p> | <p>ENSAG</p>  |
| <p>Viernes 8/3/24</p> | <p>El ejercicio de la profesión docente: posición ética, política y epistemológica</p> | <p>Asincrónico</p> | <p>Web de la institución</p>  |
| <p>Lunes 11/3/24 (18:30 a 22:00 hs)</p> | <p>La confianza de la docencia, síntesis de lo trabajado.</p> | <p>Presencial</p> | <p>ENSAG</p>  |



Día 3: Encuentro asincrónico



Día 4 - Lunes 11/03: Profesores: Ana Sordello

Andrea Rivero

Claudia Aranda

- Video la confianza
- Trabajo con fragmentos sobre ética docente
- Trabajo con las ventanas de johari
- Cierre

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 y pos pandemia. Otras formas de enseñar y aprender: la bimodalidad (25 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 link que se compartirá.

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 dos 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 vivenciado en el 2020, 2021, 2022 y 2023 (desde rol de estudiante, docente, familiar, entre otros)

Tiempo destinado a la actividad: (60 minutos).

Texto 1: 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 sólo 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 antecedía 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/>

A partir de la lectura del siguiente texto trabajar en pequeños grupos los siguientes interrogantes:

¿En qué consiste la bimodalidad? ¿Qué ventajas tiene este modo de trabajo?
¿Qué capacidades requiere desarrollar en los estudiantes? ¿Acuerdan con el planteo de que es un sistema democratizador? ¿Por qué? ¿Qué desafíos consideran que les va a representar esta modalidad de cursado en el profesorado?

Texto 2: **La educación bimodal como una propuesta democratizadora**

Luna Ayelén; Steiman, Belén; Lastra, Karina

Resumen

Este trabajo presentará el relato de una experiencia de educación bimodal llevada a cabo en el primer año de la carrera de Psicopedagogía de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (EH-UNSAM). Dicha experiencia plantea el propósito de ampliar la cobertura educativa y democratizar el acceso a los conocimientos y a la formación universitaria, propone otra línea de enriquecimiento que aprovecha las propiedades de lo virtual para potenciar el intercambio entre docentes y estudiantes. La estrategia se basa en reconocer la riqueza que nos ofrecen las tecnologías para potenciar el acceso y gestión de la información, la comunicación entre actores y la apropiación del conocimiento, en los procesos de enseñanza, aprendizaje y gestión.

Ofrecer una propuesta bimodal implica comenzar un largo y variado camino hacia la innovación, redistribución de recursos, estrategias y habilidades en el aula, aprovechando la potencialidad de las tecnologías de la información y reflexionando sobre nuestras prácticas de enseñanza.

El presente trabajo tiene como objetivo general la descripción y relato de la experiencia de educación bimodal llevada a cabo en la UNSAM a fin de transferir y poner en común las diferentes experiencias de los participantes de la misma. Se pretende caracterizar los componentes que integran el desarrollo de la experiencia e identificar los factores clave en el diseño de la misma. Asimismo, se pretende analizar el impacto de la experiencia bimodal en las distintas dimensiones en las que opera.

Desarrollo

En la actualidad el impacto de las tecnologías favorece la creación y el enriquecimiento de las propuestas en la modalidad virtual y la bimodalidad, en tanto permite abordar de manera ágil numerosos tratamientos de temas, así como generar nuevas formas de encuentros entre docentes y alumnos y de alumnos entre sí. Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) resuelven el tema de la interactividad, permiten la construcción de una comunidad de aprendizaje, el acceso a centros de investigación, a documentos digitales, etc. herramientas que potencian el proyecto académico.

La EH entiende al proceso de formación académica como multidisciplinar y de integración de teoría y práctica. Se concibe que el aprendizaje es un proceso guiado, en un entorno social y comunicativo, no meramente individual y mental.

En el proceso de aprendizaje, se asume prioritario en el desempeño de un rol activo del alumno, a fin de llevar a cabo un aprendizaje socialmente significativo, a partir de conceptos y prácticas, que permitan aportar a la construcción social del conocimiento. La función de los docentes es la del acompañamiento en este proceso. A la vez, el cuerpo docente se encuentra sostenido por el apoyo de un equipo técnico pedagógico, que asesora y supervisa su práctica.

Es en la propuesta pedagógica, en la manera de concebir la enseñanza, en los materiales didácticos, en la generación de desafíos cognitivos a los estudiantes; en la intercomunicación; etc.; que entendemos se visualizan hoy las diferencias en la variedad de propuestas y ofertas en la bimodalidad. En este plano los últimos hallazgos dan cuenta de la potencia de centrarse en la actividad mediada como punto de articulación de la propuesta de enseñanza; de los procesos de aprendizaje y del tratamiento disciplinar en un entorno virtual (Litwin, 2000).

El diseño de todas las ofertas que integran el Proyecto de Educación Virtual de la EH se centra en el estudiante. Su estructura, la organización de los materiales, la diagramación de la secuencia, el acompañamiento tutorial y el diseño de materiales digitales se efectúan en base a una reflexión pedagógica acerca del contexto en el que se enmarca y a la población a la que se apunta.

Se busca la calidad del modelo y no se basa en el soporte tecnológico sobre el cual se desarrolla la propuesta, sino a los contenidos que allí se despliegan y a las actividades entendidas como generadoras de aprendizaje. Es decir, se considera que la tecnología, por más moderna que sea, no garantiza la calidad de una propuesta educativa. Por este motivo, se hace foco en la propuesta pedagógica, en concordancia con el fuerte sentido político que se le asigna a la oferta como búsqueda de la democratización de la distribución educativa a través de esta modalidad. De este modo, el soporte tecnológico utilizado y sus herramientas, están siendo adecuados al desarrollo de los contenidos y a la concepción del aprendizaje que subyace a la propuesta.

La bimodalidad significa un desafío que posee ciertas ventajas como externalidades dado que los estudiantes tendrán una experiencia como estudiantes presenciales, una experiencia como estudiantes virtuales, pero también tendrán la posibilidad de manipular instrumentos de la era digital que le

serán de gran utilidad en su desarrollo como profesional. La bimodalidad combina instancias virtuales y presenciales, extiende las posibilidades de estudio y da la posibilidad de recuperar a aquellos estudiantes que abandonaron sus estudios.

El sentido que adquiere la Educación Virtual es el de un proceso de enseñanza cuya particularidad es su modalidad de mediación, distinguiendo entonces el autodidactismo de la autonomía del estudiante. No se trata de un alumno que seleccione contenidos sin una propuesta pedagógica y didáctica sino, por el contrario, de un alumno que a través de la modalidad virtual pueda organizar en forma autónoma sus estudios, siempre contenido en el marco de un programa con una clara propuesta didáctica, con contenidos especialmente diseñados y seleccionados, así como acompañado por docentes profesionales que proporcionan un apoyo que le permite avanzar intelectualmente más allá de lo que podría haber avanzado por sí solo. La búsqueda de promover la construcción de una comunidad de aprendizaje para lograr los propósitos perseguidos, se vale de las Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información como instrumento para consolidar un entorno rico que tenga como principal objetivo la mejora en las prácticas de enseñanza; a través del uso de una plataforma que pueda adecuarse a las necesidades de los proyectos pedagógicos propuestos.

Los materiales propuestos están diseñados y son entendidos como mediadores pedagógicos. Se busca con ellos estimular al alumno como estudiante autónomo, utilizando recursos para favorecer la comprensión y la construcción del conocimiento. Además, son diseñados conjuntamente con las actividades de aprendizaje, que contribuyen al mismo propósito.

Son elaborados por los profesores a cargo de las unidades curriculares y por especialistas que puedan colaborar en la producción específica relacionada con temáticas particulares. El procesamiento pedagógico en la educación virtual se puede comprender como la unión entre lo pedagógico, lo tecnológico y lo disciplinar, resaltando su aspecto relacional, en donde entran en juego diferentes estrategias comunicacionales y cognitivas.

El equipo de procesadoras didácticas se centra en el trabajo en equipo con profesores y tutores, ya que se toman en cuenta los planteos o sugerencias de los mismos a fin de mejorar la propuesta pedagógica. Es así que se lleva a

cabo una relación dialéctica entre los objetivos pedagógicos y las potencialidades tecnológicas de la plataforma virtual, mediadas por la propuesta pedagógica, pilar central de esta relación. Este modo de trabajo colaborativo que se lleva a cabo entre los tres campos de saberes: las disciplinas, la enseñanza y las TIC, origina propuestas de enseñanza significativas, enriquecedoras y de gran valor para la EH.

Se promueve desde las lecturas, materiales audiovisuales y actividades la construcción de aprendizajes genuinos basados en la elaboración de saberes, a partir de la colaboración entre pares y con los docentes.

Mención especial merecen las propuestas de enseñanza que aprovechando todo el potencial de las nuevas tecnologías en general, y del entorno virtual en particular, se organizan para ofrecer nuevas posibilidades, vinculando el trabajo en la plataforma virtual con los encuentros presenciales. Los docentes tienen la posibilidad de este modo, de interactuar a partir de los recursos tecnológicos en las instancias presenciales, trabajando a modo de clase invertida y pudiendo aprovechar los encuentros presenciales para un trabajo más práctico.

El rol del tutor es el de acompañar y guiar durante el cursado de las materias a los estudiantes. En la propuesta del proyecto de Educación Virtual de la EH el rol del profesor y el del tutor se encuentran separados, debido a que al basarse en un proyecto que posee como objetivo conseguir la inclusión social y educativa, el tutor lleva a cabo un papel primordial en el seguimiento de los estudiantes. Para esto es necesario que los tutores tengan capacidades pedagógicas y comunicacionales, así como un desempeño multimediático en la utilización de materiales centrados en distintos soportes.

El objetivo es que el estudiante se sienta acompañado, llevar a cabo un papel de seguimiento continuo de los mismos; cuestión que, a diferencia de las propuestas universitarias tradicionales, da lugar a un acompañamiento que genera un equilibrio y sostén sobre todo en el primer año de cursada de la carrera.

Resulta crucial la formación y actualización permanente del equipo docente de la EH, que además de incorporar las nuevas tecnologías a las prácticas de enseñanza, pueden encontrar en la modalidad virtual un escenario posible para el desarrollo de proyectos educativos.

Es por eso que desde el área de Educación Virtual se ofrecen capacitaciones continuas (tanto presenciales como en formato virtual) a las tutoras, procesadoras y a los docentes que dictan unidades curriculares de carreras virtuales o bimodales o apoyan el trabajo de los estudiantes en la virtualidad. En esas capacitaciones se van incorporando progresivamente los resultados de investigaciones en didáctica y en el campo de la tecnología educativa para el desarrollo de los materiales de estudio y de sus propuestas educativas.

Conclusiones

Distintas experiencias e investigaciones dan cuenta de que las nuevas tecnologías ofrecen un escenario propicio para la construcción de nuevas propuestas de enseñanza y aprendizaje basadas en la construcción colaborativa del conocimiento y acordes a las nuevas demandas sociales, culturales y laborales. En este sentido resulta fundamental aprovechar los recursos tecnológicos disponibles y en permanente expansión para generar nuevas propuestas para la Educación de Nivel Superior.

Es en la propuesta pedagógica, en la manera de concebir la enseñanza, en los materiales didácticos, en la generación de desafíos cognitivos a los estudiantes; en la intercomunicación; etc.; que entendemos se visualizan hoy las diferencias en la variedad de propuestas y ofertas en la modalidad. En este plano los últimos hallazgos dan cuenta de la potencia de centrarse en la actividad mediada como punto de articulación de la propuesta de enseñanza; de los procesos de aprendizaje y del tratamiento disciplinar en un entorno virtual (Litwin, 2000).

La incorporación de las tecnologías de la información a partir de una experiencia de educación bimodal favorece y contribuye a mejorar las prácticas de enseñanza y a realizar un trabajo reflexivo sobre las mismas.

BIBLIOGRAFÍA

- Lion, C. (2006). Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento. Buenos Aires: La Crujía.
- Litwin, Edith. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En: Camilloni, Alicia W. de y otras. Corrientes didácticas contemporáneas, Bs. As., Paidós

- Litwin, Edith, comp (2000). La educación a distancia: temas para el debate en una nueva agenda educativa. Buenos Aires: Amorrortu. 160 p. ISBN 950-518-819-6.
- Maggio, Mariana (2012). Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones. En: Intercambios, nº 1, 2012.

2do encuentro

Consigna de Trabajo 1: A Partir de la lectura del texto “Impacto de la historia del magisterio argentino y la formación docente” y de la imagen que se ofrece reflexionar sobre la relación docente, estudiante, conocimiento u otros aspectos que considere relevante.

¿Qué continúa estando presente? ¿Qué cambios consideran que se realizaron? ¿Qué nuevos desafíos nos generó la educación remota? (60 minutos Aprox.) Consigna nueva

Impacto de la historia del magisterio argentino y la formación docente

Por: Andrea Alliaud

La institucionalización de la formación docente, acaecida en nuestro país hacia finales del siglo XIX, se explica dentro del proceso de expansión y desarrollo del sistema de educación/instrucción pública. La unión de la formación docente y la escuela pública, resulta una marca de origen. No quiere decir que antes no hubiera escuelas ni maestros que enseñaran. Pero esas prácticas asistemáticas y asiladas, se diferencian de la creación de un SISTEMA EDUCATIVO, una tecnología “replicable y masiva” para “culturizar” a grandes masas de la población. Un sistema de educación común, para todos, en el nivel básico de enseñanza.

La institucionalización de la Formación Docente implica:

- La creación de instituciones especializadas para formar maestros y profesores.
- La transmisión, por parte de esas instituciones, de un saber especializado.
- La expansión de esas instituciones especializadas (de 1870 a 1885 se creó una Escuela Normal en cada capital de provincia en todo el país).

- Y toda esta maquinaria, al servicio de la formación de agentes que, en posesión de ciertas habilidades y destrezas, fueran capaces de cumplir con la empresa homogeneizadora y civilizatoria asignada a la educación común/primaria. Formar al ciudadano, sinónimo del “hombre de ciudad” era la meta.

Este proceso de gestación y creación se llevó a cabo no sin una serie de discusiones y luchas en el terreno político, lo que pone en evidencia que las decisiones en materia de política de formación docente fueron y serán siempre complejas, por estar en juego nada más ni nada menos que lo que se espera en torno al sistema educativo y especialmente de sus docentes. Uno de los aspectos centrales de la lucha de entonces giró, precisamente, en torno al saber ¿Qué necesita saber un maestro, un profesor para enseñar? Pregunta más que vigente, que sigue generando aún importantes disensos.

Al recrear las discusiones de época, notamos el predominio de aquellas que consideraban que un maestro (no un profesor) tenía que saber lo mínimo para enseñar, sinónimo de educar/ civilizar y nunca “saber por saber”. Estas posturas se explican ante la necesidad de contar con maestros “rápidamente” titulados para un sistema educativo en expansión y también con maestros que una vez formados, efectivamente permanecieran en las escuelas, en lugar de emplearse en otros puestos estatales. Al principio los maestros titulados dirigían las escuelas. Se recordará el caso de Rosita del Río, narrado por Beatriz Sarlo . Esa maestra educadora y civilizadora de principios de siglo que una vez egresada de la Escuela Normal, estuvo rápidamente al frente de una escuela pública.: *“A esa escuela la iba a hacer como a mí me parecía que había que hacer las cosas (...). En primer lugar, había que romper con la rutina de una enseñanza donde el maestro repetía y los chicos repetían lo que decía el maestro (...) y para eso había que ganarse a las maestras y enseñarles a enseñar”* (Ibíd.: 41-42).

En nuestro país fue el Estado quien protagonizó este proceso de gestación y creación de instituciones especializadas para la formación de maestros. Así surgen las **Escuelas Normales** que se consolidan y expanden para formar maestros capaces de dirigir con éxito las escuelas que se les confíe y dar

impulso vigoroso al desarrollo de la educación común” (Decreto del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública).

Pero el Estado no sólo creó instituciones sino que, además, definió planes de estudio, reglamentos institucionales y reguló las formas de ejercicio de la profesión. La unión de la formación docente y el Estado, resulta ser otra marca de origen. Ahora bien, el atributo “normal” de estas instituciones remite al método, a la metodología de enseñanza (saber especializado), pero también remite a la transmisión de normas (normal/ normar/ normalizar).

Es así que no sólo fue necesario contar con docentes en posesión de un saber especializado acerca de las formas de enseñar. Para la gesta civilizadora fue necesario, asimismo y fundamentalmente, contar con maestros (un “ejército de maestros”) normalizados, disciplinados, de manera tal que fueran ellos quienes en posesión de ciertos hábitos y normas de conducta se transformaran en ejemplos “vivos” de aquellos a quienes se pretendía educar (sinónimo de civilizar, normalizar, disciplinar, moralizar). El maestro normal, normalizado, disciplinado (“ejemplar”) debía encarnar en su persona todos los atributos que se esperaba el resto imitara, tanto los alumnos como la sociedad en general. El maestro normal, tenía que ser maestro tanto dentro como fuera de la escuela, donde no le era permitido: fumar cigarrillos; beber vino, cerveza ni wisky; viajar en coche con ningún hombre excepto su padre o su hermano; vestir ropas de colores brillantes; teñirse el pelo; usar vestidos que queden a más de 5cm por encima de los tobillos, entre otras restricciones.

En la creación y puesta en funcionamiento de esta tecnología destinada a “culturalizar” a grandes masas de población de la que formó parte la formación de maestros, adquiere un fuerte protagonismo la Pedagogía del modelo. El maestro modelo, la escuela modelo, la clase modelo; es decir, aquello que posee todas las virtudes y que, por lo tanto, hay que imitar para estar en condiciones de aprobar. Modelo que forma. Modelo que modela, moldea, formatea y que interpela a la aproximación a algo que aparece como “ideal”. Desde el punto de vista pedagógico, ésta resulta ser otra marca de origen que formó a nuestros docentes.

La preponderancia de una pedagogía del modelo así entendida, se explica a partir del lugar subordinado en que queda ubicado el saber en la formación de maestros (no de profesores). Formar a muchos, rápido, de manera tal que

puedan actuar eficazmente. El maestro ejemplar debía saber lo mínimo para enseñar, habíamos visto. El maestro ejemplar, más que nada, debía ser de determinada manera. El ser desplaza al saber. Asimismo, en la formación del maestro el aprendizaje acerca de la enseñanza se centraba principalmente en el hacer. Hacer entendido como aplicación, más que como producción. En las Escuelas de Aplicación, el maestro aprendía a enseñar, haciendo, enseñando; entendiéndolo por ello la aplicación de los saberes formales aprendidos en las otras instancias.

Escuelas de “aplicación” que cierto es eran buenos modelos y también espacios de innovación pedagógica. Sin embargo, en el modelo de formación imperante, el saber y el hacer se presentan como instancias disociadas: hay un saber formalizado y un hacer que resulta de la aplicación de ese saber. Aquí el hacer desplaza al saber y nuevamente pierde sentido el saber (saber por saber, tanto como el saber hacer).

Para entender el impacto de la historia del magisterio argentino y la formación docente, estas herencias no pueden dejar de considerarse en el presente. Veamos.

1. Relación Formación docente /escuela. No puede eludirse. Hay que formar docentes para que puedan enseñar en estas escuelas. Donde enseñar a todos nos cuesta, donde las situaciones son diferentes, donde lo común es el desconcierto y la sorpresa ¿Cómo formar maestros para que puedan enseñar ante lo inesperado, lo que sale de la norma, de lo normal? ¿Cómo formar maestros que aún extrañados puedan enseñar?

2. Relación Formación docente/ Estado. Es distinta. A diferencia de otras épocas nos encontramos hoy ante procesos de des-institucionalización social que van más allá de la escuela. Ello quiere decir que lo que antes estaba asegurado por las instituciones hoy tienen que lograrlo los sujetos. La estatalidad que a veces dificultaba/ dificulta, sobre todo con la burocratización, también protege y ampara. ¿Cómo formar docentes para que puedan enseñar en instituciones frágiles?

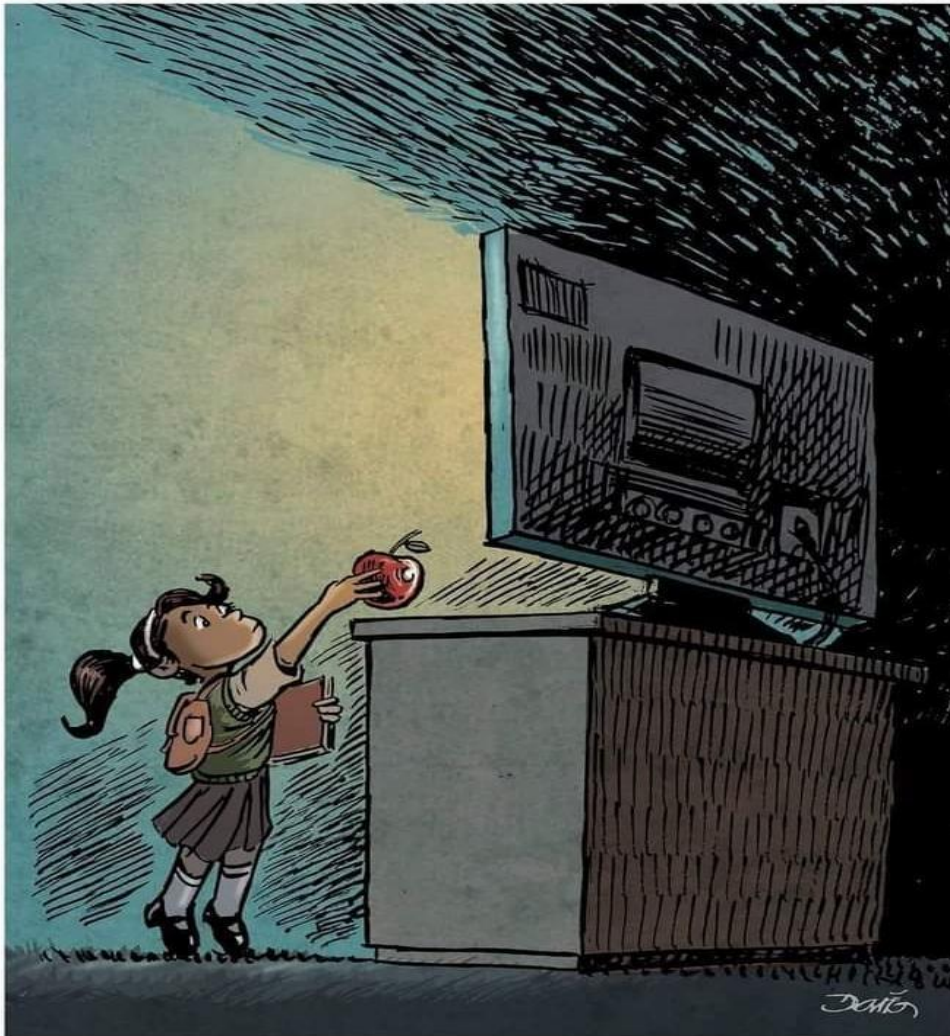
3. Relación Formación /saber. Se complejiza, aunque por allí hay que comenzar a buscar las respuestas. Hoy los docentes tienen que tener una formación amplia, profunda, prolongada, basada en saberes formalizados variados. Pero, hoy más que nunca, los docentes tienen

que estar preparados para poder enseñar /hacer/ obrar en los escenarios educativos en los que se tienen que desempeñar. A diferencia de antaño, el saber que ese hacer implica, consiste menos en aplicar, que en inventar, crear y recrear a través de lo aprendido y de lo que se sigue aprendido. La aplicación (de lo que se aprendió o se planificó) ya no resulta en la escuela de hoy.

El “hacer” así concebido no excluye al saber. Y es mucho más que practicar sin más. Es un proceso que implica la unión entre el pensamiento y la acción (saber hacer) y que, por lo tanto exige formas de transmisión específicas. Una de ellas es formarse a partir de las obras de otros, con buenas obras de otros y aquí la pedagogía del modelo adquiere una nueva dimensión. ¿Hay buenas obras de enseñanza? ¿Podemos detectarlas? No importa épocas ni generaciones ya que no las utilizaremos como modelos ideales, sino como formas que abren nuevas posibilidades, que despiertan la imaginación y la creación de la propia obra. La formación en este sentido tiene que posibilitar el obrar de los docentes. Un obrar que, ante la complejidad y la fragilidad institucional, se fortalece si se asume no desde la individualidad sino desde la comunidad (de enseñantes).

¿Por qué mirar la formación docente desde la escuela y hacia el pasado? Porque hoy con otros requerimientos y con otras escenas desplegadas en los mismos escenarios, la escuela sigue representando como antaño un pasaporte a mejores condiciones de existencia, permitiendo la apertura a otros mundos, distintos a los que aseguran otras formas de transmisión cultural y otras instituciones.

Recurrir al pasado implica desde esta perspectiva, algo muy diferente a añorarlo. Implica convocar para tratar de comprender mejor el presente. Aunque implica también recuperar, poner en valor y aprender de aquello que otros hicieron y que nos dejaron. No para copiar o imitar sino para aprender, para nutrirnos de ello y crear a partir de allí nuestras propias obras. Como en el arte, la música, la pintura, uno se forma con los grandes maestros, con lo que otros hicieron, legaron. Y ello no nos debilita; por el contrario, nos deja mejor parados para la ejecución/ producción de una obra propia. En nuestro caso una obra de enseñanza donde queda convocado y comprometido no sólo el individuo, sino la comunidad de enseñantes de la que forma parte.



Consigna de trabajo 2:

- 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. (90 minutos)

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 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 embarzarme. 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) 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?
- d. ¿Qué aportó las lecturas a las respuestas sobre estos temas que tuvimos en el primer encuentro?

3er Encuentro

Actividad asincrónica

Consigna de trabajo 1:

Se retoma lo trabajado en el primer encuentro a partir de la 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 link que se compartirá.

Consigna de Trabajo 2:

Visualizar el video: Entrevista a Philippe Meirieu | Revista Scholé

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Ly4W2zHTJGU>

En la Entrevista a Philippe Meirieu, la directora de ISEP Adriana Fontana dice que la Pedagogía es una relación entre la transmisión de lo que heredamos y la posibilidad de renovación. En esa tensión mencionada nos preguntamos:

- 1) ¿Qué responsabilidad asumimos quienes enseñamos?
- 2) ¿Por qué el ejercicio de la profesión docente implica asumir una posición ética, política, epistemológica, entre otras?
- 3) En nuestra formación docente es válido preguntarse ¿ Qué mundo les mostramos a nuestros estudiantes? ¿ Cómo dar lugar a la novedad? ¿ Qué puertas abrimos, cómo las y los recibimos, cómo respondemos a lo "nuevo"?
- 4) ¿Qué relaciones podemos establecer con la educación bimodal y el texto trabajado en el primer encuentro ?

Por otro lado, Adriana Fontana toma la palabra y comenta: En relación al rol de la escuela en la construcción de ciudadanía la pregunta que convidamos son:

- 1) ¿Qué entienden por formación docente?
- 2) ¿Qué lugar tienen los "otros" en esa formación docente?

Se compartirá un link para compartir lo trabajado

Para seguir reflexionando en relación al ejercicio de la profesión docente y en articulación con la conmemoración del “Día internacional de la mujer trabajadora” les compartimos el siguiente material.



Ver presentación digital: <https://view.genial.ly/65d76deae5ab7c001469b005/presentation-8m>

Desde 1975, se conmemora el Día Internacional de las Mujeres. En esta fecha, mujeres y disidencias sexuales reafirman y reclaman la igualdad de derechos, y denuncian la desigualdad y discriminación de género. En esta efeméride, proponemos reflexionar sobre algunos de los espacios donde aún hoy persisten desigualdades que mantienen vigente los reclamos y la lucha de las mujeres y disidencias.

El 8M es una oportunidad en la escuela, para reflexionar sobre las desigualdades de género en la sociedad actual y en esta institución también. Por un lado, el 8 de marzo se puede constituir en una oportunidad para (re)conocer cómo impactan los condicionantes de género en las tareas cotidianas de las/os docentes, directivas/os, y en las formas en que las personas habitamos las instituciones educativas. También podemos observar cómo aparecen las desigualdades de género en los vínculos entre y con las/os estudiantes. Por ejemplo, al asumir que los varones son fuertes para ayudar a

trasladar bancos, y que las mujeres son prolijas para colaborar en la decoración de un acto.

Este ejercicio ayuda a interrogarse sobre cómo incide la jerarquía de género en cada persona y en nuestro espacio de trabajo y pensar colectivamente qué podemos hacer para transformarlas. De tal modo, cabe preguntarnos: **¿qué obstáculos o privilegios tenemos en función de nuestra identidad de género? ¿Por qué la matrícula docente en los niveles Inicial, Primario y Especial sigue siendo mayoritariamente femenina? ¿Qué podemos hacer en la escuela para propiciar espacios de trabajo y de aprendizaje que superen las inequidades motivadas por las cuestiones de género?**

Al trabajar el 8M y otras fechas que visibilizan las desigualdades por motivos de género, es probable que surjan discursos que nieguen esta desigualdad o creencias de que "eso ya no es tan así". Esto puede deberse a diferentes motivos, en algunos casos denunciar y señalar las desigualdades genera incomodidades porque cuestiona privilegios. En otros casos, puede ser difícil reconocer e identificar las situaciones de desigualdad de género por una falsa creencia de que la igualdad ya fue conquistada. Recientes estudios a nivel mundial indican que la juventud está cada vez más polarizada en cuestiones de género. Por ejemplo, que las chicas toleren cada vez menos ciertos comportamientos machistas que antes estaban muy aceptados, también está haciendo que surjan discursos reactivos donde los chicos se sienten atacados y dicen 'esto no es así'. Entonces aparecen estos discursos que desmienten la violencia y la desigualdad.

Uno de ellos da origen a la pregunta, ¿por qué no "el día del hombre"? Esto nos lleva a reflexionar sobre algunas cuestiones. En primer lugar, existe el riesgo de eclipsar las luchas históricas de las mujeres por sus derechos, invisibilizando que este ha sido el género que sufre las mayores desigualdades. En segundo lugar, existe un consenso de reconocidos organismos internacionales, basados en investigaciones y estadísticas, que evidencian que el sexismo perjudica con mucha mayor gravedad a las mujeres e identidades feminizadas, como consecuencia de un sistema patriarcal que históricamente ha privilegiado a los hombres por encima de las mujeres.

Para combatir la negación de las desigualdades de género es necesario contar con más espacios de ESI, que promuevan un pensamiento crítico y contribuyan al cambio desde la educación.

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 (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, 2005:1

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 de socialización, debates y conclusiones del eje.

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 |