



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

þD Arcángelo, María Belén

La dimensión ática del oficio de enseñar : estudio sobre las buenas prácticas de enseñanza en un Instituto Superior de Formación Docente de la ciudad de Neuquén



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

þD Arcángelo, M. B. (2025). *La dimensión ática del oficio de enseñar. Estudio sobre las buenas prácticas de enseñanza en un Instituto Superior de Formación Docente de la ciudad de Neuquén. (Tesis de posgrado).* Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/5330>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

La dimensión ética del oficio de enseñar. Estudio sobre las buenas prácticas de enseñanza en un Instituto Superior de Formación Docente de la ciudad de Neuquén

TESIS DE MAESTRÍA

María Belén D'Arcángelo

darcangelomariabelen@gmail.com

Resumen

Con la presente investigación nos propusimos conocer y analizar los rasgos que constituyen las buenas prácticas de enseñanza de los docentes de un Instituto de Formación Docente de la ciudad de Neuquén, que tiene en su oferta el profesorado de Educación Especial. Este trabajo investigativo se inscribió dentro de un enfoque cualitativo, modelo que permitió caracterizar, describir y detallar aquello que se buscaba estudiar.

A partir de allí adoptamos el estudio de caso puesto que nos permitió efectuar un proceso de investigación profundo y detallado. La población con la que se trabajó se constituyó por un lado, de estudiantes que se encontraban transitando su último tramo en la formación de grado, más precisamente el 4to año de la carrera; y por otro, de docentes considerados – por los estudiantes– de gran significancia en su formación.

Utilizamos como instrumentos de recolección de información encuestas semiestructuradas a estudiantes, obteniendo 23 encuestados; y de entrevistas semiestructuradas a docentes, 5, resultaron las docentes entrevistadas.

El análisis de la información obtenida permitió construir categorías conceptuales que se pusieron en diálogo junto al marco teórico, con la intención de poder dar cuenta de aquellos rasgos que conforman las buenas prácticas de enseñanza.

Las buenas prácticas de enseñanza se constituyen de determinados rasgos que la identifican. Estos rasgos representan compromiso y responsabilidad con el saber que se transmite, y en este sentido de un amor político por la tarea; también refiere al vínculo pedagógico, puesto que conlleva sentidos y propósitos. La noción de cuidado también se hace presente como otro de los rasgos a ser considerados como buenas prácticas de enseñanza; reconocemos un cuidado hacia el conocimiento, de eso que se busca enseñar, como así también del cuidado hacia los otros, a acompañar a estar disponible. Los rasgos aquí presentados nos permiten significar, nutrir la dimensión ética de la enseñanza, dado que el aspecto ético y político conforma a este oficio de enseñar.

Palabras claves: Enseñanza. Prácticas de enseñanza. Buenas prácticas de enseñanza.
Oficio docente. Instituto de Formación Docente.



**Maestría en Educación – Universidad Nacional de
Quilmes (UNQ)**

Orientación en Instituciones y Prácticas Educativas.

*La dimensión ética del oficio de enseñar. Estudio sobre las
buenas prácticas de enseñanza en un Instituto Superior de
Formación Docente de la ciudad de Neuquén*

Maestranda: Lic. y Prof. María Belén D’Arcángelo

Directora: Mg. Clarisa del Huerto Marzioni (UNQ)

Co Director: Dr. Lautaro Steimbregger (UNCOMA)

≈Junio 2024≈

Índice

Palabras iniciales	6
Introducción	7
Capítulo 1: Estado de la cuestión	13
1.1 Investigaciones regionales	14
1.2 Investigaciones nacionales.....	16
1.3 Investigaciones internacionales	18
1.4 Investigaciones referidas a las buenas prácticas en la educación especial	21
1.5 Síntesis de lo trabajado en este capítulo	23
Capítulo 2: Marco conceptual	25
2.1 Sobre la enseñanza.....	25
2.2 De las buenas enseñanzas y las formas de enseñar.....	27
2.3 Sobre las prácticas de enseñanza	30
2.4 Síntesis de lo trabajado en este capítulo	31
Capítulo 3: Apartado metodológico	33
3.1 Diagrama de un recorrido	33
3.2 Perspectiva metodológica: Estudio de caso	34
3.3 Contexto de la investigación: la institución.....	35
3.4 Sobre las personas informantes y los instrumentos de recolección de información.....	37
3.5 Síntesis de lo trabajado en este capítulo	41
Capítulo 4: Las configuraciones didácticas en las prácticas de la enseñanza	42
4.1 Tras bambalinas	42
4.2 Sobre las configuraciones didácticas	44
4.3 La trama que entrama la clase.....	46
4.4 Buenas prácticas evaluativas: “El éxito de ustedes es el mío”	54
4.5 Síntesis de lo trabajado en este capítulo	58
Capítulo 5: Prácticas de enseñanza en contexto de pandemia	60
5.1 Del ASPO al DISPO	60
5.2 Se hace camino al andar.....	62
5.3 De una clase sin aula.....	66

5.4 ¿Y la evaluación? ¿Cómo se resolvió?	69
5.5 Lo que la pandemia nos dejó: uso de tecnologías y trabajo colaborativo.....	73
5.6 Síntesis de lo trabajado en este capítulo	75
Capítulo 6: La enseñanza como acto de amor... a la disciplina	77
6.1 La enseñanza no es sin un otre... y no es sin amor	77
6.2 Sobre la buena enseñanza, que es más que enseñar contenidos	81
6.3 Síntesis de lo trabajado en este capítulo	85
Capítulo 7: Sobre eso que se hace: el oficio.....	86
7.1 Del arte de enseñar.....	86
7.2 El oficio se hace colectivamente.....	90
7.3 Leer el aula.....	92
7.4 La cuestión ética de la enseñanza	93
7.5 Síntesis de lo trabajado en este capítulo	96
Capítulo 8: De los maestros que dejan marcas que impregnan el oficio y el aula ..	97
8.1 Enseñanza ponderosa.....	98
8.2 Influencias.....	100
8.3 Los estudiantes y sus experiencias: “hacernos sentir que podíamos”	103
8.4 Obras que elogian la influencia de los docentes	105
8.5 Síntesis de lo trabajado en este capítulo	107
Capítulo 9: Enseñar, ese acto de amor político.....	108
9.1 Sobre eso que solemos llamar amor	108
9.2 Afectos en el oficio de enseñar	112
9.3 El cuidado es hacia el conocimiento y los otros.....	114
9.4 Sostener la confianza dando confianza	118
9.5 Síntesis de lo trabajado en este capítulo	121
Capítulo 10: Reflexiones finales	122
Bibliografía consultada	129
Anexo	137
Encuesta a estudiantes avanzados	138
Entrevista a docentes	140

Palabras iniciales

Este largo camino recorrido se concreta por fin en la materialidad de esta tesis, camino que se descubrió en todas sus formas y posibilidades, por momentos llano y accesible, por otros vertiginoso y escarpado, como así también resbaladizo y pantanoso. Pero este camino que la investigación me invitó a recorrer, partió de certezas iniciales que pronto se convirtieron en nuevas inquietudes e interrogantes que delinearon, bosquejaron y escribieron borradores. Esos borradores que nos muestran el recorrido que se traza para encontrar las palabras justas, los argumentos acertados, que nos llevan una vez más a volver a empezar, para dialogar, para conversar, para preguntar con muchos otros que acompañan y sostienen en ese camino, sostienen cuando muchas veces se volvió pantanoso y difícil de transitar, esos otros, esas manos siempre tendidas son a las que hoy les quiero agradecer...

El primer agradecimiento es para mí directora Mg. Clarisa del Huerto Marzioni por la paciencia y el apoyo. Asimismo a mí co-director Dr. Lautaro Steimbregger quien estuvo desde el inicio del proceso, en ese comienzo desde charlas más informales, a hoy en un rol de gran acompañamiento y sostén. A ambos agradecerles sus intervenciones, sugerencias y aportes teóricos que han enriquecido esta producción.

A la institución formadora que amablemente y desinteresadamente me abrió sus puertas. A los protagonistas de este trabajo, estudiantes y docentes que generosamente brindaron su tiempo para este estudio.

Agradecer a mi compañera Nati que desde la lejanía se hizo sentir su cercanía, por el apoyo y la motivación para seguir.

A mis colegas y amigas neuquinas por la escucha.

Por supuesto a mi familia, a Marita por ser oído siempre y brindar sabios consejos.

Y un GRACIAS inacabable a mi compañero Gonzalo y mi hija Felicitas. A mi compañero por ser apoyo siempre, por ayudarme a levantarme de tantas caídas, por alentarme, por darme fuerzas y decirme que sí podía... A mi hija que supo esperar, entender a tan corta edad que mamá tenía que trabajar y el juego debía de esperar un poco más...

Gracias a todos, sin ustedes esto no hubiera sido posible.

Introducción

La presente investigación tiene por interés conocer los rasgos que constituyen a las buenas prácticas de enseñanza en un Instituto Superior de Formación Docente de la ciudad de Neuquén que, en su oferta académica, cuenta con el Profesorado de Educación Especial con sus cuatro orientaciones: Discapacidad Neuromotora, Sordos e Hipoacúsicos, Ciegos y disminuidos Visuales y Discapacidad Intelectual.

Se propone realizar un estudio situado que posibilite la reflexión de la tarea de enseñar que día a día emprenden los docentes, entendiendo que el ejercicio de la reflexión permanente sobre las prácticas de enseñanza se convierte en un camino prioritario en función de trabajar el oficio docente. En este sentido, el problema que interesa aquí abordar es reconocer cómo son y qué rasgos se ponderan como constitutivos de las buenas prácticas de enseñanza en este Instituto Superior de Formación Docente (ISFD).

El interés que motiva dicha elección se suscita en indagaciones personales y profesionales, de tareas o asignaturas que han llevado a interrogarme sobre el quehacer docente, más precisamente, sobre las buenas prácticas de enseñanza ¿qué entendemos por buenas prácticas de enseñanza? ¿Qué acciones, formas, maneras constituyen una buena práctica de enseñanza? ¿Qué sentidos se impregnan en ella? Estas preguntas surgen a la luz de mi trayectoria y recorrido profesional, en los encuentros con colegas, en reuniones formales e informales, de cátedra e institucionales, donde nos alberga la misma inquietud que motoriza al debate, reflexión y acción acerca de nuestra tarea, que es enseñar. Dicha inquietud, sobre las maneras en que llevamos adelante este oficio, nos lleva a pensar en clave de “buenas prácticas de enseñanza”; en tanto esta cualidad de “buena” es entendida no en términos de éxito, sino más bien, desde un sentido ético, político y epistémico de la tarea.

Dijimos que esta implicancia con el tema de estudio se debía a mis propias indagaciones, como al propio recorrido laboral y de largas conversaciones y reuniones con colegas; y fue desde allí que suscitó la posibilidad de realizar este trabajo investigativo en uno de los Institutos de Formación Docente de la capital neuquina en el que trabajo. Esta posibilidad de indagación, a la que se dio lugar, tiene por intención, entonces, poder conocer la mirada y valoración que docentes y estudiantes atribuyen a las prácticas como modos de generar la enseñanza.

Lo antes dicho se justifica también en la oportunidad –que en su momento se dio– de ser parte del equipo de investigación perteneciente a la Universidad Nacional del Comahue¹ que se interpelaba sobre esta cuestión, siendo el objeto de estudio las buenas prácticas docentes en las carreras de licenciatura que no cuentan con formación pedagógico/didáctica y cuyas facultades son de reciente creación.

Si bien las prácticas de enseñanza son objeto de múltiples investigaciones, la relevancia del presente estudio se inscribe en situarla en el contexto de un Instituto de Formación Docente que forma a futuros profesionales que trabajarán en Educación Especial en todos sus niveles. En la búsqueda de estudios que abordaran las buenas prácticas de enseñanza, y especialmente en la formación para profesores en Educación Especial, no se encontraron antecedentes, no se hallaron investigaciones específicas sobre buenas prácticas de enseñanza en instituciones formadoras para docentes en educación especial, sino experiencias en espacios curriculares en el nivel superior de formación docente, y experiencias en torno a pensar intervenciones docentes en estudiantes con discapacidad. Nuestro propósito con este estudio es entonces poder aportar a la reflexión sobre aquello que hacemos diariamente en nuestras aulas, sobre lo que implica nuestra tarea, que es enseñar. Estamos convencidos que esta actividad reflexiva sobre la propia práctica, sobre las buenas prácticas de enseñanza, contribuirá a una mejora de nuestro oficio.

Este trabajo fue tomando forma a partir de la búsqueda de respuestas ante los interrogantes que se fueron elaborando y que se tornaron centrales para la realización de la presente investigación. Los mismos fueron: ¿Qué rasgos distintivos se le atribuyen a las buenas prácticas de enseñanza en el Profesorado de Educación Especial? ¿Qué sentidos y significados subyacen en estas prácticas? ¿Qué concepciones de prácticas de enseñanza las vehiculizan? Es a partir de la formulación de estos interrogantes que se construyeron los objetivos que a continuación se presentan.

Objetivo general: Analizar los rasgos que constituyen las buenas prácticas de enseñanza de los docentes en el profesorado de Educación Especial en el nivel superior.

Objetivos específicos:

- Identificar a partir de las voces de los estudiantes los rasgos constitutivos de las buenas prácticas de enseñanza.

¹ Denominación del proyecto de investigación: “Figuras y efectos del oficio de enseñar en la Universidad. Un estudio sobre la configuración de buenas prácticas docentes.” Directora: Marcovich, Anahí. Unidad de dependencia: Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología. Período: 01/01/2018 hasta 31/12/2022.

- Reconocer a partir de las voces de los docentes las concepciones que sostienen sobre sus prácticas de enseñanza.
- Describir los elementos constitutivos de las configuraciones de las prácticas de enseñanza.

Asimismo, estos objetivos se convirtieron en la trama que se entreteje a partir de las voces de los protagonistas de este estudio –estudiantes y docentes– y el marco teórico. Con ello se fue analizando e interpretando nuestro objeto de estudio. Para ello optamos por una metodología cualitativa puesto que nos permite caracterizar, describir y detallar aquello que se busca investigar (Sampieri, 2008). En este sentido, el estudio de caso constituyó el diseño que posibilitó llevar adelante este trabajo, por su proceso de indagación detallado, comprensivo y profundo (Sandín, 2003).

La población con la que se trabajó se constituyó por un lado, de estudiantes que se encontraban transitando su último tramo en la formación de grado, más precisamente el 4to año de la carrera; y por otro, de docentes considerados –por los estudiantes– de gran significancia en su formación. La información fue recabada a través de la administración de encuestas semiestructuradas a estudiantes, y de entrevistas semiestructuradas a docentes; pues estas herramientas permitieron indagar, acceder a los sentidos profundos que los propios actores le otorgan a las buenas prácticas de enseñanza.

La forma que ha tomado la escritura de esta tesis ha sido la de optar por el uso del lenguaje inclusivo, dado lo que representa. No desconocemos la lucha hacia la equidad en materia de género, al reconocimiento de las identidades y al corrimiento de una mirada androcéntrica y binaria como norma. Sabemos muy bien que el lenguaje cobra dinamismo, muta, puesto que la lengua es materia viva, y no por su propia naturaleza, sino por construcción cultural, porque el lenguaje imprime sentidos y significados a lo largo de la historia, por ende, lejos queda de considerarse como neutral.

“La lengua no es una foto, es una película en movimiento” (Minoldo y Balian, 2018) e históricamente se ha filmado desde un sesgo androcéntrico, omitiendo e invisibilizando las diversas identidades que conforman una sociedad. Lo que no se dice, no se nombra, no existe... hasta hoy que celebramos la oportunidad de utilizar un lenguaje que permita nombrar, reconocer la existencia de diversas identidades que como personas constituimos.

Algo que no existía, comienza a ser nombrado. Algo que ya existía, quiere nombrarse de otro modo. Verdadera revolución de la que no conocemos sus alcances ni hasta dónde irá ni si abarcará un día a la mayor parte de la sociedad, a sus diversas regiones, a las formas menos urbanas de nuestra lengua y a todos sus sectores sociales. Lo que queda claro, lo insoslayable, es que se trata de una cuestión política, que la lengua responde a la sociedad en la que vive, al momento histórico que transitan sus hablantes (Andruetto, 2019; en Ministerio de las Mujeres Género y Diversidad, 2021, p.27).

En esta escritura donde se construyen sentidos que trazan ideas acerca de poder pensar y entender una temática de estudio es que se diseñaron cada uno de los capítulos que sustentan el presente trabajo. Estos capítulos entonces, organizados en diez apartados, constituyen la materialización concreta de lo que resultó finalmente el diagrama, recorrido y devenir de la propia tarea investigativa.

En dicha lectura nos encontraremos con el primer capítulo que aborda el estado de la cuestión, allí se recopilan investigaciones acerca del estado de situación de esta temática del orden de lo regional, nacional e internacional, y también en educación especial.

En el segundo capítulo se presenta el marco conceptual, esto es, las referencias y constructos teóricos que oficiaron de lentes para analizar, vincular y relacionar nuestro objeto de estudio.

El tercer capítulo está abocado a la cuestión metodológica del trabajo, allí se fundamenta y explicitan las decisiones que fueron delineando este trabajo de investigación.

Es desde el capítulo cuatro, cinco, seis, siete, ocho y nueve que se socializa el proceso de análisis, interpretación y resultados del trabajo de campo en relación al marco teórico que encuadra dicho estudio de investigación.

De esta forma, el capítulo cuatro se enfoca en poder conocer y analizar las configuraciones de las prácticas de enseñanza, tomamos para ello la categoría conceptual que nos propone Litwin (1997) sobre configuraciones didácticas. Esta categoría nos permite comprender las maneras en que cada docente despliega su enseñanza para la transmisión del conocimiento. Esto nos llevó a hacer foco en la clase, puesto que ésta se convierte en el escenario en el que se hacen presentes y conviven lo

individual, institucional y social, y desde allí se despliega la compleja trama de vinculaciones y relaciones de representaciones e imaginarios contruidos socialmente.

En el capítulo cinco nos detenemos en el análisis de lo que aconteció el tiempo inédito de la pandemia del Covid-19, esto es, qué desafíos, obstaculizadores, potencialidades, vivencias, experiencias y reflexiones podemos rescatar en función a las prácticas de enseñanza en ese tiempo particular.

En el capítulo seis nos proponemos dilucidar los rasgos y concepciones constitutivas de las buenas prácticas de enseñanza, qué sentidos le otorgan –estudiantes y docentes– a estas prácticas, entendiendo además, que una buena enseñanza implica el intento de transmitir algo sin saber qué de ello pueda suceder, es ofrecer, estar a disposición, construir. Esta actividad se encuentra impregnada del carácter ético y epistémico de la palabra “buena” que adjetiva la enseñanza.

Ya en el capítulo siete nos detenemos para comprender el sentido que adquiere la palabra oficio en nuestra profesión, puesto que la constituye e implica el compromiso y la responsabilidad con la transmisión, con la enseñanza, como nos dirá Sennett (2009) de realizar bien una tarea sin más. Asimismo, pudimos identificar el sentido ético de la enseñanza, esta dimensión que atañe al compromiso con la tarea, el ofrecer, estar disponible y también con el amor por eso que se hace. Rasgos estos, que nos permiten significar, comprender esta dimensión ética de la enseñanza. Dimensión que se sigue nutriendo de los rasgos que se presentan en los capítulos siguientes.

El capítulo ocho indaga acerca de la influencia que nuestro oficio tiene en los otros, las experiencias vividas se impregnan en nuestras fibras más profundas, pues operan en nuestra subjetividad y se materializan en los modos que emprendemos nuestra tarea de enseñar y que van entramando aquellos rasgos que hacen a un buen docente, a una buena enseñanza.

El capítulo nueve refiere al amor político de nuestro oficio, puesto que nuestro oficio es político. Somos responsables de la transmisión de saberes, de nuestra cultura. Esta transmisión que se va dando es de cuidado, de confianza, de diálogo, de sostén y acompañamiento de aquello que se va construyendo.

Ya por último y cerrando este trabajo, el capítulo diez se presenta a modo de cierre provisorio, de presentación de reflexiones de este camino investigativo que llega a su fin, pero que lejos de concluir –en un sentido definitivo– queda abierto a nuevos aportes e indagaciones futuras.

Capítulo 1: Estado de la cuestión

*(...) debería escribirse una antología de los buenos maestros.
(...) Si, además del de los maestros célebres, esa antología
ofreciera el retrato del profesor inolvidable que casi todos
nosotros hemos conocido una vez al menos en nuestra
escolaridad, tal vez obtuviéramos ciertas luces sobre las
cualidades necesarias para la práctica de ese extraño oficio.*

D. Pennac (2008)

En este apartado, a propósito de dar cuenta del estado de situación respecto del objeto de indagación, realizamos una búsqueda en la literatura sobre el tema, sobre todo en los últimos 15 años, a los fines de trabajar con estudios y problemas contemporáneos. Se tuvieron en cuenta para la búsqueda, las siguientes palabras claves: prácticas de enseñanza, buenas prácticas de enseñanza, educación especial, institutos de formación docente, educación superior, oficio docente y prácticas docentes; en diversos repositorios virtuales, accediendo a publicaciones de revistas científicas, estudios de equipo de investigación académico, como así también a tesis de posgrados tanto del ámbito regional, nacional como internacional.

Esta tarea de exploración permitió el recupero de diversas líneas de trabajos de investigación en el contexto de la educación superior –nivel terciario y universitario– que posibilitó el enriquecimiento de la mirada por su vinculación con la temática del presente trabajo. Vale aclarar que en la exploración realizada no hallamos investigaciones específicas sobre buenas prácticas de enseñanza en instituciones formadoras para docentes en educación especial, sino solamente experiencias de casos en torno a pensar intervenciones educativas y de configuraciones de apoyo de estudiantes con discapacidad desde un posicionamiento de reflexión y compromiso con la tarea docente. Igualmente las mismas serán recuperadas puesto que reconocen la importancia de docentes comprometidos ética y responsablemente con el propio quehacer, cualidades estas que se recuperan en la presente investigación.

1.1 Investigaciones regionales

Dando inicio entonces a este apartado, uno de los estudios escogidos (Navarro, 2007) propone conocer las características de la práctica de enseñanza de los docentes de la Escuela de Medicina de la UNCo con el fin de comprender las prácticas que se llevan adelante y proporcionar elementos teóricos-prácticos de la enseñanza. Si bien es un trabajo que excede los últimos 15 años –se realizó en el 2007– es pertinente acercarlo ya que forma parte de investigaciones efectuadas en la región y va en línea con el propósito de poder comprender las prácticas que los docentes llevan a cabo en sus clases.

Metodológicamente el trabajo se inscribe dentro del diseño cualitativo de investigación, específicamente en el estudio de casos de dos cátedras del primer año de la carrera de Medicina. La recolección de información se realizó a través de una serie de instrumentos tales como la observación, registro de clases y análisis de fuentes secundarias.

En sus conclusiones se señala la importancia de la reflexión de la práctica de enseñanza, siendo las capacitaciones un medio posible para tomar conciencia y pensar acerca de qué se hace, por qué se hace y para qué se hace, acentuando que “(...) clases bien organizadas conllevan una mejor enseñanza” (Navarro, 2007, p.104).

En línea con la posibilidad de interpretar las prácticas docentes, otra investigación (Marcovich, 2016) centra su mirada en el oficio de los buenos profesores de la carrera de Psicología de la UNCo; recurriendo para ello a las voces de los propios estudiantes y graduados quienes brindan información acerca de “qué hacen los profesores de la carrera, cuáles son los modos de interacciones que privilegian, (...) de la valoración acerca de los conocimientos” (p. 4); lo que permite visibilizar la configuración de ciertos modos del quehacer docente de aquellos considerados “buenos profesores”, y cómo estos a partir de sus prácticas inciden en la enseñanza disciplinar de la formación de grado. De aquí se desprende que el objetivo central de esta tesis radique,

(...) en conocer cómo resuelven las prácticas de enseñanza los psicólogos en posición de “buenos” enseñantes/profesores de la carrera de psicología, cómo piensan sus programas, la relación con los estudiantes, qué estrategias metodológicas ponen en juego; en definitiva dar cuenta del oficio de los buenos profesores en la carrera de psicología de la UNCo (Marcovich, 2016, p. 23).

Para llevar adelante dicho estudio se diseñó una investigación de carácter cualitativa siendo los instrumentos de recolección de información las entrevistas en profundidad y las entrevistas semiestructurada y estructurada.

Es así que, luego de la escucha de las voces de estudiantes y graduados se entrevistan a estos buenos profesores, para poder conocer cómo desempeñan en el día a día la docencia. El análisis que se hace respecto de las prácticas de los docentes considerados “buenos” enfatiza en la importancia de la pasión en dicha profesión, en un conocimiento exhaustivo y profundo de los contenidos y una formación constante en la actualización de los mismos. Se destaca asimismo, la importancia del vínculo en tanto calidad humana, reconociendo que estos docentes propician la autonomía de pensamiento, interpretación y comprensión sin regir en verdades acabadas; pues lo ético se presenta como parte de entender las prácticas de los “buenos profesores”. Para la presente tesis, esta investigación posibilita vincular la categoría “configuraciones didácticas” a las buenas prácticas de enseñanza.

El siguiente estudio centró su análisis en los egresados del Profesorado de Nivel Primario del Isfd N°12 de la Provincia de Neuquén para conocer las primeras experiencias en sus desempeños docentes a los fines de que puedan valorar la formación académica recibida para su desarrollo profesional, haciendo especial énfasis en recuperar las experiencias que atravesaron durante la residencia como último tramo de su formación y las primeras inserciones laborales; aduciendo que estos ámbitos tensionan la formación recibida y la real preparación para el inicio del rol docente.

De tal forma, la propuesta de trabajo se diseñó a través de la consulta a docentes en ejercicio para poder identificar aquellas dificultades que se presentan en el cotidiano de su tarea y así detectar matices que hacen a su rol, y que en la formación inicial no se contemplan, como por ejemplo el pensar que estaban preparadas para ejercer su rol y ante determinadas situaciones descubrieron que su formación era insuficiente.

Para lograr tal fin, se entrevistaron a docentes egresados del Instituto formador con la intención de poder conocer las experiencias, vivencias y valoraciones sobre la formación académica recibida.

Se rescata en las conclusiones una distancia entre lo que el Instituto formador ofrecía y aquello que en la realidad educativa acontecía, como así también una primacía de lo teórico por sobre la práctica; es por tal razón que se promueve trabajar desde el acercamiento y vinculación a las instituciones educativas, conociendo la realidad que

imperar, como así también para comprender la compleja tarea docente y de esta manera, acercar y relacionar la teoría con la práctica.

1.2 Investigaciones nacionales

El proyecto “Buenas Prácticas en la Educación Infantil. Estudio de casos en el Área Metropolitana del Gran Resistencia- Chaco” (Ortiz *et al.*, 2018) indaga acerca de las buenas prácticas de enseñanza universitaria a través de las narrativas de estudiantes avanzadas del Prof. y Lic. en Educación Inicial de la UNNE. Para ello se adopta un diseño descriptivo interpretativo, donde el enfoque biográfico-narrativo les permite ahondar en los sentidos y significados que se les atribuye a las “buenas prácticas.”

Aquí se concluye –en sus resultados preliminares– que las buenas prácticas de enseñanza están ligadas a aprendizajes perdurables y que no se limitan exclusivamente a lo profesional sino también al desenvolvimiento para la vida personal “(...) al favorecer la construcción personal de *lentes para ver la realidad...* (p. 5. El resaltado es del original). A su vez destacan lo afectivo, lo vincular sostenido en la confianza como escenario que propicia el hacer educativo. La pasión se presenta también como rasgo constitutivo de buenas prácticas ya que suscita una influencia perdurable en los sujetos, en los modos de sentir, pensar y actuar; pues el compromiso ético con la tarea de enseñar de estos buenos docentes se amalgama con las buenas prácticas de enseñanza.

Respecto de investigaciones referentes a institutos terciarios se recopiló el trabajo que presenta Del Regno (2013) denominado “Estrategias de enseñanza del profesor en el aula de nivel superior” el cual abarca la investigación de tres instituciones públicas correspondientes a la ciudad de Buenos Aires y el conurbano, en el nivel universitario y terciario desde un enfoque cualitativo de estudio de casos. El análisis hizo hincapié en el papel de le docente al momento de pensar/diseñar estrategias didácticas que promuevan la reflexión en los estudiantes, la relación teoría-práctica y, por ende, el acercamiento a la realidad profesional y social.

La intención del trabajo es la de plantear desafíos que propendan a la mejora de la calidad de la enseñanza en el nivel superior y a la formación docente de los profesores que ejercen en dicho nivel. Destacan para ello la importancia de la formación docente continua, esto es, la sólida formación pedagógica y disciplinar, y de actualización científico académico; asimismo, la relación teoría práctica se presenta como favorecedor de la enseñanza, como así también el trabajo colaborativo no sólo entre

estudiantes sino, pensado a su vez en inter-cátedras e intra-cátedras, como espacios favorecedores de discusión, debates y reflexión de las prácticas de enseñanza.

El eje por el cual discurre el análisis de pensar/diseñar las estrategias didácticas como los desafíos, permiten prestar atención a algunas líneas de abordaje que se pueden traducir –también– en preguntas de exploración al interior del proyecto.

Por otra parte, en virtud de precisar la búsqueda sobre trabajos que abordan la buena enseñanza se hallaron una gran cantidad y variedad de trabajos. Recuperamos aquí los que resultaron más significativos para este trabajo. El estudio titulado “Las buenas prácticas en los Profesorados de educación Física” de Trueba (2018) se concentró en indagar –tras utilizar un enfoque biográfico-narrativo– la buena enseñanza en los profesorados de Educación Física de la ciudad de Mar del Plata²; para ello se entrevistaron a docentes que ejercen en estas instituciones con el fin de que pudieran dar cuenta de aquellos profesores memorables. Las conclusiones a las que se arribó –luego de entrevistar a los docentes– refiere a la importancia de lo afectivo y pasional, no desmerecen la importancia del contenido que se enseña, pero resaltan que la buena enseñanza está más allá de esto, pues estos docentes les imprimieron algo más que conocimientos, les imprimieron la pasión y también lo afectivo que es parte del vínculo humano.

Continuando en esta misma línea de trabajo investigativo y bajo el enfoque biográfico-narrativo, el Grupo de Investigaciones –dirigido por Porta– en Educación y Estudios Culturales de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata durante los años 2003 y 2011 desarrollaron cuatro proyectos cuya línea de estudio en común era el análisis sobre las buenas prácticas universitarias en la formación del profesorado. Los instrumentos de construcción del dato que se utilizaron en las distintas etapas del proyecto han sido cuestionarios, entrevistas en profundidad y grupo focal.

La primer etapa estuvo abocada a conocer las buenas prácticas en el Profesorado de Inglés (2003-2005), para ello recurrieron a estudiantes que dieran cuenta –tras completar una encuesta– de aquellos docentes considerados ejemplo de buena enseñanza; obtenida esa información se contactó con los docentes mencionados para realizar una entrevista en profundidad sobre experiencias de formación y de biografía escolar y familiar. El segundo momento del proyecto (2006-2007) se enfocó en la

² Cuatro son las instituciones que ofrecen esta carrera en la ciudad, tres de gestión estatal y una de gestión privada.

narrativa de la enseñanza profundizando en categorías conceptuales, y en entrevistas a docentes haciendo especial hincapié en establecer relaciones entre sus experiencias de formación y el recuerdo de docentes memorables.

Ya el tercer proyecto (2008/2009) amplía el margen de acción investigativa, pues tomaron los cinco profesorados de la Facultad para identificar profesores memorables; se implementaron nuevamente encuestas –como sucedió en el primer momento del proyecto– para luego ir a esos docentes y entrevistarlos; la entrevista en profundidad tenía como fin reconocer la influencia que han tenido en su rol profesional docentes memorables y establecer lazos entre sus experiencias personales y profesionales.

El último tramo del proyecto (2010/2011) tuvo como centro la técnica de grupo focal a los docentes reconocidos –por sus estudiantes– como docentes memorables; en ella se ahondó en las biografías escolares, experiencias e influencias de sus docentes y en la relación de la enseñanza y su campo disciplinar. El equipo de investigación destaca que el uso del grupo focal les permitió revisar las categorías de buena enseñanza para una posterior definición de un “profesor ideal” y enuncian que este ideal se conjuga a partir del saber, experticia y del vínculo hacia los estudiantes; relación que se constituye a través de la escucha, el acompañamiento y la motivación.

Desde allí es que vale la pena acercarlos al presente proyecto para recuperar los arribos a los que llegan, observando que lo vincular, la experticia en el campo específico, y la pasión por la tarea, son cualidades que destacan a un buen docente, y son estas, categorías relevantes para la presente investigación ya que posibilitan dialogar sobre el sentido que se le atribuye al “oficio de los buenos profesores”.

1.3 Investigaciones internacionales

En este recupero del estado de la cuestión, uno de los trabajos que se destaca en el estudio de esta temática, proviene de los Estados Unidos y cuyo autor del mismo es Bain (2004) quien desató un largo camino investigativo de quince años de trayectoria con el propósito de conocer lo que hacen y piensan aquellos profesores –que provenían de una amplia diversidad de instituciones universitarias– catalogados de extraordinarios por sus estudiantes. La población de análisis resultó ser de 63 docentes a quienes se entrevistaron y observaron sus prácticas; asimismo los informes, programas de estudio y exámenes fueron insumo para el presente estudio.

Las conclusiones a las que se arribó dan cuenta de que los mejores profesores se encuentran actualizados en cuanto a la formación académica; piensan la preparación de las clases a través de la presentación de actividades problemáticas que desafíe supuestos e ideas establecidas, instando a la reflexión y promueva el trabajo colaborativo; esta perspectiva viene de la mano de entender que el aprendizaje es tal si es duradero, si persiste en la manera en que los estudiantes piensan y actúan. Otro de los ítems que resaltaron en las conclusiones refiere al trato con sus estudiantes, ante lo cual distinguen la importancia de la confianza, confianza entendida en la posibilidad de superación, en la posibilidad de aprender, y esto enmarcado en un trato desde la amabilidad.

Asimismo, el compromiso es una de las cualidades presentes en estos profesores destacados, compromiso ligado al quehacer docente de la práctica educativa. La siguiente cita refleja esta idea,

Muchos de ellos decían que el éxito de su propia docencia se basaba en algo que los estudiantes habían aprendido en otras clases. Consecuentemente, tenían tendencia a mantener los intercambios intensos con colegas sobre la mejor forma de educar a los estudiantes, y citaban con frecuencia cosas que aprendieron trabajando con otros. Fundamentalmente eran estudiosos, intentaban mejorar de continuo sus resultados para promover el desarrollo de los estudiantes, y nunca quedaban plenamente satisfechos de lo que ya habían conseguido. (Bain, 2004, p. 13)

Lo anterior evidencia la responsabilidad por la mejora constante de la práctica docente en pos de apuntar a un aprendizaje real, duradero y con sentido en los estudiantes, entendiendo que lo que prima es la apertura y confianza para que esto realmente tenga lugar.

Avanzando un poco más sobre resultados de investigaciones del orden de lo internacional, hallamos un estudio de la mano de Guzmán, (2018) denominado “Las Buenas Prácticas de Enseñanza de los Profesores de Educación Superior” proveniente de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuyo propósito fue estudiar las buenas prácticas de enseñanza con la finalidad de mejorar la calidad y la formación docente; se basaron para ello en un estudio cualitativo realizando entrevistas en profundidad a 40 docentes –de las Facultades de Medicina, Ingeniería y Psicología– catalogados como buenos maestros por sus colegas y estudiantes. A partir de las 22

preguntas elaboradas para dicha entrevista se hallaron 6 categorías a saber: aspectos didácticos, pensamiento didáctico, motivación y responsabilidad docente, estudiantes, relaciones interpersonales y creación de una atmósfera para el aprendizaje; éstas invitaron a pensar cómo describen a un buen docente.

Los resultados a los que llegan son coincidentes con las investigaciones que ellos relatan como antecedentes –Estados Unidos, España, México– concluyendo que “Un buen maestro es quien enseña eficazmente tanto porque domina su tema como por saber transmitirlo” (Guzmán, 2018, p. 145); no obstante, destacan la relevancia que adquiere las cualidades referidas a lo afectivo y relacional, pues lo vincular y lo emocional juegan un rol importante para responder a la pregunta ¿qué es ser un buen docente? como así también la pasión, responsabilidad y ética.

Se observa que esta investigación sigue una línea de estudio similar a los anteriores trabajos esbozados, y sus resultados –a pesar de las diferencias de tiempo y contexto– son equivalentes a los relatados; nuevamente la importancia de la pasión, lo vincular y el saber experto se presentan como ejes claves para dar cuenta de las buenas prácticas de enseñanza, e invitan a trazar un camino investigativo de reflexión y posicionamiento en torno a ellos. Camino este, que el presente proyecto también pretende delinear.

La Universidad de Vigo llevó adelante un trabajo encabezado por Cid Sabuced, Perez Abellas y Zabalza Beraza (2013) en el que se proponían visibilizar, describir y explicar las prácticas de enseñanza que realizan aquellos docentes considerados los “mejores” en dicha universidad; delinear para ello un estudio cualitativo-descriptivo siendo la técnica de recolección de información la observación estructurada no-participante para una muestra inicial de 15 profesores. Esta muestra se hizo teniendo en cuenta a aquellos docentes que han sido bien evaluados por estudiantes, equipos directivos y decanatos y que también se encontrarán involucrados en experiencias de innovación educativa. A partir de esa selección es que se analizaron las prácticas docentes. Categoría esta, que la definen del siguiente modo:

(...) como la manera singular, en la que un profesor/maestro hace las cosas. Como realidad bidimensional que es, la práctica consiste no solo en las acciones que resultan observables sino también en las motivaciones, en las que dichas acciones se fundamentan. Contiene, por tanto, aspectos visibles (la conducta) y componentes no visibles como las «ideas de partida», la elección de situaciones específicas, la toma de decisiones. (Sabuced *et al.*, 2013 p.269)

No obstante, señalan que si bien el trabajo recibe el nombre de “buenas prácticas” no la consideran como denominación correcta, puesto que entienden que esa valoración es válida de hacer a posteriori, por ello prefieren hablar de “buenos docentes”, que en este caso remite a la buena evaluación que de ellos se hace. No buscaban entonces, hacer una evaluación de las prácticas docentes –sean estas buenas o malas– sino, y como mencionan en reiteradas oportunidades, el propósito se centraba en describir e identificar las buenas prácticas, dado que el objetivo formulado aspira a que dicho estudio sea una referencia para la mejora de la calidad de enseñanza.

Entre las conclusiones a las que llegan, resaltan que aquellos profesores señalados como los mejores realizan prácticas que pueden enmarcarse desde un enfoque tradicional de la enseñanza, puesto que sus clases se centran en los contenidos o en el docente que imparte la materia; pues así y todo, se les valora que dan lo mejor de sí, que demuestran interés y satisfacción por lo que sus estudiantes hacen.

Conjeturan entonces, que esa valoración que de ellos se hace tenga que ver con que dan lo mejor de sí, haciendo las cosas de la mejor manera que saben, apelando para ello a la experiencia adquirida, a lo experiencial. En este sentido, resaltan que a los docentes universitarios no se les exige ninguna formación en lo pedagógico/didáctico para el dictado de clases, si bien se considera de importancia para la mejora de la calidad de enseñanza, no termina siendo un requisito para efectuar dicha función.

Por lo último expuesto es que destacan que este estudio visibiliza ejemplos de buenas prácticas docentes que aporta al debate didáctico y al análisis y reflexión de las propias prácticas en pos de contribuir a la mejora de la calidad de enseñanza de la universidad y de iniciativas para que esta tenga lugar.

Nuevamente surge la importancia del vínculo, del reconocimiento que de lo otro se hace al preocuparse y ocuparse por los logros de los estudiantes; la experiencia adquirida también la mencionan como un rasgo de un “buen docente”, experiencia aquí entendida por el paso durante años en las aulas como estudiantes, se destaca acá lo biográfico, es decir, la propia experiencia como lugar privilegiado a la hora del ejercicio docente.

1.4 Investigaciones referidas a las buenas prácticas en la educación especial

Tal como se enunció al comienzo de este capítulo, al iniciar la búsqueda de trabajos y escritos que aludieran a las buenas prácticas de enseñanza en instituciones formadoras para docentes de educación especial lo que pudo encontrarse fueron estudios que

remitían a experiencias en las prácticas de formación del profesorado de educación especial (Sierra y Belardinelli, 2013) como así también la experiencia de la formación específica (Ciencias Sociales) de un Instituto de Formación Superior (Copolechio Morand y Diep, 2021); y por otro lado, un trabajo acerca de cómo se interpretan las configuraciones de apoyo de estudiantes con discapacidad desde la complejidad que reviste las prácticas de enseñanza (Manicardi, 2020).

Si bien estos estudios no abordan principalmente la temática de “buenos profesores”, sí dejan entrever la importancia de la reflexión de las propias prácticas docentes y el compromiso ético y político para dicha formación docente.

La investigación de Sierra y Belardinelli (2013) se centra en una experiencia de caso de formación de educadores especiales desde la cátedra Práctica VI del Profesorado de Educación Especial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, cuya intencionalidad fue la de propiciar un trabajo en equipo no solo entre los estudiantes practicantes, sino también con los docentes, dando lugar a la reflexión, el diálogo. Las autoras consideran en la importancia de fomentar este tipo de dispositivos en la formación docente “(...) lo cual implica que el alumno pueda situarse de manera activa, comprometida con el obrar desde un posicionamiento subjetivo, teórico y ético-político” (p. 96). En este sentido, el vínculo, lo humano y el deseo motorizan las prácticas docentes.

La experiencia que a continuación se presenta se llevó a cabo en un Instituto de Formación Docente de la ciudad de Bariloche que en su oferta tiene el Profesorado de Educación Especial con orientación en Discapacidad Intelectual. Dicho trabajo se llevó a cabo en la asignatura “Ciencias Sociales y su Didáctica” con el propósito de ofrecer una formación académica acorde a la actualidad en el contexto nacional. Esta propuesta es parte de la búsqueda que hace tiempo las profesoras a cargo del proyecto vienen emprendiendo para ofrecer actividades formativas adecuadas y contextualizadas al trabajo que posteriormente les egresades realizarán. Para ello se enfocaron en el trabajo desde pictogramas para la realización de actividades, de la vida diaria, habilidades sociales e historia sociales. Lo interesante –mencionan– de llevar adelante este tipo de actividades es identificar demandas y desafíos para pensar y revisar la formación académica.

El diseño de esta actividad constaba del armado de historias sociales, a partir de las cuáles pueden ser de utilidad para la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela.

Cada grupo de estudiantes, entonces, diseñó la historia social que fue luego compartida en el grupo clase. Esta actividad fue valorada por los estudiantes puesto que les aportaba de herramientas para su futura profesión, lo cual coincide con el objetivo que las docentes se proponían de llevar adelante el proyecto en esta pretensión de trabajar en un marco inclusivo y en este pensar y repensar la formación de los futuros docentes.

Si bien esta experiencia no tiene el foco puesto en las buenas prácticas de enseñanza, igualmente la presentamos puesto que es un trabajo que se lleva a cabo en un espacio curricular dentro del profesorado de Educación Especial que tiene por objetivo el repensar la formación docente inicial en la actualización de propuestas de trabajo acorde al contexto y las demandas que surgen, para, de esta forma, enriquecer la formación docente. Esto nos permite conjeturar que se tratan de buenas prácticas de enseñanza, en tanto hay un sentido ético y epistémico de lo que se enseña. Cuestiones estas que son retomadas en la presente investigación.

La tesis de maestría de Manicardi (2020), que se enmarca en una investigación cualitativa de metodología interpretativa, propone analizar las configuraciones de apoyo que se ejecutan en niños con discapacidad en dos escuelas de gestión pública de la ciudad de Mar del Plata. Se recupera este trabajo ya que toman en consideración las prácticas docentes –en este caso particular ligado a la implementación de configuraciones de apoyo– que estarán impregnadas por valores inclusivos entendiendo por esto a los niños como personas de derechos, y a la tarea de enseñar desde el compromiso, el trabajo en equipo y una actitud reflexiva. Esto es de suma importancia para la presente tesis ya que implica pensar las prácticas docentes desde un lugar que va más allá de lo que exclusivamente se enseña; se pondera ese posicionamiento ético-político del oficio docente.

1.5 Síntesis de lo trabajado en este capítulo

El recorrido realizado –a partir de la lectura y análisis de diversos tipos de investigaciones– permitió reconocer los rasgos que se atribuyen a la categoría de buenas prácticas docentes en el afán –sobre todo– de la búsqueda por la mejora en la calidad de enseñanza. Esta procura de repensar las prácticas y acciones docentes tiene su correlato en la propia enseñanza que se transmite; enseñanza que en varios trabajos se observó se liga a la experticia y autobiografía académica, es decir, qué de ello rescatan estos docentes –que han sido destacados como ejemplares por sus colegas y

estudiantes– al momento de pensar el dictado de su materia. Resolver la recolección de datos –como se observó en muchas de las investigaciones– a partir de un enfoque biográfico-narrativo en estos profesores permitió evocar a aquellos docentes que dejaron huellas, y que esas marcas son interpretadas como parte constitutiva de su actual profesión.

Se destaca de esta manera, que el pensar la buena enseñanza se vincula con aquello perdurable, con aquello que deja rastros en los sujetos que la reciben, pero para que esto tenga lugar, lo vincular, lo pasional se presentan como nodales en las prácticas de los docentes, esto no quiere decir que el contenido que se enseña no sea importante. A lo que arriban las investigaciones es que la buena enseñanza va mucho más allá de enseñar contenidos, se enseña también para la vida; es así que está estrechamente ligada a la pasión y el compromiso que el docente le imprime a sus clases, la buena enseñanza como arte, como oficio de aquello que se realiza con habilidad y responsabilidad desde un posicionamiento ético y político. Este posicionamiento ético, político y epistémico lo observamos también, en la experiencia referida a los futuros profesores de educación especial en la orientación intelectual.

Capítulo 2: Marco conceptual

*La teoría es la base para comprender el fenómeno,
es la construcción de concepto de la realidad
y cumple un papel de contextualización histórica,
además soporta la corriente o tradición disciplinar
que respalda la investigación.*

F. Ramírez y A. Zwerg (2012)

En este apartado se presentan las referencias y categorías teóricas que oficiaron de marco conceptual para dirimir el tema de investigación. Referencias, que a modo de lentes, permiten mirar y analizar el objeto de indagación; como también hacer dialogar las referencias teóricas, enfoques y miradas para tejer relaciones entre las categorías y el escenario de la propia investigación. Desde este lugar vale explicitar las categorías que dialogan a lo largo del trabajo desde los distintos autores que las trabajan; mencionamos entonces a la enseñanza, buena enseñanza, las prácticas de enseñanza.

2.1 Sobre la enseñanza

Dando inicio a este recorrido teórico partimos de la siguiente pregunta ¿qué entendemos por enseñanza? Para poder responder este interrogante nos valdremos de las voces de diversos autores que nos acercan una postura respecto de esta actividad; postura claro está a la que adherimos y promulgamos.

Davini, M. Cristina (2016) considera que la enseñanza responde a intenciones y agrega que es una acción voluntaria y consciente dirigida para que otro pueda aprender algo; ese aprender va más allá del aprendizaje *per se*. Para la autora una buena enseñanza será aquella que transmite la cultura, saberes que son validados éticamente y socialmente.

Litwin, Edith (1997), por su parte, adhiere a la postura que Contreras manifiesta respecto a la enseñanza, describiéndola como un proceso de búsqueda y construcción cooperativa, en donde la enseñanza es algo que se hace con alguien. Este “hacer con alguien” nos da la pauta del reconocimiento del contexto, del escenario donde circulan saberes, experiencias y vivencias que se entretajan entre las personas partícipes. Sujetos

que portan determinadas características y saberes que entran en diálogo en contextos y momentos determinados y que enriquecen la comunicación.

Por otra parte, autores provenientes del campo de la pedagogía sostienen que la enseñanza es entendida como una actividad, un hacer que no involucra linealmente el consecuente aprendizaje, sino que lo propicia, es decir, genera instancias –sin perder de vista el contexto cultural– para favorecerlo, pues entonces, la enseñanza sería aquello que le docente ofrece y que luego retira para posibilitar el aprendizaje (Gvirtz y Palamidessi, 2014).

En este desandar el concepto de enseñanza, Antelo (2014) agrega que implica un transmitir, un intento de transmitir cierto contenido que funciona como efecto de la enseñanza. En este sentido, este autor refiere a la enseñanza en términos de un intento, lo cual implica decir que puede darse o no; no involucra linealidad, causalidad, puede haber enseñanza pero puede que el aprendizaje no tenga lugar; puede que aquello que se busca comunicar no se logre transmitir y por ende adquirir. No obstante, ese intento no deja de lado la ambición de provocar algún tipo de efecto en el otro,

(...) si el conocimiento tiene algún lugar, será el que vincule la trascendencia de la metamorfosis que ha de ser conquistada con el esfuerzo por establecer un algo con el otro, del que se espera siempre una transformación o, al menos, algún indicio que constata el tamaño del esfuerzo realizado. (Alliaud y Antelo, 2014, p. 46).

Pensar en la enseñanza y, sobre todo, en aquello que se va a enseñar necesita de algo más que el dominio sobre el conocimiento específico, pues se necesita pensar en el para qué y el cómo enseñarlo y desde allí tomar las decisiones. Es entonces donde cobra relevancia el concepto de configuraciones didácticas ya que estas dan cuenta “(...) del entretejido que diseñan y llevan a cabo los docentes, para abordar la enseñanza de su campo disciplinario, con el objeto de favorecer la construcción del conocimiento de los alumnos” (Litwin, 1997, p. 13).

En las configuraciones didácticas el docente organiza la enseñanza de los temas en función de un despliegue de dimensiones que contemplan el modo de abordar y organizar el campo disciplinar, sin descuidar desde luego, el contexto social e institucional del que es parte.

Esta labor docente es lo que algunos autores llaman oficio docente que conduce a entender que la enseñanza no es más que un oficio, una labor artesanal, “(...) entendida como la habilidad de hacer algo bien” (Alliaud, Andrea, 2017, p. 35) Esta idea que Alliaud recupera de Sennett remite al oficio, entendiéndose por éste la manera en que se hace el trabajo, y un “buen trabajo” buena enseñanza –la cual se explicitará más adelante– sería aquel que presenta coherencia y se sostiene a través de su práctica (Alliaud y Antelo, 2014).

Se decanta en este sentido, que el compromiso no es más que con la tarea propiamente dicha; tarea que se construye en situación y con otros. Esta labor artesanal de “hacerlo bien” y paso a paso, construyen y reconstruyen el oficio (Alliaud, 2017). De esta manera, el enseñar implica un compromiso ético asumido con la transmisión (Alliaud y Antelo, 2014), con ese deseo de enseñar y en donde nada queda igual a como estaba, puesto que se da una transformación. Los que enseñan –dirá Alliaud (2017) – son productores o transformadores de otros.

2.2 De las buenas enseñanzas y las formas de enseñar.

Se hizo mención con anterioridad al concepto “buena enseñanza”, detengámonos un momento en esta categoría ya que es parte esencial de lo que se postula como temática de la presente investigación; si bien en ella se hace referencia a “las buenas prácticas docentes”, veremos cómo las mismas están íntimamente imbricadas.

Uno de los autores que trabaja esta noción es Fenstermacher (1989) quien subraya que,

(...) el uso del adjetivo «buena» no es simplemente un sinónimo de «con éxito», de modo que buena enseñanza quiera decir enseñanza que alcanza el éxito y viceversa. Por el contrario, en este contexto, la palabra «buena» tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza, en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda.
(p. 8)

Litwin (1997) retoma a Fenstermacher (1989) distanciándose de los alcances que tiene el concepto de “buena”, en tanto enseñanza exitosa entendida como aquella esperable a los objetivos planteados. En este contexto, el carácter de “buena” nos remite a la ética y los valores propios de la condición humana, que se entraman con las coordenadas espacio temporales, es decir, no se entienden como cristalizados en una percepción o por fuera del devenir histórico, por el contrario, nos invitan a conocer, indagar los rasgos éticos que suponen, como así también los valores en los cuales se asientan.

En este sentido –y acordando con la cita recién expuesta– De Pascuale, Rita (2016) explica que esta definición de buena enseñanza es preguntarse si lo que se pretende enseñar es plausible de que le estudiante lo conozca, se lo apropie y lo comprenda; pues entiende a la enseñanza como una práctica humana que compromete éticamente a quien enseña. Litwin por su parte añade que las buenas prácticas “(...) suceden cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones y, sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión” (Litwin, 2008, p. 219). Este enseñar hace referencia también a la selección de contenidos, materiales, estrategias y metodologías que se ponen en acto como prácticas contextualizadas.

En otro escrito, Litwin (2008) retoma la idea que postula Jackson de entender que la buena enseñanza denota muchas maneras de actuar, y no una única forma exclusivamente. Es así que, el gran desafío radica en ver cómo despertar la pasión, alegando que “la enseñanza debería ser promotora del pensamiento apasionado” (p. 29) siendo el deseo y la imaginación los que la promuevan; es decir, el deseo en tanto lograr algo que todavía no se alcanzó, y la imaginación en tanto formas de pensar la enseñanza de manera original. Esto conllevará –dirá la autora– a una educación comprometida con la sociedad y significativa para las infancias y los jóvenes. Podemos sumar a esta mirada de educación comprometida, la crítica reflexiva respecto de las prácticas, pues Litwin enuncia que este pensar críticamente requiere de comprender posturas diversas, tener capacidad de diálogo, de cuestionar y por sobre todo de cuestionar las propias prácticas, revisar nuestras propias prácticas para ofrecer mejores propuestas de enseñanza que alimenten la teoría.

Pareciera, nos dirá Steimbregger (2020), que la asunción de un posicionamiento ético resulta inevitable en este oficio de ejercer la práctica docente en tanto responsabilidad y compromiso en la tarea de enseñar que es político, en el sentido que demanda tomar posición. Dirá,

(...) que podemos responder (es decir, asumir una responsabilidad) por lo que creemos que es bueno y valioso, que vale la pena repetir y compartir. Y quienes nos ocupamos de la formación docente, ¿no enseñamos acaso aquello en lo que creemos? (...) ¿no enseñamos lo que creemos es bueno? Como determinadas maneras de asumir el rol docente para que lxs estudiantes lo hagan propio y, quizá -en el mejor de los casos- sean luego reconocidxs como “buenxs” docentes. (p. 184)

Lo que se ha expuesto forma parte de lo que puede denominarse “maneras de enseñar”, “formas de enseñar” o “estilos de enseñar”, entre otras nominaciones; pues refiere, ni más ni menos a las configuraciones que adoptan las prácticas de enseñanza en virtud de sus concepciones, experiencias que tiene le docente acerca de la tarea de enseñar.

Litwin (1997) cita a Hansen (1993) quien efectuó una investigación donde da cuenta de los “estilos” docentes, utilizando dicho término para denotar las cualidades y prácticas morales de los profesores, reconociendo que cada estilo responde a una historia personal y contexto social recorrido. Concluye en su investigación que la instancia moral se ve reflejada en la forma que le docente aborda su clase, los contenidos, los ejemplos que da, el tipo de preguntas que realiza y la actitud/predisposición que tiene para con sus estudiantes. En resumida cuenta, el interesarse por la comprensión de les estudiantes es –para este autor– pensar en la enseñanza.

Quienes también retoman y desarrollan este tópico son los autores Fenstermacher y Soltis (1998) y Porlán y Martín (1991) ellos hablan de enfoques y maneras de enseñar. Porlán y Martín (1991) explicitan que la práctica educativa de un docente se compone de su particular modelo didáctico el cual está constituido por concepciones epistemológicas, ideológicas, de aprendizaje y sociales; en este sentido Fenstermacher y Soltis (1998) agregan que “(...) la manera de entender la docencia tendrá un efecto en lo que haga el docente” (p. 15); esto quiere decir que como entienda cada docente su labor implicará el modo en que piense la enseñanza y el ser docente. Esta manera de entender la docencia es recuperada también por Maggio, Mariana (2012) a partir de su propuesta de “enseñanza poderosa” como forma de abordar las prácticas de enseñanza, en tanto aquello significativo, poderoso que les profesores promueven en sus clases “(...) porque tuve la certeza de que en clase se podía hacer magia (...)” (p. 40) y esa

magia, eso que (nos) transforma va más allá de posicionamientos teóricos –pero no sin ellos– es lo que (nos) conmueve desde el afecto y el compromiso.

Desde este lugar entonces, quién educa interviene, sostienen Alliaud y Antelo, (2014) y en esa intervención se da “la posibilidad misma de cambiar el destino de lugar y de dejar algo en los otros: marcas, huellas” (p. 48). Esas marcas, huellas, hablan de un vínculo, de la posibilidad de transformación, de experiencias, parafraseando a Litwin (1997), la enseñanza se realiza siempre a la luz de alguna concepción entre lo deseable y lo posible.

2.3 Sobre las prácticas de enseñanza

Ahora bien, en un sentido más amplio presentaremos la noción de práctica de enseñanza que nos ofrece la autora Litwin, cuyas obras se inscriben en el campo de estudio de la didáctica siendo su centralidad la noción de prácticas de enseñanza. Consideramos de importancia este concepto puesto que permite reconocer las dimensiones e interpretaciones en las que tiene lugar el acto de enseñar. En una de sus obras, plantea lo siguiente:

(...) las prácticas de enseñanza presuponen una aproximación personal al acto de enseñar que posibilita a los docentes estructurar el campo de una manera particular y realizar un peculiar recorte disciplinario, fruto de sus historias, puntos de vista, perspectivas y, también, limitaciones. Los docentes llevan a cabo las prácticas en contextos que le dan significado y que se visualizan en planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de este entramado. (Litwin, 1997, p.78)

Esta cita nos permite pensar que no es válido circunscribir la práctica de enseñanza a una única y acabada manera de enseñar, pues ésta remite a una serie de factores que – como destaca la autora– son necesarios de considerar al momento de trabajar con ellas. Asimismo y en consonancia con esta idea de pensar a la enseñanza como un entramado, la autora señala que éstos se explican e interpretan a partir de la mirada que cada docente adjudica a ellas dotándolas así de cierta particularidad. En línea con lo que expone Litwin, Davini (2016) nos invita a pensar en la práctica docente como prácticas sociales, pues,

(...) son resultados de los sujetos, que involucran siempre el pensamiento y la valoración, así como las diversas nociones o imágenes sobre el mundo. Es decir, acción y pensamiento van de la mano, y en este proceso influyen ideas y valoraciones propias resultado de diversas experiencias anteriores, sociales y personales. (p. 24)

La autora recupera este concepto de los aportes de Bourdieu, a partir de la afirmación de que las prácticas sociales son el resultado de los esquemas de pensamiento, percepción y acción, socialmente incorporados y compartidos por sus miembros (Davini, 2016).

Achilli, Elena (1985) toma la categoría de práctica docente, no enunciándola estrictamente como práctica social pero sí dando cuenta de ella, puesto que entiende a la misma como la actividad que diariamente llevan adelante los docentes bajo determinadas condiciones sociales, históricas e institucionales; trabajo –va a decir– que adquiere gran significación para la sociedad. Este posicionamiento lleva a entender que es una actividad que va más allá de lo estrictamente pedagógico, no se la puede escindir de un tiempo- espacio situado compartido y validado socialmente.

Edelstein, Gloria *et al.* (2008) también recuperan esta idea de pensar la práctica de enseñanza pero aquí ya explícitamente como prácticas sociales puesto que los sujetos se encuentran inmersos en una sociedad en la que comparten códigos, hábitos, creencias, propósitos comunes y modos de relacionarse; por ende, estos códigos, reglas, hábitos, conocimientos son transmitidos, se enseñan porque la enseñanza es una práctica social y política que responde a intenciones que van más allá de lo individual, pues lo trasciende por la validación social que se le da.

Pensar en estas prácticas implica –como se mencionó en el párrafo anterior– una concepción de enseñanza que configuran a las mismas, que como ya hemos mencionado implica una labor, una actividad de responsabilidad y compromiso con aquello que se transmite y que brega en el deseo de que algo allí acontezca.

2.4 Síntesis de lo trabajado en este capítulo

En este capítulo se propuso efectuar un recorrido sobre las distintas categorías conceptuales que ofician de marco y camino para pensar, analizar y reflexionar sobre la inquietud que motoriza el presente estudio, que es conocer los rasgos que constituyen las buenas prácticas de enseñanza de los docentes en el profesorado de Educación

Especial. En este sentido, la noción de prácticas de enseñanza constituye el punto de partida –y de gran centralidad– para empezar a analizar esos rasgos de las buenas prácticas de los docentes, puesto que remite a esta trama que se teje entre lo personal, peculiar de su historia, mirada personal; pero también de lo social, lo contextual de una práctica situada. Y en ese sentido pensarlas como prácticas sociales, puesto que el ejercicio docente no es más que poner en acto lo social y lo personal, esto nos lleva a decir que el oficio docente, tarea de enseñar, es comprendido como una profesión de significativa relevancia política y social.

Decimos que este acto de enseñar transforma, transforma a los sujetos involucrados en dicha interacción, puesto que ese vínculo deja marcas: “(...) se trata de un instante fugaz, tal vez sólo una mirada, pero que deja su marca” (Nuñez, Violeta, 2003, p. 38), marca que perdurará en el tiempo. Esta autora sostiene que en el vínculo educativo se da el descubrimiento en el que se reconoce a lo otro como un nuevo humano del que algo se espera, y dirá, si quien educa es un buen educador será para esa persona su guía, quien le irá mostrando y ofreciendo el mundo y herramientas para manejarse en él.

Alliaud y Antelo (2014) se preguntan “¿Qué distingue a un educador en la multitud?” (p. 45), lo afectivo, resaltan. Como ya se explicitara, se necesita algo más que tener dominio sobre el conocimiento específico, y ese algo más remite a lo afectivo que, conjugado con la enseñanza y la posibilidad de transmisión, refiere a las buenas prácticas o, como las denominan los autores, “prácticas educativas generosas”.

Esto será entonces –y parafraseando– los “algo más” de la enseñanza. Indagar y sumergirse sobre esos algo más, constituye el propósito de este estudio, al bucear sobre las prácticas docentes en el Instituto de Formación Docente para Educación Especial. Pues se pretende interpelar cómo resuelven la tarea de enseñar los docentes de este Nivel Superior en la ciudad de Neuquén, cuya mirada está puesta en comprender las prácticas que llevan adelante, reparando principalmente esta noción de “buena” abordada con anterioridad, que nos acerca a una postura ética de las prácticas docentes como práctica humana y reflexiva.

Capítulo 3: Apartado metodológico

*La función de la investigación no
es necesariamente la de trazar el
mapa y conquistar el mundo,
sino la de ilustrar su contemplación.*
R.. Stake (1999)

En este apartado se explicita el trabajo metodológico sobre el que versó la investigación; hoja de ruta en la que se inscriben las decisiones que fueron demarcando el camino investigativo. Describiremos a continuación cómo se realizó la elección del abordaje de investigación, y en íntima relación, el recorte empírico o selección de la muestra, la construcción del dato, la recolección del mismo y el análisis de la información obtenida.

3.1 Diagrama de un recorrido

Conocer el mundo social y los fenómenos sociales implica reconocer que nuestro conocimiento –sea del sentido común o científico– se formula o construye a partir de la organización de pensamientos, es decir, hay una interpretación de los hechos, lo cual implica aseverar que no existen hechos puros, sino distintos sentidos y significados que los sujetos producen en, por ejemplo, la interacción con otros en su vida cotidiana; “propósito a mano” lo denominará Schütz (1995) para entender la construcción que la persona realiza en función de su propia historia y medio físico y cultural que ocupa. Es tarea de la investigación cualitativa comprender los significados atribuidos a partir de esas percepciones.

A partir de lo dicho, es que el presente estudio adopta una metodología cualitativa, pues este tipo de diseño posibilita caracterizar, describir y detallar el fenómeno o situación que se busca investigar (Sampieri, 2008), y así adentrarnos al comportamiento del mundo social, conocerlo, comprenderlo y conceptualizarlo. Al respecto, Taylor y Bogdan (1987) entienden por metodología cualitativa a “la investigación que produce datos descriptivos; las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable (...). Es un modo de encarar el mundo empírico” (p. 7).

Afirmamos, entonces, que las prácticas de investigación cualitativa deben entenderse como indagaciones, búsquedas y rastreos de caminos investigativos que entre sus idas y vueltas parten de un punto, comparten un camino y construyen una llegada. De esta manera, se abre y comienza a trazarse un camino investigativo de búsquedas, inquietudes que a través de la formulación de interrogantes invitan a mirar y analizar el objeto en cuestión, en nuestro caso los rasgos que constituyen las buenas prácticas de enseñanza.

Achilli (2008) sostiene que la investigación implica la construcción de conocimiento sobre una problemática llevada a cabo de un modo sistemático y riguroso; es decir, utilizando criterios y reglas, como así también, coherencia en la formulación de las preguntas, delimitación del problema y resolución metodológica. Este modo de entender el proceso investigativo –necesariamente flexible– proporciona cierto margen y encuadre en el despliegue de pensamientos y procedimientos de quien investiga el objeto de conocimiento para poder interpretarlo y comprenderlo.

Esta construcción del conocimiento –en nuestro caso, esta tesis– implica un hacer, un estar haciendo de trazos y bosquejos que contienen palabras que buscan ser interpretadas una y otra vez, poniendo en juego los interrogantes formulados, siempre atendiendo al objeto de estudio y su delimitación, artesanía de hacer. Taylor y Bogdan (1987) mencionan que la investigación cualitativa es un arte, pues la persona que investiga es artífice de ella creando y construyendo el acto interpretativo de aquello que se busca dilucidar.

3.2 Perspectiva metodológica: Estudio de caso

Anteriormente mencionamos que este trabajo se enmarca dentro de una metodología cualitativa que nos permite caracterizar, describir y detallar lo que se busca investigar. Teniendo en cuenta esto, consideramos que el estudio de casos constituye el diseño que nos proporciona lograr este cometido, puesto que un caso implica un proceso de indagación detallado, comprehensivo y profundo (Sandin, M. Paz 2003); en nuestra situación el de una institución de formación docente. En línea con esta idea Vasilachis de Gialdino, Irene (2007) dirá que el caso puede ser el estudio de un acontecimiento, un grupo, una institución, una organización, un proceso social, etc., el cual siempre se elabora a partir de un recorte parcial y subjetivo de la realidad social que conforma para la persona que investiga una temática y/o problema a investigar.

En este sentido –y como anticipamos en la introducción de este trabajo– el interés que motiva dicha elección –acerca de la temática del presente estudio– se suscita en indagaciones personales y profesionales, de tareas o asignaturas que han llevado a interrogarme sobre el quehacer docente: ¿qué hacen estos docentes para que sean ubicados en un lugar de gran estima por parte de los estudiantes? “Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace” (Stake, 1999, p. 20). Y en este ver qué es, qué hace, nos posicionamos desde un lugar de no intervencionismo tratando de comprender cómo reconoce y ve las situaciones, los actores involucrados, siendo pacientes y reflexivos de lo que allí va teniendo lugar, preservando y cuidando las visiones y miradas, las cuales pueden ser diferentes o contradictorias de lo que allí sucede (Stake, 1999).

Este es el posicionamiento que se asume en la presente investigación, siendo fieles a lo que ocurre en la interacción con los sujetos protagonistas de este estudio. En este sentido, Vasilachis de Gialdino (2007) enfatiza en la importancia de poder comprender a la persona, en su propio mundo de vida sin tergiversar con las propias miradas o interpretaciones de quien investiga sobre lo que allí acontece o se enuncia.

Dicha actitud supone no solo la capacidad de ver el mundo a través de los ojos del otro, sino además, comprender a ese otro en los términos de su propio mundo de vida, reconociendo su derecho a resistir las objetivaciones de la que es habitualmente sujeto y a definir su mundo en sus propios términos. (Vasilachis de Gialdino, 2007, pp. 56 y 57)

Con todo, podemos afirmar –y siguiendo la línea argumentativa de Vasilachis de Gialdino, (2007) – que el estudio de caso nos permite captar la complejidad del fenómeno que se está estudiando que refiere a las buenas prácticas de enseñanza, atendiendo y reconociendo a los actores participantes y sus estrategias y acciones en un contexto específico, como así también a los procesos y sucesos que se registran en dichos contextos.

3.3 Contexto de la investigación: la institución

El presente estudio se llevó a cabo en el Instituto Superior de Formación Docente N°4 (Isfd) de la ciudad de Neuquén en el año 2022. La elección se debe en primer lugar a la

posibilidad de ejecución del proyecto de tesis; pues no solo la cercanía hace a la viabilidad, sino también de un justo recorte en el objeto que posibilite la materialización de su estudio; y en segundo lugar el interés de indagar sobre este nivel educativo en la especificidad de la Educación Especial estuvo dado por lo que fue develando el estado de arte como una arista poco explorada, ya que si bien el foco se centra en reconocer los rasgos que se atribuyen a la categoría de buenas prácticas de enseñanza, estas no se realizan en el ámbito de la educación especial.

La institución protagonista del presente estudio fue creada en 1974 con el objetivo de ofrecer cursos de formación docente, será recién un año más tarde que se conforma como Instituto Superior de Formación Docente (Isfd) de Educación Especial. Sus planes de estudio a lo largo del tiempo han sufrido modificaciones, como así también las nominaciones de los títulos que se expedían. En la actualidad el Instituto ofrece cuatro orientaciones que le estudiante puede elegir al finalizar el primer año de cursado de tronco común, las mismas son:

- Profesorado de Educación Especial con orientación en Discapacidad Neuromotora,
- Profesorado de Educación Especial con orientación en Sordos e Hipoacúsicos,
- Profesorado de Educación Especial con orientación en Ciegos y disminuidos Visuales,
- Profesorado de Educación Especial con orientación en Discapacidad Intelectual.

Los alcances del título de cada orientación, si bien tienen sus propias especificidades, comparten en común que en todas las orientaciones les egresades podrán ejercer sus funciones en el nivel inicial, primario, medio y superior, tanto en el ámbito formal como informal, público como privado, provincial como nacional³ Algo interesante a mencionar y que figura en cada plan curricular de cada orientación del profesorado, es la mirada social para pensar la discapacidad, como personas de derecho inscriptos en los modos de producción y reproducción social.

La provincia de Neuquén cuenta en su oferta de nivel superior con tres Institutos que forman para la Educación Especial, uno es el del presente estudio que se encuentra

³ Resolución del Concejo Provincial de Educación número 615/17 de adopción del plan 669 en el Isfd N°4; Resolución del Concejo Provincial de Educación número 599/17 de adopción del plan 670 en el Isfd N°4; Resolución del Concejo Provincial de Educación número 372/17 de adopción del plan 671 en el Isfd N°4; Resolución del Concejo Provincial de Educación número 2051/16 de adopción del plan 672 en el Isfd N°4.

emplazado en la capital neuquina; otro reside en la ciudad de Zapala ubicada a 184 km de la capital, este Isfd N°13 denominado “República de Nicaragua” tiene dentro de sus profesorado el denominado Profesorado de Educación Especial con orientación en Discapacidad Intelectual; por último se encuentra el Instituto Superior de Formación Docente N°15 de la localidad de Villa La Angostura con la propuesta de Profesorado de Educación Especial, adoptando el mismo plan de estudios que el Isfd N°13.

Dada la locación de las ofertas en esta rama de la educación especial, justifica que parte de la población que asiste al Instituto de la presente investigación provenga de ciudades y localidades vecinas – Plottier, Centenario, Cipolletti, Cinco Saltos, Fernandez Oro, Allen– a la capital neuquina.

3.4 Sobre las personas informantes y los instrumentos de recolección de información

Esta institución académica pública y gratuita ofrece la modalidad de Educación Especial, siendo entonces las carreras que se pueden estudiar con formato presencial, las de Profesorado en Educación Especial con la elección –como ya se dijera de alguna de las siguientes orientaciones–: Discapacidad Intelectual; Sordos e Hipoacúsicos; Ciegos y Disminuidos Visuales; Discapacidad Neuromotora. Dicha orientación debe de elegirse finalizando el primer año de la carrera, es decir, los estudiantes ingresan a segundo año a la orientación elegida puesto que ya que comienzan a cursar espacios específicos a la orientación.

El plan de estudio del Profesorado se organiza en torno a tres campos de conocimiento, a saber, campo de la Formación General, campo de la Formación Específica y campo de la Formación de la Práctica Docente según el Diseño Curricular, Plan de estudio: 671/672/ 669/670 (Consejo de Educación Provincial, Provincia de Neuquén, 2016-2017). Si bien dichos campos se encuentran presentes desde el inicio del recorrido académico, la especificidad de la orientación tendrá lugar desde el segundo año de la carrera en adelante.

Como el foco de esta investigación está puesto en las buenas prácticas de enseñanza de los docentes del Isfd de Educación Especial, la muestra de esta investigación se compuso por estudiantes avanzadas y profesores. A continuación se describe la elección de dicha población y los instrumentos que se utilizaron para recabar la información.

El trabajo de campo se inició en el año 2022 relevando las voces de los estudiantes, el cual se fundamenta en considerarlos como actores claves ya que se encontraban finalizando su carrera académica y por ser receptores de esas prácticas de enseñanza. Por lo tanto –en relación a sus propios recorridos y experiencias– pueden dar cuenta de la configuración respecto de las prácticas de enseñanza desde una mirada integral que posibilita entamar y cotejar sus sentidos y significados de este recorte temático para la construcción de categorías analíticas.

Dichas categorías fueron puestas en diálogo con el marco teórico y lo recabado de las entrevistas a docentes. Estas entrevistas constituyeron el segundo momento dentro de esta trama metodológica. La misma se construye en la ponderación que realizaron los estudiantes al mencionar aquellas docentes que resultaron de gran significancia en su trayectoria ubicándolas así en un lugar de estima y relevancia. Se las menciona en femenino puesto que resultaron ser todas mujeres las docentes elegidas.

Decimos, entonces, que el contexto del primer momento de recolección de información –encuesta– compone a las cuatro orientaciones, es decir, estudiantes que se encontraban cursando el último año al momento de ser encuestados. Por lo tanto para poder contar con dichos informantes fue necesario solicitar a la institución la nómina de estudiantes regulares de cada uno de los espacios del campo general, que es el campo que reúne a las cuatro orientaciones correspondientes al cuarto y último año de la carrera del profesorado.

Teniendo en cuenta el registro de inscriptes a los espacios curriculares del campo general, se realizó una lectura pormenorizada de aquellos estudiantes que se repetían en cada asignatura y aquellos que solo cursaban un solo espacio; esto posibilitó dar cuenta de qué espacio congregaba mayor cantidad de inscriptes para efectuar el relevamiento, logrando obtener un total de 23 encuestados.

Como ya se adelantara, un primer momento de este proceso metodológico se llevó a cabo con la implementación de la herramienta encuesta, el cual consiste en el armado de preguntas, las cuales pueden ser cerradas o abiertas que contemplen tópicos que se buscan relevar. La encuesta que se administró tuvo la característica de ser semiestructurada, esto es, con un número delimitado de preguntas cerradas y abiertas. Este instrumentó posibilitó conocer la propia mirada de los estudiantes sobre las prácticas docente, a partir de sus propias experiencias y recorridos en función de los

tópicos que se presentaron, entre ellos, recuperar aquellas docentes consideradas con “buenas prácticas de enseñanza”.

El análisis que tuvo lugar una vez realizada la encuesta fue la de construir –como ya dijéramos anteriormente– categorías de análisis que fueron puestas a dialogar junto al marco teórico, como así también con lo recabado por medio de las entrevistas a las docentes.

La decisión metodológica de efectuar, en primer lugar, encuestas a estudiantes avanzadas⁴ permitió reconocer a aquellas “buenas” profesoras que dejaron huellas por sus enseñanzas de gran significancia. Los interrogantes que permitieron relevar tal información remitían a que pudieran describir qué hacían estas profesoras en sus clases para ocupar ese lugar de relevancia y estima, y en consonancia con ello, qué consideraban que debía tener en cuenta una docente en sus clases. Se reconocieron así 5 docentes⁵, de las cuales una de ellas ya no ejerce su función por haberse jubilado.

Obtenido este dato, se las contactó con el propósito de conocer –desde su propia voz– qué hacen de particular, singular en sus prácticas; para ello se decidió utilizar entrevistas en profundidad semiestructuradas que tienen por característica el basarse en una guía de preguntas, pero con la libertad de introducir nuevos interrogantes para profundizar, obtener mayor información o afianzar en determinadas nociones que se requieran (Sampieri, 2008). Desde este lugar, Taylor y Bogdan (1987) enuncian que las entrevistas en profundidad son flexibles, dinámicas y abiertas en cuya conversación se busca comprender la mirada que tienen los participantes respecto de experiencias o situaciones.

Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no solo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas (Taylor y Bogdan, 1987, p. 101).

Si se tiene en cuenta entonces el diseño cuidadoso de las preguntas se llegará a conocer y comprender lo que los actores participantes quieren decir, enmarcado esto también en

⁴ La referencia a las encuestas a estudiantes avanzadas a lo largo del trabajo se realizará de la siguiente forma: EE: encuesta estudiante / 1, el número remite al número de encuesta.

⁵ Estas docentes serán nominadas de la siguiente forma: docente N°1, 2, 3, etc., a fin de resguardar sus nombres como recaudo ético. Asimismo, la referencia a las entrevistas a lo largo del trabajo, se realizarán del siguiente modo: ED: entrevista a docente / 1, el número remite al número de entrevista.

un clima distendido en el que se puedan expresar libremente (Taylor y Bogdan, 1987). Este posicionarse respecto del uso de la entrevista en profundidad semiestructurada va a posibilitar –tal como decimos– la apertura de diálogo, conversación en la cual los entrevistados hablan de lo que saben, piensan o creen (Guber, Rosana, 2001).

La entrevista es una situación cara a cara donde se encuentran distintas reflexividades pero, también, donde se produce una nueva reflexividad. Entonces la entrevista es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación. (Guber, 2001, p.75)

Por todo lo expuesto, podemos decir entonces, que esta herramienta permite indagar, acceder a los sentidos profundos que los propios actores le otorgan a las buenas prácticas de enseñanza. Por tal motivo, la entrevista se organizó a partir de reconocer diferentes ejes de indagación para dar cuenta de esos sentidos. Es así que uno de los ejes partió en considerar la pregunta sobre la docencia, es decir, ¿Cómo llegó a elegir la docencia como práctica profesional? Se consultó acerca de su formación profesional y recorrido laboral, para conocer si la persona contaba con saberes pedagógicos/didácticos y qué fue lo que le llevó a estar ejerciendo la docencia en dichos espacios curriculares. Otro de los puntos involucró a la propia tarea docente, el estar siendo docente: cómo piensa sus propias prácticas, qué lógicas se ponen en acción y, desde este lugar también, la influencia de docentes que marcaron sus prácticas de enseñanza. El tercer eje temático propuso conocer sus concepciones sobre los estudiantes, la relación, el trato, la construcción del conocimiento y las expectativas que se espera de ellos. Por último, dado que resultó un hecho inédito y reciente, se decidió consultar acerca de la pandemia Covid-19: cómo esta impactó en el desarrollo y devenir de las prácticas de enseñanza y las reflexiones, que ya con cierta distancia, se pueden ir trazando respecto de dicho contexto.

Para reconocer cada uno de estos ítems se procuró en estas entrevistas tener una “atención flotante” lo cual consiste en no privilegiar de antemano ningún punto de la oratoria (Guber, 2001); y en línea a esta argumentación, se parte de considerar, a los entrevistados protagonistas que brindan información como personas activas, parte activa en la construcción del conocimiento, y no mero objetos de conocimiento. Son ellos los que conocen en profundidad el tema por el cual se les ha convocado, por lo que

constituyen aportes de diferentes formas de conocer, vivir y entender la realidad social. Es, en este sentido, “(...) una construcción cooperativa en la que sujetos esencialmente iguales realizan aportes diferentes” (Vasilachis de Gialdino, 2007, p. 53). En línea con la autora, implica asumir un principio de igualdad en esa comunicación respecto del proceso de conocimiento, es decir que no tenga lugar relaciones asimétricas, o de influencia en tales interacciones.

3.5 Síntesis de lo trabajado en este capítulo

En este apartado metodológico se propuso dar a conocer la hoja de ruta que se delineó en pos de recuperar a aquellas docentes consideradas por los estudiantes como profesionales de gran estima y consideración en función de lo que son y hacen en sus clases. Para ello se consideró el diseño de este trabajo desde el abordaje del estudio de caso, el cual nos permite adentrarnos al tema desde una indagación detallada y profunda para poder conocer y comprender los procesos educativos y la complejidad que reviste.

Como primera aproximación al terreno de estudio se elaboró el instrumento encuesta que posibilitó recuperar, a partir de su diseño semiestructurado, la mirada que los estudiantes avanzados pudieron dar respecto de esta temática. Una vez relevada esta información, y constituyéndose en el segundo momento metodológico se entrevistaron a las docentes que significaron para los estudiantes de gran relevancia. Las preguntas ahora efectuadas a las docentes versaron en cuatro tópicos centrales que buscaban indagar sobre la formación profesional de cada una, la mirada acerca del quehacer docente como así también de los estudiantes, y por último, sobre la pandemia en tanto hecho inédito que irrumpió la relativa estabilidad cotidiana de nuestras vidas.

Con todo lo expuesto, se propone entonces a continuación reconocer la retroalimentación “de eso que se hace” cotidianamente en la institución, entendiendo – como mencionamos en la introducción– que el ejercicio de la reflexión permanente sobre las prácticas de enseñanza se convierte en un camino prioritario en función de trabajar el oficio docente. Preguntas como: ¿Qué ponderaron estos estudiantes para ubicarlas en un lugar de gran reconocimiento? ¿Qué hacían de significativo? ¿Cómo conciben el enseñar? ¿Qué rasgos de su biografía escolar reconocen en sus propias prácticas? buscarán armar de sentidos y significaciones –en los capítulos siguientes– este quehacer docente, este artesanado que implica la tarea docente.

Capítulo 4: Las configuraciones didácticas en las prácticas de la enseñanza

*Una buena clase no es un regimiento marcando el paso,
es una orquesta que trabaja la misma sinfonía.*

D. Pennac (2008)

Abordar las prácticas de la enseñanza nos echa luz acerca de la mirada que los docentes le dan a su campo disciplinar, pues ese contenido a enseñar se encuentra entramado por la historia, experiencia y posicionamientos que le van dando sentido y singularidad a eso que se va a enseñar (Litwin, 1997). Partiendo de estos sentidos es que daremos inicio a este capítulo. Conocer el “tras bambalinas” de las docentes entrevistadas nos posibilita aproximarnos a sus trayectorias y experiencias, a la elección de esta profesión que matizan en sus modos subjetivos de entender la tarea de enseñar, lo cual nos permite dilucidar respecto a los rasgos que constituyen las buenas prácticas de enseñanza. Asimismo nos detendremos en el reconocimiento y análisis de los elementos de las buenas prácticas, para ello haremos hincapié en los modos en que se presentan las configuraciones de sus prácticas.

4.1 Tras bambalinas

Como ya hemos anticipado las prácticas de enseñanza se recubren de un entramado de historia y experiencias que dan como resultado dichas prácticas. En este sentido aludiremos aquí a esa historia de formación que han tenido las docentes elegidas por los estudiantes por sus enseñanzas significativas.

En el análisis de las entrevistas reconocemos una cierta diversidad en sus trayectos formativos, pero destacamos la formación en lo educativo y/o pedagógica en sus títulos de base como algo común compartido. Cuatro de ellas por sus propias carreras docentes (D1, 3, 4 y 5) y la restante por la orientación elegida en la carrera de base (D2). Tres de ellas son Profesoras en Educación Especial (D3,4 y 5) y una de ellas cuenta además con el título de Profesora en Educación Primaria y Atención Temprana del Desarrollo Infantil (D4). Otra de las docentes entrevistadas es Profesora en Ciencias de la Educación y además cuenta con los siguientes títulos: Magisterio, Orientación

Vocacional, Filosofía (D1); y por último otra de las docentes es Psicóloga con orientación educacional (D2).

¿Por qué es importante recuperar este dato? Porque nos está diciendo que hay una experiencia en el campo de la enseñanza, han recorrido el tronco de materias referidas al campo pedagógico y didáctico, y han tenido la experiencia en su formación de transitar y desenvolverse en las aulas respecto al enseñar, hay entonces, una formación específica que corresponde exclusivamente a la formación docente.

En cuanto a sus recorridos laborales hasta llegar a la institución de la presente investigación, también observamos diversidad en sus trayectos, algunas de ellas ingresan más rápidamente –una vez recibidas– y otras realizan sus caminos en otros niveles educativos:

Trabajé mucho en media, media me encantaba, siempre me gustó, me encantaba, como 12 años trabajé en media dando clase. Trabajé 2 años en primaria en cargo. Primera experiencia de superior en el Ifd 4 para dar pedagogía fue la primera materia con la que empecé, y después me llamaron para didáctica, filosofía (introducción de las corrientes), luego práctica que me re gustó, y como que me ubiqué con pedagogía, didáctica y práctica 1. (ED1⁶)

Un poco tuvo que ver con esta dirección que fue súper oportuna de la Uflo [Universidad de Flores], cuando entre al 4 yo tomé psicopatología esas horas las mantuve siempre, solo que ahora cambió el nombre de la materia por los sucesivos cambios de planes, pasé por alfabetización académica que ahí se armó un equipo de trabajo súper lindo que al día de hoy son mis amigas, pero no era lo que más me gustaba; salieron horas de bases psiconeurobiológicas del desarrollo del 1er año y empecé a darme cuenta que era por ahí. Trastornos del desarrollo y enfoques educativos es una materia anual de 3ero, en el que confluyo con otras profes, otras formaciones de una gran riqueza porque cada una aporta desde su mirada, su experiencia al recorrido de esa materia y también estoy en 4to en la orientación de intelectuales, alternativas educativas para sujetos con severos trastornos de la personalidad. (ED2)

⁶ Recordemos, como bien se mencionó en el apartado metodológico que la presente sigla ED refiere a entrevista a docente.

Experiencia en primaria no, en superior, al espacio de práctica no accedo por no tener 5 años de experiencia en Neuquén [esta docente es oriunda de la provincia de Chaco], en didáctica de la lengua si puedo, pero como no se cubría la vacante de practica1 y tengo la formación base para el cargo, tomé. (ED3)

(...) empecé a trabajar en la escuela 13 de Plottier pero medio turno, entonces yo seguía en primaria común. Una profesora muy querida por mí me convoca para que vaya a trabajar al Ifd, en definitiva fui, acepté y ya me quedé ahí, fue en el 2012. En un principio era para didáctica de la lengua y la práctica de 3ero y 4to, estuve en la coordinación de la carrera, tomé un Edi, también hice varias especializaciones, una es alfabetización inicial, tomé la vice dirección. (ED4)

Yo primero tomo horas en Santa Fe en las cátedras de nuevas tecnologías en educación especial y práctica 1, 2, 3 y 4, cuando me traslado a provincia de Neuquén, primero trabajo en Añelo en un anexo de educación especial y ahí hago el recorrido, encuentro el profesorado [Se refiere al instituto de la presente investigación] y primero tomo por asamblea las horas de didáctica de la lengua y luego tomé práctica 3, y en este momento la secretaría de extensión (ED5).

Conocer sus recorridos previos en lo referido a sus trayectorias formativas explica este tras bambalinas y nos invita a entender que las acciones, que lo que uno realiza es producto de historias, vivencias, experiencias, de procesos que se resignifican, mutan en función de nuestras interacciones, relaciones, de nuestras concepciones; y todo ello encarna en lo más visible que es la clase. Lo que somos toma cuerpo en esa oportunidad que se nos da para desplegar en la transmisión de ese campo disciplinar las configuraciones didácticas para enseñar.

4.2 Sobre las configuraciones didácticas

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, cobra gran relevancia aquí el concepto de configuraciones didácticas que propone Litwin (1997) ya que dichas configuraciones expresan las propias prácticas de enseñanza, prácticas que están íntimamente ligadas a las formas, maneras en que cada docente organiza y plantea la enseñanza del campo disciplinar, por cómo propone le docente trabajar el contenido a enseñar, cómo planifica

esas clases, con qué actividades, qué supuestos maneja respecto del enseñar, como también del propio aprendizaje, y de las personas a quienes dirige su enseñanza; la invitación a prácticas metacognitivas, de reflexión. En síntesis, la “configuración didáctica es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (Litwin, 1997, p. 96). Claro que esas configuraciones se significan a la luz de un contexto histórico y cultural, por lo tanto son prácticas situadas, contextualizadas.

Se reconoce, entonces, el carácter situado de las configuraciones didácticas, su carácter dinámico, puesto que dan cuenta del contexto –social e institucional– en el que se está inmerso y a partir del cual se construyen los modos de enseñar.

En las entrevistas a las docentes nombradas por los estudiantes con buenas prácticas de enseñanza, enfatizan que sus propios modos de entender y llevar a cabo la enseñanza se fueron modificando y se siguen modificando a lo largo de su trayectoria académica, esto se debe básicamente gracias a la experiencia, el recorrido formativo, al contexto y al grupo de estudiantes. A continuación presentamos las propias voces de las docentes en relación a lo que venimos exponiendo.

Se fueron modificando, sobre todo a través de la experiencia, a la hora de pensar en la clase, uno está enseñando cómo enseñar, si bien hay elementos teóricos, está muy arraigada la manera en la que uno aprendió y romper con eso no es fácil. (ED1)

Todo el tiempo se están modificando, siempre está la idea, tengo esta idea voy a hacerlo de esta manera y bueno, la práctica el contexto, el grupo de estudiantes, van cambiando, (...) van cambiando algo de eso que había pensado, por lo tanto esa concepción de base que hay. (ED2)

He ido modificando, (...) fui como encontrando mi camino durante esta trayectoria. (ED3)

(...) todo el tiempo me estoy interpelando, (...). (ED4)

Yo creo que se ha ido modificando. Cuando uno entra a las aulas generalmente tiende a reproducir el mismo modelo de educación que uno ha recibido, con

algunos matices, con la impronta, con las características, cada uno de sus formas de enseñanza. Sin embargo creo que eso si o si tiene que evolucionar y a medida que uno va intercambiando y va creciendo también en esto de la formación docente uno va encontrando como la forma de transformar las prácticas, sobre todo porque el saber, de alguna manera, empieza a pujar mucho más, no es el mismo yo docente que arrancó en superior a los 25/26 años que hoy que estoy cerca de los 40. Entonces durante todo ese recorrido yo creo que hubo como mucho crecimiento, mucha reflexión y muchos fracasos (...) entonces en todos esos fracasos sí hubo una evolución. (ED5)

Los dichos aquí expresados representan el dinamismo que comprende las configuraciones didácticas y por consecuencia las prácticas de enseñanza. Este modo de mirar la enseñanza representa lo que Litwin (2015) define como la búsqueda de una nueva agenda para la didáctica. La autora expresa que desde hace tiempo la didáctica ha buscado respuesta a las preguntas tales como, ¿cómo mejorar la enseñanza?, ¿cómo planificar una clase? Y que hasta los años ´80 las respuestas recibidas fueron de índole parcial, inmediata y pragmática, desconociendo dimensiones políticas y pedagógicas. Es a partir de la década del ´80 y ´90 –va a decir– que se generan una serie de desarrollos teóricos que sin descartar las categorías clásicas de la didáctica, ponderan las dimensiones filosóficas, políticas, ideológicas y pedagógicas para poder pensar la enseñanza⁷.

Desde esta mirada de la didáctica es que estamos pensando las prácticas de enseñanza, como prácticas contextuadas y de construcciones personales. En los decires de las docentes se denota esta postura situada, dinámica y compleja que adquieren las prácticas, en tanto se reconstruyen en la apertura y reflexión, y también en los fracasos como mencionaba una de las docentes entrevistadas; limitaciones las va a llamar Litwin (1997) que constituye parte de esa trama en la que se piensa y pone en marcha la enseñanza y que constituye por supuesto al propio oficio de enseñar.

4.3 La trama que entrama la clase

Enunciamos que las prácticas de enseñanza las comprendemos como prácticas situadas y personales y que constituye el oficio; ahora bien la clase constituye parte de ese oficio,

⁷ Si se desea ampliar en la lectura de este tema sugerimos los textos de Litwin (1997).

de esa enseñanza que se busca transmitir. Y en este sentido nos preguntamos, ¿qué es una clase? ¿A qué nos remite? ¿Se circunscribe a cuestiones exclusivamente metódicas y de contenido, o es más amplio? Estas preguntas pretenderán ser respondidas a lo largo de esta escritura, pero no obstante, comenzaremos ahora con poder dilucidar respecto de qué entendemos cuando hablamos de clase.

Para ello nos remitiremos en primer lugar a Souto, Marta (2015) quien nos acerca un modo posible de entender la clase, describiéndola como el escenario donde tiene lugar y se sostienen las prácticas pedagógicas; ahora bien no se limita exclusivamente a esto, pues constituye un lugar de encuentro, de relaciones, vinculaciones, de configuraciones de tarea. Implica entonces, “Motivaciones, valores, representaciones, adquisiciones previas de cada participante; conocimientos, creencias, mitos, historia, ideologías, concepciones, símbolos, representaciones, formas de organización, construidos socialmente. Es en el cruce y desde los atravesamientos que se da la vida de la clase” (pp. 136 y 137). Davini (2016) agrega que la clase se enmarca bajo coordenadas espaciales, temporales y socioculturales, es decir, los procesos que allí tienen lugar son procesos situados. A su vez la autora resalta –al igual que Souto– que el ambiente clase es un espacio de circulación, interacción e intercambio con otros.

Observamos en la definición que nos ofrece Souto la complejidad que reviste el aula, las distintas variables que entran en juego en el espacio donde se lleva a cabo la tarea de enseñar. Esta complejidad nos acerca el juego de palabras presente en el título de este apartado de trama y entrama, pues el aula presenta y constituye lo social, lo contextual, lo situado, lo institucional, lo grupal, lo individual, lo técnico. Estas variables se entraman conformando una trama, un abordaje complejo de la enseñanza (Souto, 2015). En esa complejidad le docente, en función de su mirada y posicionamiento, que se va construyendo en relación con otros, va diseñando artesanalmente una trama que conformará la clase. Sobre este tema consultamos a las docentes en las entrevistas como también a los estudiantes avanzados mediante el instrumento encuesta. Específicamente a las docentes se les preguntó “¿Cómo piensas y organizas tus clases?” Y a continuación, “¿A qué recursos apelas?”

Lo que se recaba de las distintas respuestas es una organización, no solo de los contenidos a transmitir, sino de lo que se va a trabajar en cada clase, con su inicio, desarrollo y cierre, con la presentación de una propuesta, seleccionando materiales y

recursos, diseñando consignas o tareas, en cada uno de esos momentos. El siguiente fragmento de la entrevista refleja lo recién expresado.

Soy una gran buscadora de recursos, de motivaciones, de alternativas (...) un buen juego, una buena canción para iniciar y a partir de ahí desarrollar una clase. (...) partir de algo, de una experiencia, no me gusta decir «hoy vamos a hablar de tal cosa», no me gusta presentar el tema, me gusta que el tema se descubra, uno va recuperando cosas, elementos de otros lados. Motivar, no puedo empezar algo si vos no despertás algo, una curiosidad, una motivación. Después partir de la experiencia de uno, cómo vos viviste esto, después aparecía como un análisis de esa experiencia desde elementos teóricos, que haya algo motivador, que haya algo que te conecte con tu experiencia, recuperar eso, después sí dar los elementos teóricos, me parece que el clima de la clase es fundamental, más allá del contenido, que el contenido es importante, pero todo el resto me parece que hace mucho, buscar un espacio, buscar motivaciones (ED1).

Lo que aquí expresa la docente es un dinamismo y movimiento, un moverse constante para captar al público, motivarlos para que despierten la curiosidad, considerar sus experiencias y miradas. Si bien menciona los momentos de la clase, el foco está puesto en lograr movilizarles. Es interesante reflexionar acerca de esta idea de motivación: ¿les docentes debemos de ser motivadores, animadores? ¿Esa es nuestra tarea, la de encontrar motivos que entusiasmen a los estudiantes? ¿La enseñanza es exclusiva motivación?

Meirieu (2007) va a afirmar en una entrevista que no hay aprendizaje sin deseo, pero que ese deseo no va a surgir de manera espontánea, sino que hay que hacerlo nacer, ante lo cual –va a decir– el docente es quien debe de generar, propiciar escenarios, situaciones para que el deseo tenga lugar. Situaciones, dirá, diversificadas, variadas, estimulantes intelectualmente que ubican al estudiante en un lugar de hacer y no de meramente recibir.

Reconocemos que parte de este oficio implica el deseo de que le otre desee aprender, que no es lo mismo decir, desear en lugar de le estudiante, no se puede desear en lugar del otre; en todo caso, qué proponemos como docentes para despertar esas ganas de conocer. El docente ofrece, en este oficio de enseñar, el mundo para conocerlo, explorarlo, interpretarlo, apropiarlo, pero la tarea de enseñar no queda reducida a meros

motivadores o animadores, una suerte de *coachers*, sino más bien, al despliegue de estrategias y de generación de condiciones para que la transmisión y el aprendizaje tengan lugar.

Es interesante, en este sentido, lo que nos aporta Antelo (2014) al destacar que cuando se trabaja o se posiciona en lograr la creatividad, la espontaneidad y el ser crítico no hace más que generar obstáculos, puesto que no se puede provocar de manera directa algunos de estos estados a través de una orden o deseo, haciéndolas objetos de nuestras acciones y voluntad, y aclara que esto no quiere decir que no motorice la enseñanza, o que no se pueda producir, pero si se produce –según Antelo, retomando a Elster– es por añadidura o como subproducto de otras acciones, es como recientemente afirmamos, podemos realizar ofrecimientos diversos, pero esos ofrecimientos es en pos de enseñar, y como enuncia Antelo (2014) de enseñar mejor.

Entonces, hay una diferencia abismal entre enseñar la célula con la pretensión de obtener un chico creativo, natural, espontáneo o crítico y enseñar la célula porque es lo que se ha elegido hacer (esa es nuestra tarea) (...). Por eso, la pregunta es: ¿qué pasa si se abandona la búsqueda de ese estado? ¿Con que se queda un educador? Se queda a solas con la enseñanza. Que, siempre es oportuno recordar, es el oficio que reúne a los enseñantes. Esa es la tarea, ese es el foco de la tarea (Antelo, 2014, p. 33).

Aquí yace el propósito de nuestro oficio, la intención de enseñar, lo demás llega por añadidura. Siguiendo ahora con la pregunta acerca de cómo organizan y piensan las docentes sus clases, las siguientes tres textualidades enfatizan más fuertemente en la estructura de la clase –al menos aparece con mayor detalle– explicitando qué llevan a cabo en cada uno de esos momentos de la organización.

(...) tener el inicio, tener el desarrollo, tener el cierre. (...) trabajarlas desde presentaciones visuales, imágenes (...) organizar toda esa información a partir de presentaciones visuales en las que planteo el temario, lo que se va a tratar en esa clase en particular, poniendo los objetivos de esa clase y después vamos desarrollando los temas. (ED2)

Las clases, dinámica de caldeamiento, algo divertido, algo lúdico, para que ellos entren en confianza, buscar una vuelta de rosca para que ellos se sientan cómodos de participar, caldeamiento al comienzo, vemos un texto, analizamos ese texto, tratamos de buscar preguntas, propuestas, queremos que ellos sepan. (ED3)

(...) yo no voy a ir a improvisar, yo les decía improvisar no, con esto no digo que la improvisación sea mala ni demonizar la improvisación porque a veces podemos tener la clase perfectamente planificada pero tenemos un emergente y hay que improvisar un poco. Yo les mostraba mi secuencia, y yo les pedía que cada clase tenga el tiempo didáctico, los momentos de esa clase, inicio, desarrollo y cierre, propósitos y objetivos, entonces yo al finalizar la clase mostraba, les leía mi planificación a veces porque a veces se podía y otras no. Y esto, la motivación cómo, de qué manera motivar, qué dinámica ofrecía para motivar esa clase, lo mismo que ellos tenían que hacer en el aula con los chicos, qué recursos didácticos, cómo los utilizaba, para qué otra clase me podía servir ese recurso. (ED4)

En la siguiente narrativa también se hace presente la organización pero no puntualmente de la clase, en tanto secuencia didáctica, sino más bien de una organización general, cuatrimestral como ella lo define,

Lo primero que hago es como armarme un hoja de ruta, generalmente la armo por cuatrimestre para que también los estudiantes tengan la claridad y anticipar las cosas que van a suceder. En esa hoja de ruta se establecen los contenidos, alguna de las actividades, las fechas de entrega, algunas instancias o cortes evaluativos, cuando hablo de cortes evaluativos no me refiero al parcial si no a una presentación, un video. Entonces esa hoja de ruta se organiza por cuatrimestre, (...) y al cierre del primer cuatrimestre organizo la del segundo y ahí establecemos. Ya los estudiantes saben qué día tienen que entregar, los formatos, mediante qué medio y eso un poco nos calma y nos tranquiliza a todos, porque todos tenemos la certeza y podemos organizarnos, muchos de nuestros estudiantes tienen familia, trabajo, entonces si uno puede anticipar

puede armarse mejor los tiempos, esa es un poco la organización de la cátedra.
(ED5)

Y también cuenta que en esta organización que ella propone utiliza la plataforma institucional para que los estudiantes tengan acceso a las clases, en tanto registro diario.

(...) cada una de las clases las voy subiendo semanalmente (...). Tratamos de utilizar todo lo que aprendimos durante la pandemia, que también es una forma de registro diario, cada una de las clases está en plataforma y lo tratamos de sostener porque realmente se aprendió mucho y son recursos que están buenísimos, entonces creo que hay que persistir en su uso, entonces tenemos como esto, lo presencial y lo asincrónico que va apareciendo en la plataforma.
(ED5)

Otra de las cuestiones que se resaltan respecto de la clase es que la misma no se circunscribe exclusivamente a la materialidad del aula. Como vimos en la cita anterior una de las docentes hace mención al aula virtual, al uso de la plataforma como otros escenarios posibles. Sumamos a esta descripción el patio en esos otros modos de pensar el espacio de la clase. A continuación describimos el relato que una de las docentes entrevistadas nos brindaba sobre esto.

(...) a mí no me gusta nunca el espacio de la clase, a mí me podes encontrar dando clase en el patio, siempre me gusta buscar otros espacios. Esos cambios me parece que favorecen la atención, la motivación. (ED1)

Las prácticas de enseñanza remiten –como Litwin (1997) menciona– a las maneras en que los docentes entran el acto de enseñar de ese campo disciplinario a la luz de posturas, historias y experiencias que se traducen en sus planificaciones. Esas planificaciones constituyen la organización de sus clases, que es lo que hasta aquí las docentes relataban acerca de cómo piensan y organizan las mismas. Asimismo, sobre este tópico también le preguntamos a los estudiantes y a continuación explicitaremos sobre lo que ellos consideran que debe tener en cuenta el docente en sus clases. Sus dichos fueron agrupados en función de las recurrencias.

Singularidad de las personas:

Tener en cuenta que cada sujeto tiene su historia y tiempo (EE3)
Los tiempos del estudiante (EE4). Tiempos (EE2)
Cada estudiante tiene particularidades (EE9)
Singularidad de los estudiantes, (...) (EE12)
Diversidad de estudiantes, (...) (EE14). Diversidad (EE1)
Tener en cuenta que cada grupo es particular (...) (EE18)
Tener en cuenta los estudiantes, verlo como sujeto activo, capaz, mirarlo desde lo que puede (EE22)
Flexibilidad, (EE17)
Contexto (EE23)

Estrategias y metodología de trabajo:

Recursos, creatividad de propuesta (EE2)
Ser innovador (EE4)
Creatividad, diferentes recursos (EE5)
Recursos significativos, (EE10)
Estrategias pedagógicas (EE12)
(..) y los recursos y estrategias deben de ser variados, (EE18)

Organización de la clase, clima del aula:

Espacios de reflexión (EE2) (EE5)
Clima de clase (EE6)
Organización de la clase, (EE8)
Escucha, motive la reflexión (EE18)
Clases dinámicas e interactivas (EE19)

Sobre la bibliografía brindada:

Brindar material claro (EE8)
Relevancia y significatividad de los contenidos (EE21)

Interés por los estudiantes:

Predisposición (EE2)
Comprensivo (EE4)

Interés de los estudiantes, particularidades de cada uno (...) (EE6)
Empatía, (...) interés (EE7)
Interés en sus alumnos, predisposición cuando hay dudas (EE10)
Tener en cuenta motivación e interés de los estudiantes (EE11)
Intereses de los estudiantes (EE15)
Interés y motivación de los estudiantes (EE21)
Utilizar conocimiento de los estudiantes (EE23)

La dimensión ética:

Responsabilidad (EE5)
Saber el nombre de los alumnos (EE5)
Compromiso (...) (EE7)
Estar disponible (EE14)
Respeto (EE17)

Lo que expresan lo observamos también en los decires de las docentes, pues los estudiantes consideran que una clase debe de tener propuestas, creatividad, recursos, motivación –pero entendiendo que no somos *coachers*–, juegos, experiencias, dinámica y sobre ello hacían mención las profesoras, de captar la curiosidad, trabajar desde las experiencias. Retomamos una vez más las palabras de Meirieu (2007) que ya fueron mencionadas con anterioridad acerca de la importancia de la flexibilización de la enseñanza a partir de la diversificación de actividades, del acompañamiento en las diversas trayectorias educativas; del (re)conocerlas y a partir de allí movilizarles a través del deseo “(...) no hay aprendizaje sin deseo” (p. 44).

Este autor considera –como ya hemos anticipado– que es responsabilidad del docente hacer nacer el deseo en los estudiantes, el deseo de aprender, el cual será posible a través de propuestas variadas, estimulantes intelectualmente, que ubiquen a los estudiantes desde un lugar de acción y no de pasividad. Meirieu (2007) enfatiza en la importancia de preguntarnos qué les haremos hacer para que puedan aprender, más que en preguntarnos qué le diremos.

Otro punto que consideran los estudiantes que deben tener en cuenta en las clases es a los sujetos en cuanto a sus tiempos y singularidades, la heterogeneidad de la clase, el clima del aula, organización de la clase; que también se halla en las narrativas docentes,

cuando refieren a la explicitación de los momentos de la clase, a la posibilidad de organizar las entregas de trabajos, las fechas, considerando las ocupaciones de los estudiantes.

Además los estudiantes se hacen de palabras tales como “Responsabilidad, compromiso, respeto, estar disponibles”; esto más sutilmente podemos encontrarlo en las textualidades docentes, puesto que las acciones que llevan a cabo y que nos describen remiten a prácticas comprometidas y responsables éticamente, lo que sería ni más ni menos, las buenas prácticas de enseñanza, que como dijimos en el apartado del marco conceptual este “buena” no alude a enseñanzas exitosas sino a los saberes que se transmiten y a la ética de la condición humana.

Lo que nos narran las docentes, sobre cómo piensan y organizan sus clases, remite a la categoría de buenas prácticas de enseñanza, puesto que se desliza de las voces de las entrevistadas esos modos de entender y llevar adelante la tarea de enseñar desde el respeto, la responsabilidad, el compromiso y el reconocimiento; y esto desde el sentido epistémico si aquello que “(...) se enseña es digno que el estudiante lo conozca, lo crea y lo comprenda (De Pascuale, 2016, p. 52). Siguiendo con la idea de esta autora, este oficio nos permite además, disfrutar del encuentro pedagógico y que nos invita a la reflexión de poder animarnos a construir espacios sociales más democráticos y justos.

4.4 Buenas prácticas evaluativas: “El éxito de ustedes es el mío”

Reconocemos como otro elemento que constituye a las prácticas de enseñanza, la evaluación, siendo ésta inherente a la enseñanza y procesual, pues acompaña todo el proceso de formación de las personas. La evaluación forma parte de la planificación, de lo que se enseña en todo su proceso y no al final del recorrido (Davini, 2008, 2016). Al entenderse como un componente de las prácticas de enseñanza es que en la presente investigación se decidió indagar en las voces de las entrevistadas acerca de cómo pensaban la evaluación en sus prácticas, y en sus narrativas reconocimos las “buenas prácticas de evaluación”.

Quien acuña esta categoría de buenas prácticas de evaluación es Litwin (2008) al entenderla como parte de la vida cotidiana del aula, en el sentido de que se encuentran enmarcadas en la enseñanza, en el ritmo propio que adquiere la clase, en las actividades habituales que se realizan, en el clima de clase, el cual propicie un espacio de confianza y libertad para que puedan expresarse recuperando “lo humano en el acto de aprender”

(p. 173), en tanto habilita la apertura, las posibilidades, el diálogo, la propuesta, el acompañamiento, la mirada atenta a esa persona en proceso de construcción de conocimiento. Esta postura de entender a la evaluación desde la buena enseñanza la podemos descubrir en las voces de las docentes cuando mencionan,

Siempre tomé la evaluación no como una instancia de «a ver lo que no aprendiste» sino todo lo contrario, yo les decía a mis estudiantes, «yo estoy muy interesada en que les vaya bien, porque el éxito de ustedes es el mío, entonces si acá no nos va bien, a mí tampoco, acá fracasamos todos»; y no tomemos como fracaso algo que no pudimos hacer, sino como un obstáculo que hay que sortear y es una nueva oportunidad de aprendizaje. Y para mí la evaluación es eso, una oportunidad de volver a aprender, de volver a mirar, de revisar lo que hice y todos revisamos, y ver cómo se aprendió de qué manera se aprendió. (ED4)

Creo que la evaluación es simplemente ponerse a pensar qué es lo que aprendí y qué es lo que enseñé, hay muchos tipos de evaluación, yo trato de usarlos a todos. Por ejemplo la parte de co-evaluación, por ejemplo procesos de escritura, entonces se escriben y se pasan entre compañeros y cada uno va marcando, va visualizando las cuestiones de ortografía, coherencia, cohesión, entonces es como una forma... porque al corregir uno aprende, entonces esas instancia de co-evaluación están buenísimas, son ejercicios que uno va haciendo para poder trabajar los procesos de escritura. (...). (ED5)

Y continua,

La co-evaluación la trabajamos a medida que vamos construyendo la secuencia, socializando en forma colectiva la parte clase, entonces ahí, los componentes, las actividades, los recursos, son compartidos, son socializados y ahí aparece el intercambio. Lo metacognitivo también de forma permanente, no lo tratamos de utilizar al final sino a medida que vamos avanzando... bueno, a ver ¿qué pasa con esto? ¿Pudieron hacerlo? ¿Si, no? ¿Por qué? ¿Qué falta?» (ED5).

Observamos aquí como se insta a la participación de los estudiantes en estos espacios formativos, motivándoles a ser protagonistas de sus procesos, promoviendo la identificación y registro de sus producciones, experiencias y logros (Davini, 2016).

Retomemos la frase que una de las docentes entrevistadas menciona “el éxito de ustedes es el mío” (ED4), contundente frase que nos puede sintetizar muy bien estas buenas prácticas evaluativas, este interés, preocupación y ocupación en que les vaya bien, en este deber que implica la propia tarea, el oficio docente.

Otro grupo de docentes enfatizan en la construcción de dichas propuestas en equipo de trabajo, en pensar con otros. Litwin (2008) destaca la importancia de compartir con otros puesto que permitirá un mejor trabajo reflexivo.

Siempre son construcciones con otros, de pensar con los compañeros, me da cuenta que no tiene ningún sentido hacer evaluaciones de memoria, pensamos en espacios que tengan que ver con... de relacionar, de construir algo, de los saberes, cosas mucho más creativas. Mucho de recuperar la experiencia de uno y volcar los conocimientos en propuestas creativas, eso lo aprendí acá, de pensarlo con otro. (ED1)

Esto no es algo que haya construido sola, sino con mis compañeras de los distintos espacios en los que estoy. (ED2)

Y en ese pensar y trabajar con otros se construyen los distintos formatos que acompañan el proceso formativo en el que se encuentra una parte formativa y otra que la denominan “formal” o cuantitativa.

(...) siempre tratamos de que sea un mix entre un múltiple choice, preguntas de desarrollo, unir con flechas, distintas formas, porque consideramos y considero que poder recuperar y volcar toda esa información que se fue trabajando necesita de distintos estímulos no todos responden de la misma manera (...). Pero también está en juego la evaluación formativa de manera permanente, que tiene que ver con la participación en clase... es todo un tema... es la calidad, no cuantas veces habla. Armar foros o wikis que no van con una nota numérica pero hace al proceso del estudiante y también nos va dando una retroalimentación constante a las profes. Tiene esas dos patitas la evaluación, formativa y la formal cuantitativa. (ED2)

(...) es un proceso que lleva tiempo, es algo que nosotras evaluamos siempre, las ganas, la predisposición, la disponibilidad. Sí hay criterios que tienen que ver con la escritura, la redacción, que eso es muy importante también. (ED3)

La evaluación permanente, esta evaluación de proceso, que la única manera que la pueda hacer es ir viendo el pasito a pasito permanente, el resultado, lo que pasa que somos todos singulares, no se puede esperar que tengan el mismo punto de llegada. (ED4)

(...) hay muchos tipos de evaluación, yo trato de usarlos a todos. (...) Y después el tema de lo cuantitativo es necesario, el sistema te pide que tiene que haber una nota, yo lo que hago es acompañar cada una de esas notas con un informe de trayectoria al final. (ED5)

Las distintas textualidades presentadas reparan en la evaluación, en tanto “buenas prácticas de evaluación” como las llama Litwin (2008), puesto que procuran enmarcarse en el ritmo del grupo y clima del aula, y dentro del tipo de actividades que comúnmente realizan. Las docentes enfatizan en el acompañamiento, la construcción colaborativa, en el proceso, en la oferta de diversas propuestas evaluativas, en la predisposición, ganas, en la reflexión. Los estudiantes si bien no se refieren directamente a la evaluación, sí reconocen de las buenas prácticas de sus docentes, los siguientes aspectos:

(...) situaciones aprendizajes enriquecedores. (EE22)

(...) estrategias pedagógicas.(EE12). Estrategias. (EE15)

Acompañar el proceso. (EE4)

(...) llamaban constantemente a la reflexión.(EE5)

(...) actividades significativas. (EE10)

(...) vincular con lo vivencial. (EE15)

(...) devolución, (...) explicación. (EE8)

Sostén. (EE20)

Davini (2016) finaliza su apartado de evaluación concluyendo que la misma opera para la mejora de la enseñanza, por lo tanto la evaluación es vista como una herramienta que posibilita y potencia –tanto para docentes como estudiantes– la mejora y el

perfeccionamiento de las propuestas de enseñanza. Y en este pensar a la evaluación como parte de buenas prácticas de enseñanzas, Anijovich, Rebeca *et al.* (2018) nos va a presentar el concepto de “honestidad” de la enseñanza y la evaluación, y esta honestidad será tal, cuando se manifieste la coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa, cuando los aprendizajes se establezcan a la luz de saberes y experiencias previas de los estudiantes, y cuando lo que se enseña y aprende sea interesante y desafiante.

Podemos concluir en palabras de Anijovich *et al.* (2018) que “(...) en la congruencia de estas relaciones [será] donde reside la «honestidad» de la buena enseñanza y de la buena evaluación de los aprendizajes” (p. 40). Es decir esta honestidad será tal, si hay una correspondencia entre lo que se enseña y se evalúa, y en el cómo se enseña y el cómo se evalúa. Queremos decir con esto que la evaluación no es ajena ni extraña al proceso de formación, es parte de ella, comparte la misma lógica, el mismo formato y proceder, diversidad de propuesta, recursos, tiempos.

4.5 Síntesis de lo trabajado en este capítulo

Este capítulo intentó precisar y describir los elementos que constituyen las buenas prácticas de enseñanza, para ello nos detuvimos en la categoría que nos propone Litwin (1997) de configuraciones didácticas, entendidas como las maneras en que cada docente despliega la enseñanza de su campo disciplinar para promover la construcción del conocimiento; entendiéndose estas, desde prácticas situadas y contextualizadas.

Vale mencionar, que estas docentes no han referido en ningún momento de la entrevista a la especificidad de la formación académica, ni a la especificidad de los contenidos que imparten, sí podemos destacar en sus decires un lenguaje más bien propio de la pedagogía, si bien y como vimos, algunas de ellas dictaban espacios curriculares específicos, no obstante, tenían a su cargo cátedras como la práctica profesional, ligada más a saberes pedagógicos, didácticos, de planificación y estrategias de enseñanza.

Retomando entonces, lo que veníamos describiendo acerca de las prácticas situadas y contextualizadas, se hizo foco en el análisis de la clase bajo las preguntas ¿qué es una clase? ¿A qué nos remite? ¿Se circunscribe a cuestiones exclusivamente metódicas y de contenido, o hay algo más para pensar la clase?

Al respecto podemos decir, a la luz del recupero de los datos, que una clase no se limita exclusivamente al método y contenido, como explicita Souto (2015) la clase es un ambiente de entrecruzamientos individuales, institucionales y sociales; y desde allí se

sostienen las prácticas pedagógicas, en esa complejidad de relaciones, vinculaciones, representaciones, creencias, ideologías, construidas socialmente.

Lo anteriormente dicho nos permite recuperar el epígrafe con el que se dió inicio a este capítulo, el cual expresa, “Una buena clase no es un regimiento marcando el paso, es una orquesta que trabaja la misma sinfonía” (Pennac, 2008, p, 115). Esta analogía que establece el autor de la orquesta y la clase es bien interesante para que podamos pensar –como intentamos desplegar aquí– en la complejidad, diversidad y heterogeneidad que compone la clase.

Cuando a los estudiantes se les preguntó qué debía de considerar el docente en sus clases, surgieron indicadores interesantes que permitieron agrupamientos en función de las recurrencias, tales como: singularidad de las personas, estrategias y metodología de trabajo, organización de la clase, clima del aula, sobre la bibliografía brindada, interés por los estudiantes, la dimensión ética. Estos indicadores nos hablan, justamente, de la complejidad que reviste la clase.

Se deja entrever así –aunque profundizaremos sobre este tema en apartados siguientes– lo que implica pensar la buena práctica de enseñanza, y en ese sentido, la clase y una buena evaluación –porque la evaluación es parte de ella tal como vimos– y tal como una docente entrevistada subrayaba “el éxito de ustedes es el mío” (ED4), categórica frase que comprende a estas buenas prácticas evaluativas, en este deber que implica la propia tarea, el oficio docente.

En lo que sigue nos detendremos en analizar –en función del eje que venimos describiendo– si hubo cierta continuidad –o no– respecto a cómo resolvieron pedagógicamente la clase durante el contexto de pandemia, cómo la vivieron en clave de desafíos, potencialidades, obstáculos, cómo pudieron organizar los encuentros y qué reflexiones les invita a hacer con cierta distancia de aquello vivido. ¿Por qué decidimos abarcar este tema? Porque en el momento en que se pensaron y diseñaron las preguntas a docentes era muy cercano a la experiencia de confinamiento social obligatorio que como sociedad vivimos, y qué trastocó nuestros modos cotidianos de llevar adelante nuestra vida; razón por la cual, nos pareció un ítem interesante de abarcar a modo de conocer la mirada de estas docentes. Así como también conocer las formas que encontraron para sortear tal experiencia de vida, y, si en ese tiempo de pandemia lo que realizaron, llevaron a cabo, tiene algún correlato con las formas de hacer que en la presencialidad desarrollaban.

Capítulo 5: Prácticas de enseñanza en contexto de pandemia

*“Educar para la vida es educar para vivir
en un mundo en el que nada nos es ajeno”*

R. Harf (2021)

Lo que a continuación se presenta alude a lo vivido socialmente como inédito y particular, donde en esa extrañeza sobre lo que acontecía, la tarea de enseñanza sucedía. Nos estamos refiriendo más precisamente al tiempo de emergencia sanitaria declarada mundialmente tras la pandemia del Covid-19.

En las entrevistas formuladas –pos aislamiento– a las docentes –a cargo de la formación de formadores para el nivel especial en todas sus modalidades– se les hizo preguntas referidas a este tiempo de aislamiento con la intención de observar si hubieron modificaciones en sus formas y modos de preparar y dar la clase, de discernir entre obstaculizadores, desafíos y potencialidades que la pandemia puede habernos dejado; y en este sentido también la pregunta más reflexiva, acerca de qué nos dejó la pandemia y qué en clave educativa. No obstante estos ejes de interés puntuales de la temática, las docentes traían en sus relatos las vivencias y experiencias de esos tiempos. Sucedió algo parecido con los estudiantes en las encuestas efectuadas, si bien a ellos no se les preguntó puntualmente sobre la pandemia, sí hicieron alusión en sus relatos respecto de cómo ese hecho les impactó en sus trayectorias formativas.

A partir de lo expuesto entonces, es que se fundamenta la presencia de este capítulo en la presente tesis de investigación. Se describe y reflexiona aquí, a la luz de las narrativas de los protagonistas de este estudio investigativo sobre la experiencia que la pandemia nos exigió transitar. Y en este transitar referiremos también a las buenas prácticas de enseñanza, puesto que constituye nuestro tema de trabajo.

5.1 Del ASPO al DISPO

Como es de público conocimiento en el año 2020 vivimos una emergencia sanitaria declarada a nivel mundial que provocó un brusco detenimiento del cauce normal de la vida en todos sus aspectos y ámbitos. La cotidianeidad dejó de ser lo que era. Transitamos la irrupción de la pandemia denominada Covid-19 bajo un Aislamiento

Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO)⁸ que se decretó a nivel mundial. Se vivía una incertidumbre tal ante lo inédito que acontecía, en el puro desconocimiento de lo que estaba sucediendo y en las ansias –creídas– del corto tiempo que llevaría dicho aislamiento.

Se detuvo el mundo, metafóricamente, pero no tanto, puesto que hay algo de cierta verdad allí. Se cerraron las puertas de todo lugar –salvo lo considerado esencial– y en ese cerrarse las puertas de toda presencialidad, la institución educativa con toda su lógica, detenida...y las preguntas no tardaron en llegar ¿cómo operar ante tamaña situación? ¿Cómo traccionar ante el inevitable sufrimiento de lo que como sociedad vivíamos? ¿Qué se hace, cómo se hace? ¿Cuándo y cómo volveremos a la normalidad de nuestras vidas y tareas? ¿Cómo saber si lo que se enseñaba tenía alguna especie de correlato con ese universo de pantallas negras que representaban a los estudiantes? ¿El vínculo, dónde quedaba? Y en ese mar de incertidumbre, la institución educativa continuó, como pudo, enseñando....

Transcurrió el 2020 y el 2021 auguró posibilidades de pensar, diseñar y llevar adelante algunas prácticas de presencialidad. De las medidas del ASPO vividas en el año 2020 pasamos al Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO), esta normativa gubernamental regía en aquellos lugares de bajo riesgo de contacto, nos daba la esperanza que poco a poco se iba recuperando la normalidad que la pandemia arrebató. Ya el año 2022 nos encontró a todos nuevamente en las aulas, y en una mirada más macro, a toda una población reinsertándose y dándole vida a las distintas áreas y ámbitos que conforman nuestra sociedad.

Nos es inevitable aun no hacer alguna referencia respecto a lo que vivimos y experimentamos en los años 2020 y 2021, es inevitable ya que implicó una gran conmoción en todos los sentidos. Las encuestas y entrevistas de la presente investigación fueron realizadas en noviembre y diciembre del 2022 donde aún era muy reciente todo lo vivido. Recordemos que el 2022 fue el año de regreso a la presencialidad total, por lo tanto la pandemia aún estaba en boca de todos, aún se sentía, aún latía.

⁸ En el territorio argentino, el ASPO (DNU N° 297/2020) se estableció el 19 de marzo de 2020 y comenzó a regir el día siguiente. Posteriormente, alcanzado un cese en el número de personas infectadas de covid-19 y un relativo control de la situación epidemiológica, el 7 de junio se decretó el DISPO (DNU N° 520/2020) para gran parte del país.

5.2 Se hace camino al andar

Como anticipáramos, la pandemia perturbó y trastornó las maneras de llevar adelante las actividades institucionales de manera presencial para pensar enseguida otros modos novedosos de hacer escuela pero sin ella –al menos sin el establecimiento–. Al preguntar a las docentes sobre el impacto que tuvo la pandemia en términos de cómo lo vivieron, destacan ante todo la importancia que tuvo el trabajo con otros, y lo que se logró realizar como institución en esos tiempos,

Hice co-formación entonces nos juntábamos a pensar juegos, entonces hacíamos juegos todas las clases, y a partir de ahí trabajar. (...) se trabaja súper bien con mucho compromiso. (ED1)

Yo creo que fue mucho lo que se trabajó en pandemia. (ED5)

No obstante ese acompañamiento y trabajo realizado, remarcan el estrés y desgaste que les causó esta nueva modalidad al no saber si les estudiantes comprendían lo que se les enseñaba en las clases en modalidad virtual. Podemos preguntarnos aquí sobre la evaluación, en esta imposibilidad de una interacción, de un no saber que sucedía del otro lado de la pantalla. ¿La evaluación me permitía dilucidar la incertidumbre de si entendían? Situación similar se establecía en las clases sincrónicas, en este no saber si les estudiantes estaban frente a la pantalla escuchando, entendiendo, dado que tenían sus cámaras apagadas. Dejaremos provisoriamente esta pregunta abierta, pues será retomada más adelante en un intento de responderla, y expondremos a continuación las citas de las docentes en alusión a ese estrés y desgaste que provocó, al menos, el primer tiempo de pandemia.

En principio era una negación absoluta. Lo que a mí me costó fue el tema de las clases sincrónicas y encontrarme con las pantallitas negras, entendiendo que hay distintas situaciones, problemas de conectividad, también uno no dejaba de abrir su intimidad, quizás había cosas que los estudiantes no querían que se vean y era aceptable. (ED2)

(...) primero fue como que no tomábamos dimensión de lo que esto implicaba. (ED4)

(...) no prendían las cámaras. «Chicos están ahí, hablemme porque me siento que estoy hablando sola», eso fue muy cansador, nunca fue lo mismo, a mí me gusta mucho el encuentro, el trato con el otro. (ED1)

Fue mucho estrés al principio de cómo dar las clases. En primer año fue solamente en presentar textos (...) era solamente mandar los textos y las actividades por plataforma, fue como mucho desgaste mental el hecho de pensar que ellos no entendían, o no estaban aprendiendo. Fue mucho desgaste el sentarse, mandar mail y no había mucha respuesta del otro lado, entonces impactó de manera negativa, mucho desgaste mental. Mucho estrés, todo el tiempo corrigiendo trabajos que no sabes si ellos están entendiendo o no. El primer año de pandemia fue muy negativo. El primer año fue solamente, fue enviar los textos y preguntar si alguien tenía consultas porque no nos podíamos conectar, era solamente preguntar y si alguien tenía dudas nos conectábamos. (ED3)

Estas textualidades evidencian el agobio y estrés que produjo sumergirse en esta nueva modalidad de dar clases. Pedró (2020) denomina a esta nueva situación “educación a distancia de emergencia”, puesto que ha sido la solución encontrada para la continuidad pedagógica. Este cambio de locación, de la institución al hogar se ha dado en llamar “*Coronateaching*” (Pedró, 2020) que no es más que transformar las clases presenciales en virtuales. Este término –nos dice el autor– también hace referencia a consecuencias psicoafectivas, tanto en docentes como estudiantes al verse abrumados por la excesiva información que reciben; pues en los decires de las docentes se refleja este agotamiento y desgaste frente a la nueva modalidad de ese tiempo inédito.

No obstante, como señala Pedró (2020) progresivamente se han enriquecido las dinámicas y estrategias en esto de “agarrarle la mano” a la virtualidad, pues justamente las docentes –como veremos más adelante– remarcan que ya para el 2021 les fue mucho mejor, estaban más preparadas, pues ya le “habían agarrado la mano.”

En el relato que efectuaban las entrevistadas respecto a sus vivencias, situaciones similares son traídas también por los propios estudiantes al mencionar que había dificultad en comprender lo que se estaba queriendo enseñar. Asimismo resaltan la

imposibilidad de efectuar sus prácticas, la imposibilidad de la presencialidad, la imposibilidad de que los programas se den tal como se esperaban.

Años de pandemia donde los programas no se llevaron a cabo según lo esperado y no pudimos hacer las prácticas. (EE7)

Situación pandemia no se pudo aprovechar, como pudo ser de manera presencial donde el encuentro posibilita que se de otro modo. (EE6)

(...) virtualidad, no le entendía. (EE18)

(...) virtualidad, me costaba mucho pararme frente a la cámara y realizar lo que proponía la docente. (EE20)

Aquí hacen eco algunas de las voces de les estudiantes cuando mencionan sobre las dificultades que tuvieron respecto a este tiempo de confinamiento, cabe aclarar una vez más que a ellos no se les preguntó específicamente sobre este tema, sino que algunos lo traían a colación de otras preguntas. Lo interesante de resaltar es que la complejidad que revistió este fenómeno y el impacto que tuvo en nuestras vidas lleva a que inevitablemente hablemos de ella aunque explícitamente no se pregunte por la pandemia. Ha sido tal lo vivido que nos ha marcado en nuestras subjetividades hasta el día de hoy.

Pero a pesar de enfatizar en lo compleja, dura y estresante que resultó dicho tiempo, también se destaca lo potencial que de esas vivencias pudieron rescatar, y los desafíos que consideran les generaron. En este caso nos referiremos a las docentes puesto que fue a ellas que se les consultó por esta temática puntualmente.

En sus relatos destacan que el uso de las tecnologías fue de gran aporte en esos tiempos. Birgin, Alejandra (2020) en este sentido, declara como algo ya indiscutible, y que el contexto de pandemia aceleró, que toda propuesta de formación académica debe de contener alguna experiencia de virtualidad, como la formación a distancia de alguna disciplina; y también para tener la posibilidad de tensionar cierta fascinación ingenua que ronda en las nuevas tecnologías y ayude a pensar en procesos que favorezcan la cultura digital y promueva otras enseñanzas.

Siempre fui súper tecnológica, siempre me gustó mucho lo tecnológico, entonces desde ese sentido me pareció que estuvo bueno.

Lo positivo me parece que la escuela hizo un cambio en actualizarse un poco desde lo tecnológico. (ED1)

Toda la cuestión tecnológica para mí fue un hallazgo, salirme de lo estático de la presentación visual estática, buscar recursos más interactivos. (ED2)

Hay que amigarnos con la tecnología. (ED3)

(...) nos enseñó que podemos valernos de las tecnologías que están fabulosas y ahí nosotros también nos dimos cuenta que teníamos falencias en esto de apropiarnos de las nuevas tecnologías. (ED4)

La pregunta tal vez a realizarnos hoy en un período pospandemia y que queda abierta, es si actualmente sostenemos esas prácticas de inclusión tecnológica, si sostenemos de alguna manera, alguna de las actividades, tareas que tuvimos que utilizar, realizar para garantizar la continuidad pedagógica en ese tiempo de aislamiento.

Otra de las docentes señalaba que fue un tiempo de revisión y de repensar lo que se estaba haciendo como tarea pedagógica,

(...) creo que fue un gran generador de contenidos. Fue un año de repensar lo que se hacía, de revisar la bibliografía. (ED5)

Resaltaron a su vez, los acuerdos institucionales de trabajo colaborativo como facilitadores para sostener las trayectorias académicas,

Yo creo que acá se hizo muchísimo (...). (ED1)

(...) por los acuerdos institucionales fuimos tomando decisiones que creo que fueron facilitadores para sostener el encuentro con estudiantes, aun con las condiciones adversas de la salud, lo económico.

Y continua,

La posibilidad de sostenernos en el encuentro con las condiciones que teníamos en ese momento. (ED2)

Birgin (2020) destaca que muchos Isfd son generadores de iniciativas para el acompañamiento y sostén de las trayectorias formativas, va a afirmar: “Son un abanico de iniciativas institucionales que construyen gestos de cuidado” (p. 194). Podemos decir

que estos gestos de cuidado, en este tiempo excepcional, refieren a buenas prácticas de enseñanza, puesto que con lo que se tuvo y como se pudo primó el compromiso, la responsabilidad y la mirada atenta hacia los estudiantes: “buscar recursos más interactivos”; “y a mí me gustaba decirles «ay che fulanita te planchaste el pelo, tal»... (...) esto de convocar (...) te estoy viendo, estas, sos alguien importante para mí”. (ED2) “estar disponible (ED3)”.

Estas iniciativas, herramientas, recursos, forman parte del armado de la clase. En el apartado que sigue nos detendremos sobre este ítem referido a la elaboración de las clases en tiempo de confinamiento.

5.3 De una clase sin aula

Debido al cierre de las instituciones educativas y considerándose que debía de sostenerse la continuidad pedagógica es que se trasladó dicha actividad a los confines hogareños. Dussel Ines (2020) lo denomina “domiciliación” de la escuela, porque el funcionamiento ya no es en su sede escolar –va a decir– sino que se instala en los hogares y más precisamente en las pantallas. Esto llevó a repensar el cómo, de qué manera enseñar; si bien algo ya pudimos decir y echar luz sobre cómo afrontaron esta problemática las docentes de la institución, veremos más de cerca cómo se pensó el diseño, armado de la clase, y en la misma línea la evaluación. Y, en este sentido, la pregunta: ¿podemos establecer alguna continuidad con la presencialidad, en tanto formatos e instrumentos pedagógicos? ¿o la pandemia desbarató todo, al punto que se tuvo que empezar de cero en las planificaciones?

Esta nueva modalidad de cambio de locación, lo educativo a lo doméstico y sin saber por cuánto tiempo, resultó extenuante y estresante para los profesores. Las voces docentes de esta investigación hacen eco de estas vivencias, tal como lo presentamos anteriormente. Pero a pesar de ello fueron encontrando –o intentando encontrar– los sentidos para que tuviera lugar la tarea de enseñar. Dirá Pereyra (2020): “Ningún otro colectivo de trabajo habría podido sostener la continuidad pedagógica con la velocidad y el empeño con los que lo hizo el colectivo docente” (p. 134). En este sentido las clases y estas prácticas de enseñanza, fueron pensadas en co-formación, con otros, en función de las decisiones y acuerdos institucionales. Sí remarcaron diferencias a cómo transitaban el 2020 y el 2021, pues les resultó “(...) de manera mucho más liviana”

(ED2) el año 2021, con mayor claridad acerca de lo que se podía hacer, y ya con un recorrido que permitía cierta experiencia.

En cuanto a las clases yo tenía mucho material, en ese sentido nosotros nos encontramos rápidamente porque en todas teníamos de las partes teóricas power point, videos”. (ED1)

(...) Hice cursos buscando otros recursos y herramientas digitales, fue de mucho aprendizaje de modo tal que ya para el segundo año, para el 2021, ya teníamos con las compañeras un montón de material que nos permitió sostener el cursado de manera mucho más liviana si se quiere y quedó mucho para después. (ED2)

En primer año fue solamente (...) mandar los textos y las actividades por plataforma. El 2021 fue mejor teníamos solamente 80´para estar por zoom así que era aprovechar esos ´80. (ED3)

Y en cuanto a las presentaciones de sus clases, algunas docentes buscaban basarlas en juegos: (...) hacíamos juegos todas las clase, y a partir de ahí trabajar. (ED1); o en presentaciones interactivas, significativas. Significativas en tanto contribuyen a su proceso de formación, enmarcadas bajo un sentido, propósito de práctica de formación.

La organización siempre era la base, las presentaciones. Dinámicas diversas a partir de distintas herramientas digitales que permitían la interacción, mucho meme, gift, algunos de chistes y otros que tenían que ver con el contenido de la materia. (ED1)

En el 2021 (...) hicimos algo más interesante que fue invitar a los docentes conformadores de las escuelas a un encuentro, un conversatorio, ellos venían a presentar su grupo, su caracterización y les asignaban un contenido y cada dupla planificaba una secuencia didáctica y la enviaba a la docente a la escuela, la docente la ponía en acto y hacía una devolución de cómo había resultado y lo que hacíamos mucho era observación de clase, análisis, reflexión y qué propongo. (ED4)

Fue un año de repensar lo que se hacía, de revisar la bibliografía, de armar fichas de cátedras que hoy retomamos, revisamos y podemos seguir usando, para hacer más accesible todos los textos. (ED5)

En esta búsqueda de sentidos para la tarea de enseñar, promover el vínculo, la apertura y disponibilidad conforman cualidades que nos invitan a pensar en buenas prácticas de enseñanza.

Yo les decía, ni bien nos conectábamos, [se refiere a prender la cámara para las clases sincrónicas] salvo que haya alguna circunstancia que por algún motivo, no puedan no quieran, pero aunque sea los primeros minutos «hola, cómo están» (...) esto de convocar desde ahí, te estoy viendo, estas, sos alguien importante para mí. (ED2)

(...) y bueno estar disponible todo el tiempo en plataforma, llegaba un mensaje y vos tenías que contestar en el momento porque sabías que a ellos les estaba costando un montón. (ED3)

Harf Ruth (2021) nos propone hablar de “un educador en estado de disponibilidad” para dar cuenta de ese estado de predisposición, actitud que puede portar un docente y que refiere al interés por los estudiantes. Consideramos que los extractos traídos de las entrevistas aluden a este estado de disponibilidad que nos acerca la autora, que lejos de buscar resultados priorizan en la preocupación e interés en que los estudiantes comprendan y puedan continuar sus trayectorias formativas. Decimos entonces, que este acompañar, estar a disposición, sostener, intentar, proponer y construir colectivamente hacen a las buenas prácticas de enseñanza.

Este estado de disponibilidad que nos presenta Harf (2021), constituye –va a decir– a la profesionalidad docente, no solo por la experiencia y conocimientos adquiridos, sino por la actitud que refiere. Podemos agregar nosotros que ese estado son esos modos o maneras en que cada docente ejerce su labor. Modos más humanos, claro está. Decimos más humanos porque radica en un registro, un interés acerca del otro, de acompañar la trayectoria de formación, de reconocer al otro como persona y más aún como estudiante. Estos modos los hallamos –como dijimos– en las distintas narrativas cuando las docentes relataban cómo fueron sorteando los obstáculos de la experiencia de pandemia

en pos de promover la enseñanza. Y es en este sentido que la evaluación también cobrará su lugar, puesto que –y ya adelantándonos al próximo apartado– la entendemos como parte de la enseñanza, por ello nos abocaremos a continuación a describir cómo resolvieron las docentes la evaluación en dicho tiempo de aislamiento.

5.4 ¿Y la evaluación? ¿Cómo se resolvió?

Nos posicionamos aquí en entender a la evaluación como formativa, como aquella que posibilita acercarnos a experiencias relevantes, de problemáticas significativas, que dé lugar a la retroalimentación, al diálogo y que opera para la mejora de la enseñanza. La evaluación formativa es evaluación auténtica va a decir Azzerboni Delia (2021), se aleja del verificar, apunta a una evaluación para aprender, y no una evaluación del aprendizaje. Dussel (2020) advierte la importancia de que permita revisar y mejorar lo producido, que sea una experiencia de inclusión no de expulsión, sino de cuidado.

A la luz de lo que enunciamos y ante la pregunta a las docentes sobre cómo pensaron la evaluación en ese tiempo de confinamiento, las entrevistadas nos contaron que utilizaron los siguientes recursos:

Trabajamos mucho a través de wikis y de foros para generar intercambios (...). Decidimos hacer pequeños cortes evaluativos con distintas modalidades a veces casos y después cada grupo hablaba del caso que le había tocado, otro era un foro en los que todos tenían que intervenir, a intervenir y responderle a un compañero. (ED2)

(...) con algunas estudiantes pudimos hacer clases virtuales con los estudiantes de escuela especial, pudieron dar sus clases, después hicimos algo más interesante que fue invitar a los docentes co-formadores de las escuelas a un encuentro, un conversatorio, ellos venían a presentar su grupo, su caracterización y les asignaban un contenido y cada dupla planificaba una secuencia didáctica y la enviaba a la docente a la escuela, la docente la ponía en acto y hacía una devolución de cómo había resultado y lo que hacíamos mucho era observación de clase, análisis, reflexión y qué propongo. (ED4)

(...) hicieron un video pudiendo dar cuenta de todo lo que tenía que ver con comunicación y lenguaje en las áreas de educación especial, entonces ellos se

exponían y trabajaron de manera oral todo lo que uno quizá le hubiese pedido por escrito, fue modificar el escrito por el recurso audiovisual, fue riquísimo, fue mucho más interesante que si hubiese tomado parcial. (ED5)

Es interesante destacar que para algunas docentes no les fue un cambio radical de trabajo y de formatos a cómo lo venían realizando en la presencialidad, en tanto modos de presentar y llevar adelante la evaluación; y en otras han realizado sutiles cambios.

(...) no hubo mucha modificación en relación a la presencialidad. (ED1)

Y en evaluación no fue tan distinto, trabajábamos mucho el mix de múltiple choice, de textos, la plataforma tiene una noción de evaluación con todas esas características así que la pudimos armar (...) (ED2)

(...) hicimos algo más interesante que fue invitar a los docentes co-formadores de las escuelas a un encuentro, un conversatorio, ellos venían a presentar su grupo, su caracterización y les asignaban un contenido, ahí se parecía más a lo que hacíamos en el aula (...). (ED4)

(...) entonces ellos se exponían y trabajaron de manera oral todo lo que uno quizá le hubiese pedido por escrito, fue modificar el escrito por el recurso audiovisual, fue riquísimo, fue mucho más interesante que si hubiese tomado parcial. (ED5)

Lo que observamos en función de las expresiones docentes es que manifiestan no haber hecho grandes modificaciones en sus maneras de abordar la evaluación; esto responde de alguna manera, a la pregunta que nos realizábamos respecto de si se evidencia alguna continuidad de los formatos pedagógicos utilizados en la presencialidad, o si la pandemia desbarató todo. En este caso, y según las voces de las entrevistadas, fueron utilizando las mismas estrategias que ya abordaban en la presencialidad, en pocas situaciones se dieron sutiles modificaciones más ligadas a las formas.

Podríamos preguntarnos si estas acciones, en torno a la evaluación, que es el aspecto que aquí estamos analizando, no refiere a una especie de inercia acerca de lo ya conocido y trabajado frente a la vorágine de lo desconocido y de los tiempos

institucionales, que a pesar de ese contexto tan particular no sufrieron grandes cambios. Ejemplo de esto último es el relato de la siguiente docente:

Teníamos el tiempo mucho más acotado (...) las presentaciones (...) las pude estructurar (...) a ordenar [para] poder acomodarme a los tiempos. (ED2)

Aquí las docentes refieren a cómo realizaban las evaluaciones:

Individual, la segunda trabajo grupal y la última volvíamos a hacer individual de relación de todo con las anteriores, eso lo hicimos igual que presencial; no hubo mucha modificación en relación a la presencialidad, en práctica sí muchas entregas, muchas escrituras, como quedaron dos estudiante se modificó el coloquio, en práctica en ese sentido si se notó, en las demás no, se seguía con la misma lógica que se venía trabajando, no hubo mucho problema. (ED1)

(...) fue como acotarme a ese tiempo, muchas veces se me extendía, sí fue muy difícil el intercambio, porque ahí estaba el problema con el debate para socializar, eran '80 (...) sí me faltó toda esta parte escrita, la parte escrita no la tuvimos, hicimos algunas cosas, pero bueno esto no. (ED5)

Los extractos presentados reflejan cómo las docentes fueron sorteando, intentando acomodar los modos de enseñar pero sin trastocar de raíz las propuestas. Como se pudo se llevó adelante la tarea de enseñar. Y en este decir “como se pudo” traemos aquí la pregunta que se abrió en la primera parte del apartado, ¿la evaluación me permitía dilucidar la incertidumbre de si entendían? A continuación esbozamos decires de las docentes que pueden anticipar posibles respuestas a la pregunta formulada.

(...) en ese contexto, se recibieron muchos en condiciones no buenas, se tendrá que curtir de la experiencia. (ED1)

La evaluación había trabajos puntuales que si eran con aprobados y desaprobados, no se podía poner nota y estos trabajos que llegábamos a un límite de tres, que tenías un límite si vos no entregabas tres o si tenías tres mal perdías la cursada, pero tenías la posibilidad de rehacer estas actividades, entonces dejarles claro a ellos, fue difícil que entiendan la metodología. Fue aprovechar el tiempo para dar el contenido y nada más que el contenido. No podíamos como

conocer los chicos del otro lado, era la presentación, aprovechar esos 80 minutos, (...) y bueno estar disponible todo el tiempo en plataforma, llegaba un mensaje y vos tenías que contestar en el momento porque sabías que a ellos les estaba costando un montón. (...) y había chicos que no conocíamos la cara entonces era muy difícil poder entablar este vínculo, desgaste mental, no tenes la ventaja de la presencialidad. (ED3)

Entonces, se planificaba, les dabas el contenido, todo simulado, la práctica simulada, elegían dos planes de clases y nos lo daban, eso fue en el 2020, había que conformarse con eso. Fue duro yo estoy aprobando algo que es ficticio y compensamos un poco con un cierre donde invitamos a docentes co-formadoras que vinieron a contarnos de cómo había sido todo este periodo con los chicos en escuela especial. (ED4)

(...) las estudiantes han egresados y tendrán que fortalecerse en aquellos aspectos que hayan quedado truncados en los espacios de las materia y un poco en eso también estamos pensando hoy con todo lo que tiene que ver para docentes noveles. (ED5)

En función de la pregunta formulada más arriba, se podría pensar en que se da una distancia un tanto más pronunciada entre lo esperado con respecto a la enseñanza y lo que se logra observar con la evaluación. Era difícil poder dar cuenta si les estudiantes comprendían. Esto se corrobora con las propias narrativas de los estudiantes, pues ellos mismos manifiestan sobre la dificultad que presentaban para entender lo que se estaba enseñando, y en este sentido, el obstáculo de lo no presencial.

(...) no se pudo aprovechar, como pudo ser de manera presencial donde el encuentro posibilita que se de otro modo. (EE6)

(...) virtualidad, no le entendía. No hubo organización. (EE18)

Textualidades estas que fueron presentadas con anterioridad cuando hacíamos referencia sobre las dificultades de la virtualidad, pero que valen mencionarlás nuevamente ya que nos permiten explicar las limitaciones de esta continuidad

pedagógica. Limitaciones, que recordemos refieren a una falta de tiempo para el despliegue de una propuesta pedagógica, como así también de falta de interacción, y en ese sentido, la limitación de no saber si estaban comprendiendo.

En esta particular situación vivida y narrada por estudiantes –que recordemos a ellos no se les preguntó puntualmente por este tema– y docentes, advertimos en estos últimos, cierto dejo de resignación, puesto que muchos estudiantes se recibieron bajo condiciones ficticias, más distantes, de tiempos acotados y vertiginosos. Vertiginoso ya que –y como vimos– con toda la dificultad que el contexto presentaba, la continuidad pedagógica se llevó a cabo a toda costa, y ese “a toda costa” podemos verlo aquí, en la preocupación de las docentes en los modos de dictado de clase y evaluación, y en los estudiantes que egresaron en ese tiempo. No obstante, podemos decir que esta preocupación se transformó en ocupación, puesto que se llevaron adelante propuestas que incluía a docentes noveles en destinatarios de proyectos de cátedras abiertas; y la apertura institucional si alguna cátedra requería extensión de cursado o algún ajuste puntual.

5.5 Lo que la pandemia nos dejó: uso de tecnologías y trabajo colaborativo

La última pregunta que se les hacía a las docentes, que no solo cerraba este apartado sobre el conversar acerca de la pandemia, sino que concluía el encuentro con cada una de ellas, buscaba instar a la reflexión a partir de una cierta distancia de lo acontecido en ese tiempo de aislamiento. En este sentido, la pregunta refería “¿Mirando ahora con cierta distancia lo sucedido en la pandemia, qué reflexiones puedes realizar al respecto?” Y en el análisis de sus respuestas podemos establecer dos grandes grupos de categorías, una más bien referida a la valoración del hacer con otros, del encuentro, y de la importancia insoslayable que tiene la presencialidad; y otro grupo de respuestas que pone el foco en las nuevas tecnologías, en la evidencia de las falencias en el uso de las mismas, pero, al mismo tiempo, en la importancia de ellas para poder incorporarlas como parte de nuestra labor.

En referencia al primer grupo, compartimos algunos fragmentos de entrevistas:

Hice co-formación. Yo creo que acá se hizo muchísimo se trabaja súper bien con mucho compromiso. (ED1)

Rescatar la importancia del encuentro que algo pudimos hacer y algo pude hacer en la pandemia aunque me costó arrancar, me costó encontrar el modo pero lo encontré, buscar, encontrar. La posibilidad de sostenernos en el encuentro con las condiciones que teníamos en ese momento. (ED2)

(...) pero por otro lado esto de poder estar físicamente en el mismo espacio que el estudiante nunca lo va a poder suplir ninguna tecnología, el poder leer la atmósfera, el clima del aula, este *feedback* que se produce estando con el otro, poder ver, ver las actitudes, se está aburriendo no me está atendiendo, le voy a dar un ejemplo; todas estas cosas que uno va pensando y ve la cara del otro, esto con las nuevas tecnologías no lo puedes ver (...). (ED4)

En alusión a lo que menciona aquí la última docente (ED4), respecto a que la presencialidad no la va a suplir ninguna tecnología, en esto de “poder leer la atmósfera,” se corresponde con aquello que un estudiante mencionaba en cuanto a las dificultades que comprendía la virtualidad, “(...) no se pudo aprovechar, como pudo ser de manera presencial donde el encuentro posibilita que se de otro modo” (EE6). Ese otro modo lo podemos leer como esa atmósfera que nos menciona la docente, el clima del aula que solo es posible de advertir en la presencialidad.

Ahora, en referencia al segundo grupo de respuestas:

(...) amigarse con la tecnología, y aprender siempre, todo el tiempo aprender estrategias, técnicas, buscar siempre cursos de tecnologías, (...) continuar aprendiendo que la tarea docente te lo pide todo el tiempo. (ED3)

Nos mostró que no estábamos preparados para enseñar fuera de la presencialidad, nos enseñó que podemos valernos de las tecnologías que están fabulosas y ahí nosotros también nos dimos cuenta que teníamos falencias en esto de apropiarnos de las nuevas tecnologías, (...) pero yo creo que nos vino a enseñar que las tenemos que incluir en el aula a las nuevas tecnologías, porque podemos hacer cosas espectaculares. (ED4)

(...) quedó muy en evidencia las falencias que tenemos en torno a la disponibilidad de recursos tecnológicos para nuestros estudiantes, quedó en evidencia la falencia que tenemos en la formación en el uso de las tics, pero por otro lado lo positivo es que fuimos obligados a implementar, ese implementar pasaron cosas maravillosas. (ED5)

Estas reflexiones refieren a la lectura que con cierta distancia las docentes pueden hacer sobre lo vivido, ya con cierta distancia de lo acontecido, pero por sobre todo, de lo que nos vino a dejar la pandemia; y en este sentido encarnan, por un lado, una mirada puesta en la importancia de la actualización y formación en materia de nuevas tecnologías, acercarlas a las planificaciones, como disparadoras, como recurso; y por otro lado, otra serie de reflexiones que remarcan el valor del trabajo con otros, colaborativo, colectivo. Reconocemos la importancia que tiene hoy actualizarnos en las nuevas tecnologías, pues estamos frente a un mundo en donde las tecnologías median indefectiblemente nuestras maneras de relacionarnos con otros y con el mundo. Valernos entonces de ellas, para acompañar el proceso formativo de los estudiantes, no como mero consumo, ni fascinación ingenua como cuestiona Birgin (2020) sino en propuestas que ponderen la producción de saberes mediados por las tecnologías, que favorezcan la cultura digital y promueva otras enseñanzas.

Lo interesante a saber en este tiempo de pospandemia, y tal como nos preguntáramos con anterioridad, es si se sostienen algunos de los recursos tecnológicos hoy en la presencialidad. Pregunta esta que nos excede la presente investigación pero ofician de disparadores para pensar en futuras indagaciones.

5.6 Síntesis de lo trabajado en este capítulo

Este capítulo abordó la experiencia singular de la pandemia, nuestra inquietud –por ello la realización de preguntas específicas sobre el tema– se basaba en reconocer obstaculizadores, y/o desafíos que el aislamiento obligatorio pudo haber dejado, –y en este sentido– la reflexión por aquello transitado. Podemos señalar entonces, como obstaculizadores el desgaste y estrés ante el desconocimiento de saber si los estudiantes estaban comprendiendo, el hablar a cámaras apagadas, si estaban escuchando, si estaban allí. Los estudiantes también hacen alusión a ese momento particular vivido, refiriendo a

la dificultad que algunos tuvieron en la comprensión, en el ajuste en cuanto a los formatos de los programas y en la dificultad de poder realizar sus prácticas.

En cuanto a los desafíos las docentes enfatizaron en la importancia del trabajo y encuentro con otros. Destacaron también la importancia del uso de las tecnologías como recurso necesario de incorporarse para la práctica cotidiana y que fue un tiempo para repensar aquello que se estaba haciendo en la tarea de enseñar.

Este capítulo inició con el epígrafe de Harf (2021) quien sostiene que educar para la vida implica educar para vivir en un mundo en el que nada nos sea ajeno. Lo transitado en ese tiempo peculiar de pandemia, y desde el reflejo de las voces aquí expuestas, aluden justamente a que nada es ajeno, puesto que esta tarea, este oficio implica involucrarnos, cooperar, colaborar, cuidarnos, desde el estar disponibles, el ofrecer, desde la mirada atenta y comprometida, rasgos que implican la propia tarea de enseñar.

Capítulo 6: La enseñanza como acto de amor... a la disciplina

*Lo que distingue a un educador
de quien no lo es, es la enseñanza*

E. Antelo (2014)

En este capítulo nos abocaremos a analizar los sentidos que le otorgan a las buenas prácticas de enseñanza las docentes –elegidas por los estudiantes por sus prácticas significativas– y estudiantes avanzadas. Este análisis permitirá dar cuenta sobre algunos de los rasgos de las buenas prácticas de enseñanza.

6.1 La enseñanza no es sin un otre...y no es sin amor

Sabemos bien que la tarea de le docente es enseñar, pero entonces ¿qué implica exactamente enseñar? Esta pregunta la efectuamos a docentes y estudiantes y encontramos similitudes en sus respuestas. En el caso de los estudiantes coinciden en que es un proceso y, más precisamente, un proceso de transmisión en donde le docente tiene la intención de transmitir la cultura y conocimientos específicos. En ese transmitir se da una interacción y tiene lugar la construcción del conocimiento –van a decir–, pero además subrayan que hay deseo, ofrecimientos y amor, porque conciben a la enseñanza como un acto de amor hacia la disciplina y hacia le otre. Y, agregamos, también se transmite en las sutilezas de esos modos en que se piensa y se configura la clase, en el encuentro con los otros.

Los estudiantes expusieron las siguientes ideas sobre cómo entienden la enseñanza:

Es un proceso el docente tiene la intención de enseñar. (EE1)

Construcción de conocimientos teniendo en cuenta aprendizajes previos. (EE9)

Proceso de transmisión. (EE5)

(...) se transmiten conocimientos, experiencias, valores. (EE10)

(...) transmisión de la cultura. (EE11)

Acto de amor hacia el conocimiento, hacia otro (...). (EE13)

Proceso en el que una persona brinda un andamiaje o herramientas para que otro sujeto construya. (EE14)

Es la búsqueda de recursos adecuados para transmitir un conocimiento. (EE18)

(...) deseo por aprender. (EE19)

Como bien mencionan los estudiantes la enseñanza es una intención, intención de transmitir algo, se transmiten conocimientos, saberes, cultura pero sin conocer las consecuencias de ello, pues no sabemos qué de allí puede resultar, puesto que no hay una linealidad entre aquello que se enseña y lo que se aprende.

Dijimos anteriormente que hay coincidencias entre las voces de los estudiantes y las docentes entrevistadas, pues una de ellas enuncia, “el conocimiento se construye entre todos” (ED1) Y agrega, “(...) creo lo más importante es que te puedas correr para que el otro pueda” (ED1).

En este sentido es que decimos y que adherimos a lo que la docente enuncia acerca de que el conocimiento se construye, y en la importancia además, de poder correr para que logren autonomía y autoría como constructores del pensamiento. Fernández Alicia (2005) nos presenta la categoría *sujeto autor* para pensar a le sujeto como autor de su propio pensamiento, pero esto será posible –dirá– si “(...) quien se posiciona como enseñante podrá aprender y quien como aprendiente podrá enseñar” (p. 61) y es en esa movilidad de posicionamientos donde no solo la persona en esa autoría se transforma, sino también, todo lo que le circunda.

Dejamos en claro una vez más que la tarea de le educador es enseñar, y lo que queremos enfatizar acá es que esa relación pedagógica no es unidireccional, verticalista de receptáculos vacíos; por el contrario, entendemos que todes tenemos para aportar, para relacionar y vincular aquello que se está enseñando; esas ideas previas, saberes, experiencias que permiten anclar con los nuevos saberes; y es desde este lugar que se enriquece la mirada docente, en la diversidad de sentidos, significaciones e interpretaciones que en una clase puedan surgir.

En la misma línea de pensamiento otra docente agrega respecto del enseñar, son:

Espacios de encuentros con los estudiantes (...). Un intercambio, entonces en ese espacio de encuentro vamos armando de forma colectiva la cátedra. (ED5)

Siempre es con un otre, Antelo (2009) lo anticipa “(...) la educación no es sin un otro” (p. 1) perdería su sentido de ser. Otra docente postula que enseñar

(...) es ofrecer algo, ese algo tiene que ver con conocimientos, tiene que ver con contenidos, tiene que ver con modos de hacer (...). (ED2)

Ofrecer para que algo acontezca en esa interacción del encuentro, pero también este ofrecer se puede interpretar –continuando con los relatos de las docentes entrevistadas– en el sentido de acercar y explicar los saberes:

Acercar al otro, colaborar. (ED4)

Explicar, uno de alguna manera transfiere algo que sabe. (ED1)

A su vez, enuncian que enseñar implica

(...) ser un mediador, un instrumento al servicio. (ED4)

(...) tener como la apertura de conocer también un poco más a fondo lo que son ellos (...) poder acompañarlos. (ED3)

Observamos en estas últimas textualidades que aparecen sentidos atribuidos al estar disponible, a esta idea que desarrollábamos en el capítulo 5 sobre “un educador en estado de disponibilidad” como nos proponía Harf (2021) y que también nos presenta Skliar (2012) “un estar disponibles”, para recibir y acompañar; un estar cuya predisposición y responsabilidad implica la dimensión ética sobre nuestra tarea.

Las distintas textualidades presentadas nos permiten reflexionar acerca de lo que implica el enseñar. Es relevante el argumento que nos convida Antelo (2009) –y al cual adherimos– en un escrito perspicaz acerca de “¿Qué tipo de compromiso es el compromiso docente?” Allí desata una serie de argumentos bien interesantes sobre dicho compromiso y sobre la tarea misma. Ya hemos anticipado párrafos más arriba que este autor considera que la enseñanza es siempre con un otre, ahora bien ¿qué lugar le damos a ese otre?, y en ese sentido ¿qué lugar nos damos a nosotres, docentes, en esa relación?

El autor postula –y retomando el título de su escrito– que es común que les docentes enuncien que el compromiso remite a dar afecto, comprensión, querer...pero ¿querer qué? o ¿cómo? o a ¿quién/es? Es muy delgada la línea, y necesaria de advertirla, que ese querer o dar, ha de ser con la tarea misma, con la clase. El enseñar no implica necesariamente querer o “amar” a nuestros estudiantes, no hay una naturaleza sobre ello en nuestro oficio. Abramowski Ana (2010) subraya sobre la naturalidad que pueden adquirir ciertos afectos cuando estos son autorizados socialmente, como el deber de querer a les estudiantes. En este sentido tomamos las apreciaciones sobre este tema de algunas de las docentes entrevistadas:

(...) con algunos nos pasa [está haciendo referencia a les estudiantes] porque somos humanos, con algunos tenemos más empatía que con otros, no sé si decir empatía, como que la relación es diferente con uno que con otros, por esto que decimos somos singulares, lo mismo ellos con nosotros. (ED4)

A lo largo de mi experiencia como docente hubo grupos con los que fluyó más con los que ese encuentro se dio de una manera más cercana (...). (ED2)

Entonces, y retomando las preguntas mencionadas más arriba acerca de ¿qué lugar le damos a ese otro?, y en ese sentido ¿qué lugar nos damos a nosotres –docentes– en esa relación? Respondemos que nunca de manera forzada, artificial, en este sentido, Abramowski (2012) en su escrito nos ilustra una situación de un maestro quien consideraba que el cariño resultaba ser una estrategia para ganarse al estudiantado, indicando que lo afectivo puede ayudar a mejorar el vínculo y el interés por la materia. La autora explica esta situación recuperando a Dubet (2006) en donde les docentes se interesan más por construir condiciones que posibiliten dar la clase, que en la clase en sí; consideran más importante para dar la clase –dirá Abramowski– generar adhesión subjetiva. Abramowski (2012) y Antelo (2009) indicarán que proceder de esta forma es artificial y que impide enfocarnos en nuestra verdadera tarea: enseñar.

En efecto, el afecto, el amar o querer no es con les estudiantes, nuevamente, es con la tarea, todo lo demás es por añadidura. Por ello es tan importante aclarar qué entendemos por amor, afecto, vínculo, compromiso, puesto que además sobre ellos trabajaremos posteriormente en el presente estudio. El amor, el compromiso es con la tarea, en esos espacios de enseñanza se transmite el mundo, la cultura, saberes; saberes que se dialogan, le profesore lo piensa, lo dialoga con sus referentes teóricos, colegas y con sus estudiantes (Larrosa, 2019). Ese dialogar implica una relación, y en esa relación nos vemos afectades, o nos dejamos afectar por lo que en ella sucede, y de dicho afecto se construye un vínculo o algún un tipo de vínculo, como mencionaba nuestra docente entrevistada “(...) como que la relación es diferente con uno que con otros” (ED4).

Pero hay un vínculo, algo que nos une dirá Zelmanovich Perla (2020) y eso que nos une –va a decir– es un contenido cultural. Abramowski (2016) también sostiene esta idea de que nos une “algo”, entendiendo por ese “algo” los saberes, la tarea, acuerdos, objetivos; y que el amor que se pone en juego es querer “algo” del otro, que se transforme, y no del querer al otro en tanto persona. En este sentido los decires de la

docente ED2 que expusimos anteriormente ilustran esta idea de que aquello que nos une es el contenido: (...) es ofrecer algo, ese algo tiene que ver con conocimientos, tiene que ver con contenidos, tiene que ver con modos de hacer (...). (ED2) No obstante, sobre este tema del amor nos detendremos y profundizaremos más adelante.

6.2 Sobre la buena enseñanza, que es más que enseñar contenidos

Ahora bien, hasta aquí se expusieron las concepciones de las docentes y les estudiantes respecto a la pregunta sobre “¿qué es enseñar?”, pero no olvidemos que nuestra indagación refiere a las buenas prácticas de enseñanza, por lo que se hizo necesario poder discernir qué entienden por ellas, cómo la definen. Desde las voces de los estudiantes se reconocen diversos sentidos que les atribuyen a la buena enseñanza, uno de los cuales está ligado más al diálogo, y a la construcción conjunta:

(...) cuando se realiza desde una construcción colaborativa. (EE2)

Cuando se logra un *feedback*. (EE3)

Esta presencia del *feedback* como parte de una buena enseñanza podemos interpretarla como un diálogo en tanto genera una interacción entre personas. Burbules (1999) nos dirá que esta relación implica un respeto y cuidado entre las personas involucradas. Desde esta postura, el diálogo es entendido descentrado y no autoritario, pues no es un discurso de verdades únicas, sino que es una construcción colaborativa, tal como enfatizan los estudiantes.

Otro de los sentidos reconocidos –de mayor recurrencia de respuestas– expone que una buena enseñanza hace al reconocimiento del otro, al respeto, la escucha, a una enseñanza situada, contextualizada:

Permite que se apropien de contenidos socialmente significativos. (EE1)

Cuando el conocimiento adquirido es comprendido y llevado a la práctica y/o vida cotidiana. (EE4)

(...) debe de tener siempre en cuenta los saberes previos, además debe de pensar en el estudiante como un sujeto particular. (EE5)

Sujetos dispuestos e interesados en conocer, es necesario trabajar desde el interés del otro para que se vuelva un aspecto significativo. (EE6)

(...) cuando lo que se enseña es significativo, cuando se toma en cuenta interés y contexto. (EE7)

Tener en cuenta los factores contexto, socioeconómico, familiar (...). (EE8)

Cuando toma en cuenta al estudiante como un sujeto poseedor de conocimientos vivencias y toma en cuenta el contexto. (EE10)

Que tiene en cuenta los intereses de los estudiantes. (EE11)

Práctica de enseñanza significativa. (EE15)

Respetar tiempos (...). (EE17)

Poder escuchar, comprender (...). (EE18)

Tener en cuenta las necesidades del estudiante, enseñar cosas útiles y con propósitos claros. (EE23)

Estas expresiones advierten del prevailecimiento de una práctica humana y de compromiso ético con la enseñanza, en la medida que se atiende y da respuesta a las necesidades de uno u otro. Por otro lado, hallamos narrativas que ponen el acento en entender a la buena enseñanza como aquella que se encuentra ligada a las estrategias y recursos para acompañar el proceso de los estudiantes:

(...) y estar abierto a pensar distintas estrategias. (EE5)

(...) andamiaje de parte del docente que acompaña el aprendizaje. (EE19)

Anijovich Rebeca y Mora Silvia (2017) nos acercan el concepto de estrategia de enseñanza, entendiéndose por ella al conjunto de decisiones que le docente toma a fin de que aquello que se enseña pueda promover el aprendizaje. Dentro de este cúmulo de decisiones se encuentran las actividades que vienen a ser instrumentos que utilizan los profesores para propiciar en los estudiantes aprendizajes con sentido. Aquí podemos remitirnos a la referencia que los estudiantes dan respecto al andamiaje⁹, y vale detenernos brevemente para mencionar respecto del uso que hacen los estudiantes de esta palabra, en el sentido de cómo ingresa en el discurso estudiantil las teorías aprendidas durante la carrera, apropiándose y haciendo uso de ellas. En este caso, entendiéndolo como las propuestas que los docentes efectúan para acompañar el proceso de aprendizaje.

⁹ El concepto andamiaje ha sido uno de los términos más influyentes de la teoría de Jerome Bruner, este psicólogo y educador estadounidense, expresa con esta noción de andamiaje, que "(...) consiste en brindar guía y apoyo a los estudiantes para que puedan desarrollar diferentes destrezas, conocimientos y actitudes". (Terán, 2019. P. 12). Una vez logrado esto, esos andamios se modifican para agregar otros aprendizajes más complejos.

Otro de los aspectos que reconocen los estudiantes refiere a la pasión como cualidad de lo que es una buena enseñanza: “Cuando se hace con pasión” (EE7). Estudios de Álvarez Zelmira, *et al.* (2013) trabajan esta noción de la pasión ubicándolo como potencial agente emancipador para la formación docente. Para este equipo de trabajo los docentes apasionados promueven aprendizajes que van más allá de la propia disciplina y que “(...) entienden a la docencia como parte de un proyecto vital de experiencia en el mundo” (p. 33).

Podemos conjeturar desde la mirada de Maggio (2012) y su enseñanza poderosa, que algo de la emoción se hizo presente en la frase: “Cuando se hace con pasión” (EE7); puesto que esta pasión se puede traducir en la transmisión de los sentires de le docente en su tarea de enseñar, esto es, sentir lo que le docente sentía, y el registro, eso que lo vuelve memorable y por tanto digno de ser recordada –dirá la autora– es la emoción.

La pregunta sobre “¿Qué implica para vos una buena enseñanza?” fue formulada también a las docentes entrevistadas, docentes recordemos elegidas por su enseñanza significativa, por los estudiantes avanzados de la carrera de Profesorado de Educación Especial. En sus respuestas encontramos puntos de coincidencia con las voces de los estudiantes ya que también ponderan la importancia de que aquello que se enseña ha de ser significativo, y traemos aquí unas palabras de Larrosa (2019) quien retoma de Arendt esta idea de que “el objetivo de la escuela ha de ser enseñar a los niños cómo es el mundo y no instruirlos en el arte de vivir” (p. 20). En este dar a conocer el mundo radica lo significativo, despertar el interés en eso que descubren.

(...) es pensar qué les va a aportar, que sea significativo para los alumnos, qué les va a servir, porque si no nada de eso tiene sentido (...). (ED1)

Dan cuenta a su vez, del diálogo y la construcción colectiva,

(...) trato de que sea *feedback*, escuchar la voz de todos y que todos sean partícipes. (ED3)

(...) compartamos esto, pensémoslo juntos qué me podes enseñar vos, qué puedo reflexionar yo. (...) construir de forma colectiva, con pensarnos desde un lugar colectivo y de construcción colectiva (...). (ED5)

Y por otra parte consideran que una buena enseñanza alude al deseo, al compromiso, al saber sobre el campo epistémico, a la alegría, la esperanza y a la oportunidad de algo por descubrir.

Toda aquella enseñanza que le da la oportunidad a la otra persona, o la posibilidad de que algo se mueva, que algo cambie, hay unas palabras de Fritz Perls el papá de la terapia gestáltica que él dice que «aprender es descubrir que algo es posible» y en todo caso enseñar, y las buenas prácticas creo que tienen que ver con eso, con abrirle al otro esta opción de que está la posibilidad de descubrir. (ED2)

Tiene que ver con prepararme. (ED3)

(...) y una buena enseñanza es eso, enseñar como si de ello dependiera nuestra vida, o de la alegría con la que uno tiene que estar en el aula, de la alegría, de la esperanza, por ahí me agarro un poco de Paulo Freire. La buena enseñanza es poner en el aula la alegría, esperanza, el deseo y saber que el otro es un sujeto de derecho, de deseos, de sueños, entonces poner en la mesa el mundo como dice Carlos Skliar y no recortado. Poner a disposición, poner el mundo, es dejarlo todo para mí una buena enseñanza. (ED4)

(...) Primero el deseo, yo creo que si uno no tiene el deseo de estar acá es muy difícil poder enseñar. Segundo, saber, porque uno puede enseñar lo que sabe, lo que no sabe no aparece; (...) entonces que la buena enseñanza, primero el deseo de estar, de hacer y con compromiso y el compromiso sobre todo intelectual y profesional (...). (ED5)

Las docentes entrevistadas atribuyen que una buena enseñanza debe de ser significativa, situada, de construcción colectiva, de diálogo, de brindarse, de brindar posibilidades, de acompañar, de prepararse, de estudiar, de desear que le otre desee aprender... y todo esto constituye un entramado que procura que los estudiantes en algún momento puedan hacer algo con ello, tal vez diferente... Advertimos en algún momento, porque bien sabemos, y parafraseando a Gvirtz y Palamidessi (2004), que aquello que se enseña no implica que se aprenda o que se aprenda lo que busca enseñarse. Como explica Antelo

(2014) no se sabe de antemano sobre el resultado del intento de enseñar. Es así que la interpretación y significación que le estudiante realice será en función de sus propios tiempos, pues no hay una consecuente linealidad.

En línea con las palabras recién citadas, Nuñez (1998) enfatiza que “La educación es un *don*, una donación cultural que lleva implícita una confianza en el porvenir. Es, también, un tiempo de *stand-by*: a la espera de un retorno” (p. 11. El resaltado es del original). A sabiendas de que ese retorno es imposible de calcular. La educación es una apuesta a lo que pueda producirse (Nuñez, 1998.).

Recuperando las cualidades que brindan las docentes entrevistadas respecto a lo que consideran una buena enseñanza, hayamos puntos de encuentro con la investigación de Álvarez y Porta (2011; 2012) quienes ya desde hace tiempo vienen indagando sobre las buenas enseñanzas en el nivel superior. En dos de sus publicaciones, cuando remiten a los resultados de sus proyectos investigativos, destacan como características de una buena enseñanza, el conocimiento, la sabiduría, la pasión, el entusiasmo, una postura dialógica, abierta, que propicie la participación. La mirada que tienen les docentes del estudio de Álvarez y Porta (2011; 2012), que se sitúan en otro contexto y temporalidad, no dista del parecer de nuestras entrevistadas, pues la buena enseñanza será aquella que su basamento sea el saber, un saber que entusiasma, que dialoga, se comparte y se significa.

6.3 Síntesis de lo trabajado en este capítulo

Destacamos, de las distintas textualidades presentadas –tanto de estudiantes como docentes–, que una buena enseñanza es el intento de transmitir algo sin saber sus efectos, es ofrecer, estar disponible... encontrarse y construir. Estos decires, estas acciones, se encuentran embebidas, impregnadas del carácter ético y epistémico de la palabra “buena” que adjetiva la enseñanza. Y en ese sentido, hallamos –tal como hemos señalado– semejanzas entre las respuestas de los estudiantes como de las docentes entrevistadas, pues enuncian que enseñar no pasa simplemente por “dar” el contenido. Tanto las docentes como estudiantes resaltan este aspecto ético, humano que podemos sintetizar en una artesanía en la tarea de enseñar. Enseñar es un oficio, es un hacer, un arte de hacer las cosas bien, lo mejor posible, sin más pretensión que esa (Bara, 2018). Sobre esta noción de oficio profundizaremos y analizaremos en el siguiente capítulo.

Capítulo 7: Sobre eso que se hace: el oficio

*Todo buen artesano mantiene un diálogo
entre unas prácticas concretas y el pensamiento;
este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos,
los que establecen a su vez un ritmo
entre la solución y el descubrimiento de problemas.*

R. Sennett (2009).

La palabra oficio encarna el sentido de la profesión, la labor de aquello que se hace y de la manera en la que se hace. Estas maneras nos remiten a modos singulares y por ende a una actividad artesanal, original de realizar una obra. Reconocemos como oficio la tarea que efectúa el docente. Diversos autores se han dedicado a investigar sobre este tema, algunos que podemos mencionar y que aquí retomaremos son Alliaud (2017), Alliaud y Antelo (2014), Larrosa (2019), Antelo (2009), Meirieu (2001), Sennett (2009), entre otros. Sus lecturas oficiaron de referencia conceptual y teórica. Sus análisis y reflexiones fueron puestas en diálogo con las voces de los estudiantes y docentes entrevistados.

7.1 Del arte de enseñar

Ya hemos dicho que enseñar es un acto de transmisión y conforma un oficio, ¿por qué decimos que es un oficio? porque configura la compleja tarea de intentar, de que algo se produzca en la invitación al diálogo que habita –o busca habitar– el aula. Este intento no es más que el compromiso asumido con la propia tarea; nos dirá Sennett (2009) que el compromiso constituye la condición humana del artesano, y agregará: “«Artesanía» designa un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más” (p. 20). Este hacer bien la tarea implica el compromiso con la transmisión, con la obra, en cómo se hace ese trabajo, que no es más que el compromiso con la enseñanza (Antelo, 2009).

En las entrevistas los docentes aluden a esta cualidad del oficio:

(...) es pensar qué les va a aportar, que sea significativo para los alumnos, qué les va a servir, porque si no nada de eso tiene sentido (...). (ED1)

Tiene que ver con prepararme, esa clase tiene que estar preparada tiene que tener dinámica (...). (ED3)

(...) cuando uno piensa en estos espacios de encuentros con los estudiantes, uno se prepara y en eso aparece la planificación, de qué manera uno se acomoda, piensa y va ejerciendo cada uno de los componentes para poder llevar a cabo. (ED5)

En estos relatos se hace presente el compromiso con el saber, con el estudio de la temática que enseñan y con la transmisión, cuando mencionan la importancia del prepararse, de que esa clase tiene que estar preparada, pues implica un tiempo de elaboración de detenerse en aquello que se busca enseñar para que la transmisión tenga su lugar y cumpla su papel. Vale aclarar que nunca se sabe los efectos de esa transmisión, cuál es su resultado, la obra terminada.

Vos podés enseñar pero no quiere decir que lo que aprenda sea equivalente, vos podés haber enseñado pero lo que se aprendió tal vez fue otra cosa. (ED4)

Esta cita nos remite a esta idea que expresábamos en el anterior apartado acerca de que nunca sabemos *a priori* sobre el resultado de lo que se enseña, lo cual nos permite afirmar sobre la inconmensurabilidad del acto de enseñar, sobre lo ilimitado e inmenso de la enseñanza debido a las diversas y necesarias interpretaciones y significaciones que cada persona pueda atribuirle y lo que luego haga con ello. Como resalta Antelo (2014) la enseñanza tiene sus resultados, pero es siempre *a posteriori* de los hechos, llegan tarde, en términos de reflexión, y no siempre están los enseñantes cuando ello sucede.

Continuando con la descripción de este oficio de enseñar y las significaciones que las docentes le asignan a dicha tarea, citamos a Larrosa, (2019) y especialmente el relato que en su libro aparece respecto de Ramón un profesor de gran estima quien para dar su clase, la noche previa a la misma la prepara, corrigiendo, repasando, reescribiendo, revisando. Si bien esa clase se la sabe de memoria la debe de presentar nuevamente a otro grupo de estudiantes, por eso la repite, la repite para repensarla, sumergiéndose en ella para volverse a inspirar –va a decir– para que les estudiantes también se sumerjan y

también se inspiren con aquello que este docente tiene para transmitir. El autor señala que esta repetición se trata de una revivificación, reavivar una vez más la materia a enseñar.

Traemos aquí este relato y esta noción de revivificación ya que nos permite relacionar con las voces de algunas docentes –que a continuación se presentan– en esta responsabilidad de revisar y sumergirse una vez más en la disciplina que se enseña, repensarla para volver a presentarla.

Todo el tiempo, todo el tiempo he ido revisando, aunque me toque el mismo espacio curricular voy a tener los mismos contenidos sí, pero la planificación va a ser distinta, todo el tiempo me estoy interpelando (...). (ED4)

Otra de las profesoras entrevistadas también alude a esta cuestión:

Todos los años trato de que las cosas sean distintas porque también a mí me renueva, hacer todos los años lo mismo es como que me genera así como un peso difícil de sostener. (...). Como cosas que no había enseñado de la manera correcta, ni me había asesorado que el resto aprenda, entonces en todos esos fracasos sí hubo una evolución y bueno esto tengo que pensarlo de otra manera, (...) que uno también pueda evaluarse a sí misma, y ver si funcionó o no el programa. Qué ajuste tiene que hacer al programa de examen, que cosas hay que modificar para el año entrante. (ED5)

Continuando con este tópico de revisar la disciplina que se enseña, de pensar la clase, una docente nos comentaba:

(...) a la hora de pensar en la clase, uno está enseñando cómo enseñar, si bien hay elementos teóricos, está muy arraigado la manera en la que uno aprendió y romper con eso no es fácil, hablas un montón de la creatividad y no sos creativo, entonces te interpelas todo el tiempo, uno enseña cosas que no las vivió y que cuesta mucho hacerla (...). (ED1)

Y agrega:

(...) nunca más memorístico, nada porque era como una contradicción de lo que se enseñaba en pedagogía, explicábamos la construcción de la escuela, pero

también criticábamos todo eso , entonces era como muy incoherente con lo que planteábamos, eso nos exigía pensar nuevas formas. (ED1)

Oficio de enseñar...este interpelarse lleva a la búsqueda constante,

(...) soy una gran buscadora de recursos, de motivaciones, de alternativas (...) un buen juego, una buena canción para iniciar y a partir de ahí desarrollar una clase. (...) buscábamos qué videos, qué recursos que ayude. (ED1).

La enseñanza entonces como oficio, como esa manera de hacer que implica explorar, estudiar, indagar y probar, esa revivificación que mencionábamos párrafo arriba. Y son estas maneras las que más enseñan, enseñan más los modos que aquello que se dice (Alliaud, 2017). Los siguientes extractos de entrevista se presentan en alusión a esta idea expresada.

(...) si les pedimos algo a nuestros estudiantes tenemos que ofrecer eso, vos no podes exigir lo que no das, entonces si yo exijo que planifiquen de determinada manera, mis planificaciones para mostrar tienen que ser de igual forma, yo no voy a ir a improvisar (...).Yo les mostraba mi secuencia, (...) les leía mi planificación a veces porque a veces se podía y otras no. (ED4)

Y continua,

(...) Porque nosotros les decimos cuidado con el tipo de letra, miren el tipo de letra que van a llevar, como tiene que ser, pero bueno a ver «pero mostrame, ¿cuál es el tipo de letra? ¿Cuál es el tamaño adecuado?» Porque también lo viví como estudiante, te dicen un montón de cosas «tené cuidado con esto con acá, con allá», pero yo no sé, yo me estoy formando y para mí capaz que el tipo de letra es este que a mí me encanta y resulta que no era ese, los chicos no lo podían leer con tanto firulete, entonces estas cosas trataba... de cada vez que enseñábamos algún contenido (...). (ED4)

Es interesante lo que esta docente relata en cuanto a la importancia que tiene enseñar dando el ejemplo, pero no desde el modelo ejemplar, sino mostrando cómo se hace. Alliaud y Antelo (2014) precisan sobre este aspecto haciendo especial hincapié en no caer en la imposición de lo que se debe o tiene que hacer, sino más bien, contar y que

sean las personas que se animen y prueben, que ganen confianza y hagan. “Más ejercicio que sermón” (p. 97) sentencian. En este sentido la docente ED4 refiere sobre este tema cuando se alude al enseñar dando el ejemplo, ya que no implica que haya que imitar, que haya que hacer exactamente lo mismo que le docente expone, sino más bien tomarlo como “un iluminador”, y animarse a darle un carácter propio.

Entonces yo les decía el modelado, el modelar una clase no es una receta, no es para copiar es un iluminador, «mirá lo que hizo, ha! Yo puedo hacer esto más», no se queden con esto porque ustedes pueden hacer millones de cosas (...).
(ED4)

De tal manera, y siguiendo a Alliaud (2017) lo que se pretende es que pueda ser tomado como fuente de inspiración, para que surja lo propio, lo original de esta labor artesanal.

7.2 El oficio se hace colectivamente

Ahora bien, esta labor, este oficio no es una tarea en soledad, es una tarea en equipo que se conforma en un nosotros. El hablar desde un “nosotros” fue advertido en cada una de las entrevistas realizadas, puesto que ellas se mencionaban desde el plural, haciendo referencia a la conformación de equipos de trabajo a partir del cual discuten y acuerdan los modos de llevar adelante la tarea de enseñar, las dinámicas, la forma de evaluar, los cierres de los cursados, las acreditaciones. Una de las docentes mencionaba:

(...) siempre he formado equipo de trabajo y pensábamos en conjunto, cómo evaluamos, cómo hacemos el coloquio, cómo hacemos el cierre (...) uno aprende un montón de los colegas, formación teórica a partir de mis colegas aprendí muchísimo (ED1).

La voz de la docente que a continuación exponemos está haciendo referencia a cómo conciben la evaluación, igualmente lo traemos ya que sus dichos remiten a que es una construcción conjunta con colegas:

(...) no es algo que haya construido sola, sino con mis compañeras de los distintos espacios en los que estoy. (ED2)

Otra de las docentes entrevistadas enfatiza en la riqueza que tiene el aprendizaje colaborativo, colectivo, el pensar y hacer con otros, puesto que esto también constituye parte del oficio.

Yo creo que si uno no aprende con otro, es muy difícil que en soledad algo se haga, sobre todo en educación, entonces la forma de aprender tiene que estar vinculada al trabajo con otros, al trabajo en redes, al trabajo colaborativo, empezar a fortalecer el intercambio entre las distintas orientaciones, es muy rico. (ED5)

Continúa su relato, pero refiriéndose y apostando a que ese trabajo colaborativo también lo realicen los estudiantes:

(...) porque cuando nos encontramos con otros aprendemos mucho más que estando solitos. (...) sentarse solo a leer a analizar, a pensar a hacer un práctico, a escribir y casi que es imposible, es muy difícil poder organizar, entonces si todo eso se hace compartido me parece que ahí es donde aparece la palabra, aparece la pregunta, donde aparece la duda, donde aparece la discusión, donde aparece el debate, donde aparece la toma de decisiones, donde aparecen las conclusiones, ahí es donde está el aprendizaje. (ED5)

Las docentes ED3 y ED4 en sus relatos hablaban desde un “nosotras” o “con mis compañeras”, lo cual nos permite inferir también desde esa construcción colectiva del oficio.

Estos rasgos del oficio que se fueron describiendo hacen del artista su performance, su puesta en escena dando todo de sí. Larrosa (2019) en uno de sus pasajes en el que conversa con Fernando Bárcena describe muy bien este sentido del oficio al asemejar la clase con ir a una fiesta, porque el docente se pone ropa de gala, selecciona el mejor cuaderno con las mejores notas. Y como esa fiesta es una celebración, un culto, y este culto tiene que ver con la cultura como también con el cuidado, la clase tiene que ver con el arte del cuidado de eso que se hace y de eso que acontece en el aula; de las palabras que se eligen decir, los sentidos, las lecturas, lo pensado y conversado, porque como dice Larrosa (2019) eso que enseñamos es heredado, al decir de Romano (2013) es un traspaso de la herencia en ese acto de la transmisión.

Continuando con esta metáfora de la fiesta, podemos decir, y a modo de reflexión, que le docente en esta celebración brinda además, el deseo de saber, este acto pedagógico – como lo denomina Meirieu, (2006) – que implica ese placer en enseñar del maestro y que busca desencadenar el placer del estudiante por aprender.

Cuando trabajábamos la noción de buena enseñanza en el capítulo 6, dos de las docentes entrevistadas hacían referencia al deseo, una de ellas al mencionar que “es poner en el aula la alegría, esperanza, el deseo” (ED4) y la otra al decir “(...) yo creo que si uno no tiene el deseo de estar acá [se refiere al aula] es muy difícil poder enseñar” (ED5). Traemos estas reflexiones de las profesoras porque invitan a seguir pensando esta idea que presenta Meirieu (2006) del placer que implica ejercer esta tarea, el deseo de enseñar; ese deseo, placer que se busca que también pueda darse en los estudiantes. El placer por lo que aprende. Pero no es algo que se da automáticamente ni deliberadamente como un acto lineal de causa y efecto, se debe de generar y puede que finalmente acontezca, el autor llama a esto la dimensión oculta del oficio y es lo que nos mantiene en pie, ese acto de enseñar, que en lo más íntimo de ello se encuentra ese “algo”: lo que se hace pero no se ve.

7.3 Leer el aula

Sabemos que aquello que se produce en el aula difícilmente se contemple –como ya hemos anticipado– en su producto terminado; no obstante, sí podemos obtener algunas señales que nos indican si vamos bien, respecto de la tarea que llevamos adelante. En este sentido, Alliaud (2017) menciona que hay ciertas conductas y actitudes de los estudiantes, como por ejemplo el entusiasmo y la participación, que pueden tomarse de indicadores que permiten leer el devenir de la clase. Una de las docentes entrevistadas, al respecto dice:

(...) el poder leer la atmósfera, el clima del aula, este *feedback* que se produce estando con el otro, poder ver, ver las actitudes «se está aburriendo, no me está atendiendo, le voy a dar un ejemplo» (...). (ED4)

Esta cita que traemos de la docente nos permite comprender este “leer el aula”. Jackson (1998) menciona que el profesor se da cuenta si va por un buen camino ante el flujo de información que en la clase circula, esto es, el tipo de respuestas que recibe de sus estudiantes, si están entusiasmados, si muestran interés, la calidad de los aportes. Son

estos indicadores, lo que la docente expresa como *feedback* que sirven a la labor de este artista de la enseñanza.

Este leer el aula, lo que allí acontece, percibir ese clima que se vive, nos demuestra que hay un interés por parte de la docente de tomar consciencia del lugar que se habita en tanto tarea de enseñar.

7.4 La cuestión ética de la enseñanza

A partir de las reiteradas lecturas de las entrevistas realizadas a las docentes, pudimos identificar de sus prácticas acciones que remiten a la dimensión ética de la enseñanza. Esta dimensión, que al decir de Cullen (2017), procura dar las razones y fundamentos de nuestros modos de actuar. A continuación plasmaremos una de las citas que consideramos da cuenta de esta definición que nos brinda Cullen. Esta docente les dice a los estudiantes que no se debe improvisar en clase, que hay que ir preparado, a enseñar, de lo contrario se les estaría estafando...

(...) yo no voy a ir a improvisar, yo les decía improvisar no (...) yo siempre les digo yo acá vengo a enseñar porque para eso me pagan, porque si no los estaría estafando así que ustedes me tienen que exigir a mí que yo les enseñe, cómo me preparo, si yo un día llego improvisada me lo tienen que decir porque es una estafa. (ED4)

Observamos que esta docente se interpela e interpela a sus estudiantes acerca de este oficio de enseñar; a sus estudiantes cuando les decía “(...) y eso que ustedes vayan improvisados también a un aula es estafar, eso también se lo hacía ver”. (ED4). Podemos tomar a Meirieu (2001) aquí para ilustrar esta idea, puesto que este autor entiende por ética a la interpelación que se hace la persona sobre la finalidad de sus actos. Este cuestionar lo vemos en esta docente quien asume el sentido ético que tiene el enseñar y las consecuencias de ello.

Lo expuesto nos invita a pensar en otra de las voces docentes, en este caso la profesora que se presenta a continuación está hablando acerca del enseñar:

Tiene que ver (...) con ofrecer, con estar disponible también para lo que acontezca en ese encuentro a partir de lo que se ofrece. (ED2)

Traemos esta cita porque consideramos permite relacionarla con la dimensión ética, puesto que la entendemos como esta posibilidad de estar abiertos, disponibles ante el llamado del otro, y que esas respuestas serán en función de lo que acontezca; al decir de Barcena y Mélich (2015) la ética es un acontecimiento, pero ante todo una respuesta, una respuesta a la demanda del otro.

Este oficio docente, esta tarea de enseñar implica una práctica ético-política, tal como afirma Cullen (2015) que nos exige trabajar por una educación justa, desde la memoria y la esperanza, para un mundo más justo, y que implica estar expuestos a lo no previsible, a la interpelación de un otro, a lo nuevo, a aquello que va a sacudir certezas.

Bara (2018) sostiene que educar se trata más de aceptar que uno está envuelto en un acontecimiento ético en relación a aquellas personas que tienen el derecho de ser mejores de lo que son, a partir de hacer propio lo que ven, lo que se les ofrece. Las textualidades que exponemos a continuación invitan a pensar el tema desde este lugar.

(...) el modelar una clase no es una receta, no es para copiar es un iluminador
(...) ustedes pueden hacer millones de cosas (...). (ED4)

(...) si (...) seguimos agarrados a un paradigma de normalidad y que todos los estudiantes de superior tienen que hacer el mismo recorrido con las mismas trayectorias, en el mismo momento, es exactamente lo que ponemos en tensión y tenemos que cuestionar, tenemos como que vencer esa contradicción, si esa contradicción no se quiebra, y bueno vamos a estar en el mismo lugar, nos posicionamos en el mismo paradigma que teóricamente lo estamos tratando de desterrar. (ED5)

Subyace aquí el compromiso con la tarea y con los estudiantes, el compromiso ético de aquello que se ofrece y del cómo se lo ofrece, de lo que se busca transmitir, pues no se busca la copia, la imitación, la homogeneidad, sino la propia construcción, la propia mirada; y esto es una construcción ética por parte de le docente, este correrse para que algo nuevo, distinto, propio, suceda:

(...) la mejor pedagogía es aquella que contamina al otro, no para que él o ella hagan lo que el profesor hace o les dice, sino para que encuentren su propia manera de relacionarse con el mundo y con ellos mismos (Larrosa, 2019, p. 240).

En este sentido, y para dar cuenta de lo que estamos mencionando, recuperamos una de las preguntas efectuadas a los estudiantes en la encuesta acerca de “¿qué cuestiones consideras que debe tener en cuenta un docente en sus clases?” Las ideas que mayormente se expresaron fueron: “Predisposición”, “Espacios de reflexión”, “Comprensión”, “Responsabilidad”, “Clima de clase”, “Empatía”, “Compromiso”, “Interés”, “Flexibilidad”, “Respeto”.

Lo que se lee de aquí corresponde al sentido ético del enseñar, a los modos que debería de disponer el docente para dar lugar a la transmisión de la enseñanza, una vez más a la artesanía del trabajo. Los estudiantes le dan un valor de gran tenor a estos sentidos y que por supuesto hacen a la buena enseñanza. La ética como parte del oficio implica también el granito de arena para algo mejor, para un mundo mejor, para que el mundo no se nos deshaga, “Tenemos entre manos un oficio que nos conecta con la posibilidad de formación/transformación de las personas, con la transmisión de la cultura, con el reparto de signos, con la apertura al mundo a las nuevas generaciones” (Alliaud, 2017, p.105). Esta tarea, como observamos, implica movernos, estudiar, buscar las formas de que algo del mundo sea interesante y por tanto materia de estudio (Larrosa, 2019).

Ahora bien, esto es posible si hay pasión por la tarea, en los distintos relatos las docentes manifiestan explícitamente ese amor por la tarea y lo hacen de la siguiente manera: “amo la escuela” (ED1); “(...) me salieron horas en el Ifd y me encantó el Ifd y ahí me fui haciendo mi camino” (ED2); “mi vocación”. (ED3); “me enamoré de la docencia”. (ED4); “(...) y cuando entré a la escuela me enamoré” (ED5). Podemos decir, entonces, que si se ama lo que se hace, se podrá –continuando la línea argumentativa de Larrosa (2019) – hacer hablar a la materia de estudio, hacerla atractiva para que los niños y jóvenes se interesen por algo que no sean ellos mismos. Una vez más tomamos las palabras de Cullen (2015) quien afirma:

(...) que la docencia es un entre la hospitalidad, como cuidado del otro, y el acontecer, como cuidado de sí, siempre gravitada por el suelo que habitamos, sin la ilusión *de pretender ser sin estar, hablar sin decir, o vincularnos sin comprometernos*. (p. 111. La cursiva es del original)

Este sentido ético político implica trabajar por una educación justa y por ende por un mundo más justo. Aquí podemos agregar las palabras de Romano (2013) quien también asume la tarea educativa como un acto de justicia, pues en la transmisión hay un

traspaso de la herencia, de la cultura de generación a generación; y también porque, en ese acto de educar, se está rindiendo homenaje a sus maestros. Decimos entonces, que este modo que encuentran los docentes de transmitir, de realizar su propia obra se halla impregnada también de las obras de sus maestros, de aquellos que dejaron marcas, huellas en la subjetividad de cada docente. Es sobre este punto que profundizaremos en el próximo capítulo.

7.5 Síntesis de lo trabajado en este capítulo

En este capítulo estuvimos trabajando acerca de la noción de oficio, un oficio que, como vimos a partir de las voces de los docentes, se hace con preparación, compromiso con el saber y en donde esa disciplina se revisa y repiensa para volver a presentarla. Ahora bien, rescatamos como aporte para pensar este tema del oficio docente, que no es una tarea en soledad, puesto que las profesoras en sus entrevistas resaltan el trabajo con sus colegas, un trabajo colectivo que llevan adelante para pensar en la tarea de enseñar, la forma de evaluar, los cierres de los cursados, las acreditaciones. Observamos que este oficio comprende además poder “leer el aula” leer las actitudes y comportamientos que los estudiantes transmiten y que dan pistas acerca de cómo se va dando la tarea de enseñar. En las lecturas detenidas de las entrevistas pudimos identificar el sentido ético de la enseñanza, esta dimensión que atañe al compromiso con la tarea, el ofrecer, estar disponible y también con el amor por eso que se hace. Lo que vamos hallando nos permite significar – nos brinda mayores elementos– para comprender esta dimensión ética de la enseñanza.

Claro que el oficio no se agota en estos rasgos, pues aún nos queda camino por recorrer y es hacia dónde nos dirigimos ahora, pues nos adentraremos en reconocer la importancia que tienen en nuestras subjetividades aquellos docentes notables que podemos reconocer en nuestros actos y modos de impartir la enseñanza.

Capítulo 8: De los maestros que dejan marcas que impregnan el oficio y el aula

*Y sin embargo, hemos tenido otros
que no han pasado por nuestras vidas,
sino que se han quedado en ellas,
que habitan en ese lugar íntimo y personal
en el que guardamos a nuestros buenos profesores.*

F. Bara (2018)

En este apartado nos detendremos a indagar acerca de la influencia que han ejercido determinadas profesoras en la trayectoria formativa de las docentes aquí entrevistadas. ¿Por qué nos detenemos y hacemos hincapié en este aspecto biográfico? porque entendemos que dichas influencias constituyen parte del oficio de enseñar, pues implican aquellos modos que le docente puede adoptar de la experiencia vivida al momento de pensar su clase y más ampliamente el sentido de enseñar, puesto que construye su identidad profesional, y por lo tanto, entran aquellos rasgos que hacen a un buen docente, a una buena enseñanza. Pennac (2008) dirá:

Debería escribirse una antología de los buenos maestros. (...) Si, además del de los maestros célebres, esa antología ofrecería el retrato del profesor inolvidable que casi todos nosotros hemos conocido una vez al menos en nuestra escolaridad, tal vez obtuviéramos ciertas luces sobre las cualidades necesarias para la práctica de ese extraño oficio (p. 225).

Justamente sobre esas cualidades que menciona Pennac acerca de este extraño oficio que implica el enseñar, escudriña el presente trabajo de investigación, a los fines de poder dar cuenta de estos rasgos, identificarlos a la luz de pensar qué configura una buena enseñanza. Desde esta indagación consideramos la notable influencia que tiene en este oficio las marcas que maestros han dejado en las profesoras aquí entrevistadas, entendiendo además que estas docentes constituyen para los estudiantes encuestados docentes de gran significancia.

8.1 Enseñanza poderosa

Mencionamos en el párrafo anterior sobre la influencia de quien enseña ¿Por qué afirmamos que efectivamente hay una influencia? Porque la vida en el aula nos transforma, constituye nuestra subjetividad, la construye o reconstruye, por eso es atinada la expresión que utiliza la autora Maggio (2012) acerca de la “enseñanza poderosa”, en tanto transforma nuestras vidas.

Jackson (1999) va a afirmar que “Todos, en algún nivel, estamos convencidos de que la enseñanza produce un cambio, a menudo un cambio enorme, en la vida de los estudiantes” (p. 42) y esos cambios –parafraseando a Maggio (2012) – los vamos a reconocer en las marcas que han dejado y que hacen a lo que somos, marcas que remiten –en este caso– al oficio docente.

En este sentido, una de las docentes entrevistadas menciona la injerencia que tienen en nuestra subjetividad los profesores:

(...) en esto de que los profesores estamos marcados por esta biografía y que son las cosas que nos pasaron lo que nos hacen esto: buenos o malos profesores.
(ED3)

La textualidad recién descrita, se obtiene de la invitación que se les hizo a las docentes entrevistadas de realizar el ejercicio de traer a la memoria a aquellos profesores que habían sido de gran significancia, relevancia en sus trayectorias formativas, y que además pudieran, a partir de ese recupero, reconocer algo de ellos en las prácticas que actualmente llevan a cabo.

Este traer a la memoria corrobora la potencia, en tanto “enseñanza poderosa” (Maggio, 2012) que han tenido esos maestros. Veremos en los distintos relatos qué de poderoso han tenido dichos profesores para recordarles con tal estima.

Más que nada como persona, la coherencia, no sé si tomé tanto la parte metodológica, gente que te producía una admiración por su saber, por su forma de transmitir el saber; pero era más la persona que lo metodológico. (ED1)

Tengo un montón, de primario traigo a Cristina que ya te comenté, Vero de tercer grado por su creatividad, Li creo que la tuve desde cuarto hasta séptimo también súper amorosa, presente. Después de secundario, mis más queridas profes de geografía, Nelly que también sigo en contacto con ella ¿por qué Nelly?

amaba sus clase, la amaba a ella por su ideología debo decir también, ya en el secundario siempre muy presentes en todo lo que tenía que ver con los derechos humanos, con la solidaridad, con valores digamos, con ellas se me hace presentes cuestiones más generales que tiene que ver con la educación pero no tan directamente con la enseñanza. De la facultad Mabel, súper amorosa, me encantaba sus clases, también era muy seria... una estructura para ayudarnos a sistematizar la información cuando abordábamos cada una de las patologías y eso yo lo tomé para armar fichas de cátedras. (ED2)

En primer año fue un profesor, (...) se movía por cielo y tierra para poder encontrar el punto exacto para que los estudiantes aprendan, se esforzaba (...). Él fue uno de los profesores que me marcó de buena manera, porque buscaba de todas formas para que aprendamos. (ED3)

Una fue mi maestra de primer grado mi señorita Beatriz, jovencita, jovencita y yo la adoraba porque me dejaba ser yo, yo siempre fui inquieta, pero ella me dejaba ser yo y me respetaba, y yo era libre. (ED4)

Era una profesora de atención temprana del profesorado después fue la directora del centro donde trabajé durante mucho tiempo. Una docente impecable, un cuadernillo con la hoja de ruta impresa, todas las clases, toda la bibliografía una sistematicidad en su organización, la utilización de recursos, análisis de casos, la crítica, la lectura acompañada, no esto de que te tiro el texto y bueno lo lees, esto de la reflexión, del análisis, Vero fue así como mi docente, es mi ejemplo, quiero ser como ella. (ED5)

Lo que se deja entrever de las distintas textualidades es la ponderación del amor, el afecto, el vínculo, el compromiso, la responsabilidad, la presencia. Si bien se hace alusión a cuestiones de contenido disciplinar, metodológico, prima por sobre todo, la parte más humanizadora.

Retomando estudios que trabajan esta misma línea investigativa encontramos el estudio de Porta, Sarasa y Álvarez (2011) que indagan sobre las huellas de la buena enseñanza que docentes mentores dejaron en los buenos profesores universitarios. En su lectura

hayamos puntos de encuentro en los resultados, puesto que en dicha investigación el conocimiento, la generosidad intelectual, la pasión intelectual, el entusiasmo, el amor disciplinar aparecen como estas huellas, trazas.

El trabajo de Trueba (2018) va en esta misma línea al indagar sobre docentes memorables tras entrevistar a profesores del profesorado de Educación Física, de allí destacan la importancia que tiene la pasión en la enseñanza sin desmerecer la importancia del contenido disciplinar. Enfatizan que una buena enseñanza refiere a más que eso, refiere también a lo afectivo y pasional. Y, en el estudio que llevamos adelante aquí, también hacemos referencias a estos rasgos de la buena enseñanza, las docentes entrevistadas destacan de sus distinguidos maestros estas cualidades.

Jackson (1999) expresa, “Sigo creyendo en la adquisición de ese aprendizaje adicional en parte porque sé que así es como opera la influencia humana” (p. 26). Influencias más bien implícitas, puesto que operan como aquellas enseñanzas implícitas. Implícitas en tanto no figuran en ninguna planificación, en ningún diseño curricular, son aquellas enseñanzas que se dan en la acción entre la congruencia de lo que se dice y se hace. Enseñanzas estas que calan hondo, dejando marcas que nos definen en lo que somos y que se manifiestan en los modos en que nos desenvolvemos en el aula y con nuestro oficio, pues allí se hacen palpables esas influencias.

8.2 Influencias

A lo largo de este capítulo hemos hecho mención a la palabra influencia, la cual fuimos ligando a esta idea que estamos trabajando de aquellos maestros que han quedado en el recuerdo por haber provocado algún cambio. ¿Qué implica esto? ¿Qué quiere decir, entonces, esta palabra influencia¹⁰? Si nos remitimos a su etimología, hallamos que supone el efecto que algo –objeto, fenómeno, animal– o alguien, ejerce sobre su medio ambiente inmediato provocando una modificación del comportamiento normal en su ausencia.

Decimos que estos maestros constituyen lo que somos, y en este sentido, como menciona Alliaud (2017), es importante que un docente que transmite, que enseña, pueda dar cuenta de su propio proceso de formación, aquel proceso que llevó a que sea

¹⁰ Tal como el diccionario expresa, se trata de una palabra derivada del participio activo del verbo latino *influere* (influir), *influens,entis*. Propiamente debería decirse “inlujo” del latín *influxo* (acción o efecto de influir). Extraído de <https://etimologias.dechile.net/>

lo que hoy es en el ejercicio de la enseñanza. Es por ello que consideramos pertinente consultar a las docentes entrevistadas si podían reconocer alguna influencia de estos docentes significativos en sus prácticas. Las respuestas fueron todas afirmativas, todas reconocían algo de su presencia en el propio ejercicio docente, como a continuación podremos ver.

Si me han nombrado puede ser por la parte humana porque eso es lo que a mí más me llamó la atención de mis docentes, aquellos que tenían esa diferenciación, el vínculo, se construye. (ED1)

Esto de la presencia de entrar al aula y no arrancar con su clase de los contenidos directamente, sino arrancar con unos buenos días, unos minutitos ahí de poder compartir. Hasta de la maestría tengo, bueno esto de la generosidad, de la apertura, de estar disponible, la generosidad con los materiales y estar disponible (...). (ED2)

(...) por un lado me parece que el compromiso, el respeto, el trabajo con los estudiantes que lo transmitió mucho, una persona que estaba siempre pensando en los otros, entonces eso es como que me siento un poco ahí con la escucha habilitada igual que ella nos habilitó. El tema del saber, el tema del conocimiento, es una docente que siempre de manera permanente ha estado formándose, cambiando el programa con la bibliografía actualizada y eso un poco también me interpela de manera permanente, o sea todos los años tengo que cambiar alguna cosa y siempre tiene que haber una cosita más. (ED5)

Lo interesante de rescatar, además, es que dos de las docentes entrevistadas mencionaban –ante esta pregunta– que sus modos de desempeñarse en el aula, sus maneras de llevar adelante el oficio se debió más a aquellos profesores que sus prácticas habían sido desfavorable y que guardaron en ellas vivencias y experiencias de lo que no quieren ser.

Y después tenemos como el otro lado, de cuando cursé mis prácticas que fue un momento súper angustiante, que uno trata que sea de disfrute y creo que eso fue lo que me cambió más esto de la biografía, en esto de que los profesores estamos marcados por esta biografía y que son las cosas que nos pasaron lo que nos

hacen esto: buenos o malos profesores, entonces yo creo que este lado malo, fue lo que me fue a llevar «yo no quiero ser así» que los estudiantes tengan la confianza de poder hablar conmigo de consultarme, de poder decirme, «profe tengo esta inquietud», «profe me pasa esto», «profe yo no me siento cómoda con esta escuela». Creo que eso fue lo que cambió mi mirada para siempre. (ED3)

Y después en la secundaria tuve una docente de contabilidad y dije «yo como esta persona no quiero ser», quiero ser como la señorita Beatriz no quiero ser como esta persona, una vez me dijo «¡Hernández me tenes podrida!» porque me levantaba, charlaba y no era mala estudiante nunca me llevé materias. (...) ahí fue para mí un quiebre tremendo creo que no me paré nunca más ni nada, pero no era yo y eso es terrible que te pase eso en la escuela y más para un niño, un adolescente, es tremendo. (ED4)

En estas últimas dos narrativas –como dijimos– las experiencias vividas han marcado a estas docentes sobre aquello de lo que no quieren ser y/o transmitir puesto que estos maestros fueron significativos pero por la negativa. Pennac en su libro “Mal de escuela” menciona algo similar “(...) el miedo fue el gran tema de mi escolaridad: su cerrojo. Y la urgencia del profesor en que me convertí fue curar el miedo de mis peores alumnos para hacer saltar ese cerrojo, para que el saber tuviera una posibilidad de pasar” (p. 26). Esta urgencia que llama Pennac, se hace presente también en el caso de estas dos docentes que saben convincentemente el efecto que tiene la acción docente –y en este sentido– sus apuestas son la de promover otro modo de ser maestros. Jackson (2015) en su libro *¿Qué es la educación?*, más precisamente en el capítulo siete, presenta una idea que bien podría servir como mantra, en tanto afirma que quienes enseñamos no deberíamos perder nunca de vista lo potencial de nuestra influencia, ya que como venimos explicando dejan marcas en los otros y en nuestros modos de ser.

En todas las textualidades aquí presentadas observamos cómo cada experiencia ha tenido un peso simbólico que se recuerda al día de hoy. Esas memorias fotográficas que han ilustrado la biografía académica de cada una –en tanto positivas o negativas– nos hacen ver que esas marcas no siempre son buenas o gratas en sí mismas; pero que a partir de ellas se resignifican a la luz de pensar y ejercer el oficio de enseñar.

Recurrir a estas evocaciones que las docentes efectúan respecto de su recorrido formativo permite –como ya hemos mencionado– echar luz sobre las acciones que operan en el aula, sobre cómo se desenvuelven, puesto que algo de esas remembranzas se inmiscuye en cada subjetividad.

8.3 Les estudiantes y sus experiencias: “hacernos sentir que podíamos”

A les estudiantes avanzades se les solicitó –mediante la herramienta encuesta– que pudieran dar cuenta por aquellos profesores que su enseñanza hayan sido significativas, relevantes para ellos, y en ese sentido se les preguntó también: “¿qué hacían para ocupar ese lugar de relevancia?” Lo recabado invita a pensar una vez más en la importancia que tiene la influencia humana como menciona Jackson (1999). Influencia ligada al vínculo, al compromiso y respeto de lo que se enseña, cómo se enseña y para quién se enseña. A continuación transcribimos, presentamos las textualidades en función de las recurrencias obtenidas.

(...) material claro y concreto, organización, flexibilidad, buena predisposición atención a nuestras intervenciones, interés por nuestro estado de ánimo, compromiso. (EE2)

Clara, nos daba ejemplos, nos hacía sentir que podíamos, pude aprender mucho debido a su predisposición y claridad. (EE3)

(...) llamaban constantemente a la reflexión, fueron atentas con las necesidades de los estudiantes transmitieron su experiencia, de forma que me hizo sentir inspirada y con ganas de seguir. (EE5)

Interés por cada uno, acompañamiento, preocupación, dinámicas innovadoras. (EE6)

(...) sus clases nunca fueron aburridas, se tomaban el tiempo para que las cosas quedaran claras. (EE7)

Organización, devolución, explicación, clases dinámicas, desarrollo claro. (EE8)

Acompañamiento, lo que saben lo brindaban, crean vínculo estrecho, clases de construcción. (EE9)

Actividades significativas. (EE10)

Valores, capacidad, habilidad, recursos, inclusión educativa. (EE13)

Respeto, paciencia, disponibilidad, creer en mí. (EE17)

Dar la materia con pasión. (EE19)

Lo que destacan los estudiantes de estas docentes que dejaron marcas significativas en ellas es el acompañamiento que brindaban, el tiempo necesario a la explicación, la motivación, la escucha y mirada atenta, el interés porque puedan aprender a partir de la presentación de diversos recursos, herramientas y estrategias que sirvieran a la accesibilidad de lo que se enseñaba. Este interés va de la mano de confiar en el otro, confiar en que pueden, tal como enuncian una de las estudiantes “nos hacía sentir que podíamos”.

Cornu Laurence (1999) trabaja este tópico de la confianza y trae algo muy interesante: “El no poder del niño es la causa o la razón de su confianza; pero la ofrenda que el adulto hace confiando en el niño es lo que le permite creer en sus capacidades” (p. 23). Si bien aborda este tema desde las infancias, bien se adapta a lo que aquí estamos describiendo a la luz de las citas de los estudiantes. Este “hacernos sentir que podíamos” es posible siempre y cuando se brinde confianza, se tenga confianza.

Retomando entonces, estas valoraciones que encontramos desde las voces de los estudiantes podemos reconocerlas en los dichos de las propias docentes cuando aluden a la importancia del despertar el interés, acudir a lo experiencial, organización, acompañarles, brindar confianza, flexibilidad y un buen clima del aula.

Motivar, no puedo empezar algo si vos no despertás algo, una curiosidad, una motivación. Después partir de la experiencia de uno, cómo vos viviste esto, (...) que haya algo que te conecte con tu experiencia, recuperar eso, (...) Me parece que el clima de la clase es fundamental, más allá del contenido, que el contenido es importante pero todo el resto me parece que hace mucho, buscar un espacio, buscar motivaciones (...). (ED1)

Acompañamiento, flexibilidad en cuanto a poder negociar determinadas cuestiones, sí la posibilidad de disponer, de aflojar (...) un ejemplo concreto «che profe pusimos una fecha de parcial y estamos hasta acá ¿la podemos modificar?» creo que son acuerdos que pudimos ir llevando adelante por esto del vínculo. (ED2)

(...) algo divertido, algo lúdico, para que ellos entren en confianza, buscar una vuelta de rosca para que ellos se sientan cómodos de participar (...) de recordarles esto, lo importantes que son (...) Es muy importante el vínculo, si

vos no generas ese vínculo con tus estudiantes es imposible trabajar con ellos, entonces primero es muy importante poder conocer, sus intereses, sus gustos (...). (ED3)

(...) la motivación cómo, de qué manera motivar, qué dinámica ofrecía para motivar esa clase (...) Para mí los estudiantes son personas que merecen todo mi respeto (...). (ED4)

Lo primero que hago es como armarme un hoja de ruta, generalmente la armo por cuatrimestre para que también los estudiantes tengan la claridad y anticipar las cosas que van a suceder.

(...) los estudiantes tienen que estar, tienen que poder permanecer, tienen que encontrar un espacio de aprendizaje, sano, cuidado, sostenido. (ED5)

Estas marcas que destacan los estudiantes reflejan las concepciones y acciones que ponen en marcha los docentes –como bien aquí expusimos– para que en el encuentro algo pueda producirse, entendiendo por ese algo, a la enseñanza.

8.4 Obras que elogian la influencia de los docentes

Mucho se ha escrito sobre esta actividad narrativa de acudir a la memoria para rescatar esos docentes memorables, Pennac (2008) en *Mal de escuela*, nos relata:

Llegó luego mi primer salvador. Un profesor francés. A los catorce años. Que me descubrió como lo que era (...) Un viejo caballero de anticuada distinción que había descubierto al narrador que llevaba en mí. No creo haber hecho progresos sustanciales en nada aquel año pero por primera vez en toda mi escolaridad un profesor me concedía un estatuto; existía escolarmente para alguien (...) (p.82).

En su recorrido biográfico de la experiencia escolar, Pennac pone de manifiesto el periplo vivido durante su escolaridad y cómo algunos profesores lograron rescatarlo y no lo soltaron hasta que estuviera sólidamente parado en las clases. Estos docentes se caracterizaban por acompañar, alegrarse de los progresos, ser generosos. Eran artistas en la transmisión de eso que enseñaban.

La señorita Henzi constituye uno de los relatos más conocidos, Jackson (1999) reflexiona en el capítulo “*Donde trato de revelar las marcas de una enseñanza*” los efectos que los docentes imprimen en nuestras vidas, y cómo esos efectos, “fuerzas modeladoras” va a llamar, aluden a la influencia humana. Jackson apuesta a la importancia de reflexionar acerca del papel preponderante que los docentes cumplen en nuestras vidas, visibilizándolas para repensar las escuelas.

Álvarez Uría (1995) en su artículo *Escuela y subjetividad* toma aspectos de la biografía de Camus que le permiten interpretar el rol que el docente tiene en la construcción de subjetividades, de futuros posibles, de esperanza y confianza en los estudiantes. Ejemplo de ello lo es cuando Camus, tras recibir el premio Nobel, decide escribir un libro titulado “*El primer hombre*”. En él dedica sus trazos al señor Germain como aquel que ha logrado captar su atención y que despertaba en los estudiantes esas ansias en descubrir, porque apostaba en ellos, creía y confiaba en ellos. Recordemos que Camus provenía de un hogar muy humilde y familia analfabeta pero pudo abrirse paso hacia el mundo de las letras y palabras, un nuevo mundo totalmente desconocido para él y su familia, y fue la escuela, y en este caso particular el profesor Germain quien posibilitó la apertura a eso nuevo y en donde este joven Camus pudo trazar nuevos horizontes de reconocido escritor.

En el libro *Elogio de la transmisión* de Steiner y Ladjali (2016), en una parte del diálogo que mantienen ambos autores –por la producción de poemas que los estudiantes de Ladjali elaboraron con el acompañamiento de este autor a fin de transformarse en libro, y estimulados por una docente que apostaba y creía férreamente en ellos–, Steiner alude a la importancia de poder contar con profesores que no obturen la subjetividad de las personas, y lo hace dando el ejemplo de quien fuera luego un reconocido pintor suizo, cuando su docente solicita a niños de seis años que dibujaran un acueducto y ante la producción que encuentra nunca desanimó a ese niño, ni juzgó el dibujo para que sea representado correctamente; al contrario –dice Steiner– “tuvo la enorme suerte de contar con un profesor maravilloso” (p. 141) que avisó a sus padres que de allí podría salir algo grandioso. Lo que aterra, menciona este autor, es lo contrario a estos modos, es decir, aquel profesor que por ceguera moral o estética condene a los niños a la imposibilidad.

Si bien se toma un extracto puntual de dicho libro, cabe señalar que el mismo libro remite a docentes –en este caso Ladjali– que inspiran a los estudiantes el amor por la disciplina, aquí la lengua de la que cotidianamente no utilizan. Que hay algo de amor,

de *eros* en ese ser maestro, amor a lo que se enseña. Que apuestan, creen y brindan posibilidades a sus estudiantes. Posibilidad que se lee en clave de transmitir seguridad, confianza en esos sujetos que están allí para aprender.

Confiar en que le otre también puede, tal como les estudiantes encuestados mencionaban sobre aquellas cualidades, rasgos que poseen las profesoras que habían sido de gran significancia para ellos. Esa gran significancia, que encontramos aquí como en los relatos que acercamos, nos dice algo acerca de la relación que podemos hallar entre esas influencias, de cómo ciertas prácticas que puedan ser calificadas como buenas son el sedimento de marcas en las biografías. Es por esta razón que quisimos brevemente presentar algunas obras que engrandecen la tarea docente, en hacer visible esas influencias que potenciaron las distintas subjetividades y no –parafraseando a Steiner– condenaron la posibilidad de ser.

Esta dimensión humana no se agota aquí, pues veremos a continuación la relevancia que tiene para pensar este oficio docente, y por ende los rasgos de la buena enseñanza, la pasión por lo que se hace –que algo ya se estuvo mencionando– y en correspondencia el amor por la tarea. Esta pasión, amor que se pone a la tarea que se emprende, por supuesto impacta en los vínculos que puedan generarse entre estudiantes y docentes. Es sobre este punto que trabajaremos en el siguiente capítulo.

8.5 Síntesis de lo trabajado en este capítulo

La presencia de este capítulo, que versó sobre todo en la injerencia que profesores han tenido en los sujetos protagonistas de este trabajo a lo largo de sus trayectorias formativas, posibilitó conocer y acercarnos a los modos que tienen dichas docentes de emprender el oficio y los rasgos de este oficio, puesto –y como bien vimos– que las experiencias vividas –por la positiva o negativa– se impregnan en nuestras fibras más profundas, pues operan en nuestra subjetividad.

Y en los estudiantes, esta actividad de recupero de docentes relevantes fue lo que permitió el circuito metodológico de acercarnos a aquellas profesoras consideradas por tener una buena enseñanza. Además nos permitió cotejar los decires de los estudiantes de por qué consideraban a estas docentes como profesoras ejemplares, con los relatos de ellas mismas, en este sentido, identificando los rasgos de las buenas prácticas de enseñanza.

Capítulo 9: Enseñar, ese acto de amor político

-(...) ¿Cuál es el modo de enseñar sin estar preparado para ello?

¿Hay algún método?

-No son métodos lo que faltan, solo habláis de los métodos.

*Os pasáis todo el tiempo refugiándoos en los métodos cuando,
en el fondo de vosotros mismos,*

sabéis muy bien que el método no basta. Le falta algo.

- ¿Qué le falta?

- No puedo decirlo.

- ¿Por qué?

-Porque es una palabrota

- ¡Vamos, dílo!

- El amor.

D. Pennac. 2008

9.1 Sobre eso que solemos llamar amor

Esta palabra, amor, ya se ha inmiscuido a lo largo del trabajo pero no con el peso que le daremos en esta oportunidad. El tomar una postura sobre él, nos dará ciertos lentes con los que leer los acontecimientos.

Pero ¿qué entendemos por amor? Varios de los autores que tomamos recurren a Hannah Arendt para hacer lo suyo en este tema. Esta autora postula sobre la educación, la escuela, como el lugar de transmisión del mundo, del amor al mundo y del amor a los nuevos:

La educación es el lugar en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir su responsabilidad y, por la misma razón, salvarlo de esa ruina que, de no ser por este renovarse, de no ser por la llegada de lo nuevo y lo joven, sería inevitable. Y la educación también está donde decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no expulsarles de nuestro mundo y dejarles a merced de sus propios recursos, para no arrebatarles su oportunidad de emprender algo nuevo, algo que no hemos previsto, sino prepararles con antelación para la tarea de renovar un mundo común (Arendt, 1996, p. 53).

Lo que interpretamos de este extracto es ese amor al mundo, a la disciplina, los saberes contruidos, la cultura... y este amor hacia los nuevos, al futuro, a los que llegan... Podemos distinguir, advertir entonces, las distintas formas que puede adquirir el amor, el amor a la transmisión, al oficio, a lo que se hace; el amor a la disciplina, a la relación con el conocimiento, y el amor a los nuevos, como potencia transformadora.

Para que la cultura dure, se mueva, se transmita, se conozca; para que los nuevos traduzcan, inventen, muevan y trasciendan; para que el mundo siga con vida...para ello se ofrece, se dispone de los saberes y prácticas existentes para que puedan ser interpeladas y apropiadas; para que de este modo “el mundo no se deshaga” (Larrosa, 2019).

Una de las docentes entrevistadas refiere a este tema:

(...) poner en la mesa el mundo como dice Carlos Skliar y no recortado. Poner a disposición, poner el mundo (...). (ED4)

Y más adelante en su relato enuncia:

(...) que les muestres, que los acompañes, que enseñes, enseñar no pasa por decir lee tal libro de acá hasta acá, no, es también vos en ponerte en acto.... (ED4)

Es bien interesante lo que esta docente transmite, sus decires nos permiten relacionarlos con la propuesta de Siede (2007) respecto al amor, él va a decir

(...) que la tarea de un educador se funda en este “amor político” que es amor a la humanidad del otro, que incluye amor a la dignidad del sujeto y al valor del mundo. (...) No es un amor personal, sostenido en el vínculo primario con cada alumno, sino un amor que siempre mantiene el sentido del vínculo secundario, donde el docente no es un amigo o una madre, sino el responsable de generar proyectos a partir de roles diferenciados con intereses comunes. (p. 11)

Este posicionamiento del autor en cuanto al amor lo hacemos propio, lo tomamos fuertemente y convencidamente de que el camino es este, de que el amor al cual nos referimos es en este modo de entenderlo; de que vale la pena conocer y transmitir el mundo a los nuevos, porque esos nuevos son merecedores de esa herencia, y nosotros como educadores tenemos la responsabilidad en esa tarea.

Y esta tarea es ética ¿cómo lo hacemos lo mejor posible? ¿cómo transmitimos ese legado de la mejor manera posible? Aquí vale detenernos para hacer una breve aclaración valiéndonos de Romano (2013) quien a partir de Derrida afirma que el ser fiel a la herencia se trata de un ejercicio de pensamiento, de hablar a partir de sus grietas para continuar con el trabajo de pensamiento abierto, porque eso es lo que impide que las obras expiren. Tomar una actitud, posicionamiento activo no pasivo, esto supone poder dar respuesta a los acontecimientos, y eso implica lo ético.

Ahora bien, ¿podemos ver este rasgo del amor en nuestra investigación? A las docentes entrevistadas les preguntamos acerca de la elección de la carrera, más precisamente “¿Cómo llegaste a elegir la docencia como práctica profesional?” Es interesante de destacar en las respuestas obtenidas, que si bien algunas de las profesoras entrevistadas sí optaron por la carrera docente por elección –porque siempre desearon ser docentes– otras manifestaron que fueron oportunidades o que “la vida me llevó por ese camino” (ED1) como expresa una de ellas; pero en estos casos con algún antecedente familiar de madres y padres docentes. Lo que se resalta en los relatos de todas las entrevistadas es el entusiasmo y enamoramiento por la profesión elegida. A continuación exponemos fragmentos de cada una de las entrevistas que responden a esta pregunta y que dan cuenta de esta interpretación.

(...) hoy feliz de ser docente, no reniego para nada, tiene un montón de cosas súper lindas, interesantes, amo la escuela. La vida me llevó por ese camino. (ED1)

Mi mamá y papá son docentes, y ya con mi título empecé a trabajar en media dando clase, tenía la orientación educacional y me empecé a encariñar de vuelta con lo escolar, habíamos hecho nuestras prácticas también en el último año de la carrera. Se fueron dando oportunidades. (ED2)

La docencia me gustó desde chica, siempre me gustó enseñar, siempre mi sueño ser maestra, nunca pensé quizás docente de educación especial, tengo una hermana con discapacidad, sorda, y cuando iba a los talleres ahí en la escuela, me gustaba mucho ir a la escuela, quería aprender más de eso. (ED3)

Siempre fue un interés hacia la infancia, entonces empecé el profesorado en Neuquén, me enamoré de la docencia. (ED4)

(...) arranco mi recorrido buscando algo de formación docente, ahí me acerco al profesorado y estaba la carrera, entonces me acerqué a una escuela especial y empecé a trabajar digamos, en la secundaria con ayudantías, pasantías no rentables y cuando entré a la escuela me enamoré. (ED5)

El amor, como hemos mencionado, puede adquirir diversas formas y expresiones, es un querer diferente, va a decir Bara (2018), diferente al de una pareja, al de los hijos, etc, pero no deja de ser un tipo de afecto, lo que hace que se lo pueda llamar amor y no de otra manera. En varias de estas textualidades aparecen expresiones tales como “me enamoré”, en referencia a la tarea. Jackson (2015) hace alusión en su escrito a las palabras amor y afecto. Este autor pone en duda la expresión “amor” al decir que se suele usar de manera informal, en tanto, eso que se dice amar refiere a un sentimiento de proximidad, de identificación con el otro. No obstante, subraya que el amor desempeña un papel vital en la educación “(...) la educación trata de hacer del mundo un lugar mejor” (p. 132). Nuevamente Arendt, y nuevamente esta idea –en palabras ahora de Jackson– de que cada nueva generación necesita ser educada para que libremente pueda seguir edificando sobre lo ya recibido, sobre esa herencia –agregamos–.

Abramowski (2010) afirma “«No es sin» amor que sucede la educación, pero no es cualquier *amor* el que tiene lugar allí, (...)” (p. 85. El resaltado es del original) Y frente a esto la pregunta que se realiza es ¿de qué amor se trata el encuentro pedagógico? A lo cual responde, de un amor que no es natural, ni puro, ni eterno; sino que se construye de sentimientos, placeres y emociones ambivalentes, cambiantes, contextualizables e historizables. En otro de sus artículos (Abramowski, 2016) advierte las diversas formas que este amor puede tomar, y que al ser un tema complejo de asir –pero que igualmente e inevitablemente no puede faltar– podemos llamarlo amor aunque ello no signifique un signo de buena práctica educativa.

Del amor al que estamos haciendo referencia entonces, es de un amor político, un amor por la tarea al propio oficio de enseñar. En este sentido una docente enfatiza:

(...) yo siempre les digo, enamórense de sus propuestas, si ustedes no se enamoran, si ustedes eligen un libro y no lo aman para poder leerlo probablemente el resto no lo pueda vivir... que se enamoren. (ED5)

Si la enseñanza no puede realizarse desde ese amor político, en el sentido de que suscite, movilice algo en el enseñante, si no se siente amor por nada de lo que la enseñanza representa, es mejor alejarse (Jackson, 2015). O como refiere Sarason (2002) en esta analogía de los artistas de la representación y los auditorios –entendiendo por artistas a los docentes y al repertorio con la clase (estudiantes) – que si el artista se vuelve insensible, o cuando antes de levantarse el telón no se le aceleran los latidos del corazón, y se está pensando en otra cosa que no sea el propio rol, son indicios de que es tiempo de retirarse.

De esta manera, y tal como refiere Antelo (2014), la educación no se pone en marcha si no se despierta un interés por el otro, no tiene razón de ser si no hay una preocupación por el otro; y en este sentido “(...) lo humano no es sin vínculo, sin relación” (p. 128), y agregamos, esto hace a la constitución subjetiva, y parafraseando a Frigerio Graciela (2019) pues somos sujetos sociales que nos constituimos con otros. Nacemos de otros, vivimos entre otros y con otros, y es de esta manera que se da el transcurrir de la vida.

9.2 Afectos en el oficio de enseñar

Hemos mencionado que somos sujetos sociales que nos constituimos en interacción con otros. En este sentido, Frigerio (2010) nos aporta que “el modo en que afectamos y somos afectados por los encuentros, (...) nunca deja indiferente al sujeto” (p. 32). Este afectarnos, vernos afectados hace al vínculo. Y en relación a ello la pregunta que efectuamos a las docentes: “¿Cómo describirías el trato con los estudiantes?”, “¿Cómo te relacionas con ellos?”.

Sí, se construye desde el momento en que piso el aula por primera vez y me encuentro con ellos, ellas hasta el último día de clase. (ED2)

Es muy importante el vínculo, si vos no generas ese vínculo con tus estudiantes es imposible trabajar con ellos (...). (ED3)

(...) que si uno aloja creo que es mucho más fácil que si uno está siempre ahí como a la defensiva con el tema de los estudiantes, que los estudiantes estén trabajando junto conmigo, que este trabajo sea colectivo, si eso no pasa y es muy difícil, (...) Empezar a pensarnos en un trabajo más colectivo, en red y los

estudiantes como parte de eso, volver a mirar y a mirarnos a nosotros mismos (...). (ED5)

De las textualidades aquí presentadas resuenan en ellas ecos que nos dicen que para que algo acontezca –en nuestro caso la enseñanza– es necesario que se establezca un vínculo, y a partir de allí la relación que se da con un otro, como ya dijéramos.

Si te hablaron de mí no creo que sea tanto por las clases, (...) más una calidez humana puede haber quedado en el recuerdo de ellos, yo pienso eso. (ED1)

Y continua,

(...) la calidez más humana, uno puede ser más cercano entonces queda más el recuerdo, eso puede ser la diferencia. Pensar juntos las cosas, eso me parece de una riqueza, todos tenemos mucho para aportar, nadie tiene la verdad absoluta, la experiencia absoluta. (ED1)

Las expresiones aquí presentadas atienden a un tono positivo de considerar el afecto, pero aclaramos que estar vernos afectados en una relación, no implica necesariamente este tinte, ya hemos ilustrado sobre esto cuando abordamos el tema de las influencias que profesores dejaron en las maestras entrevistadas, y observamos que algunas de ellas expresaban en las experiencias vividas que dejaron marcas pero por la negativa, por aquello que no quieren ser.

Abramowski (2010, 2012, 2016) tiene un vasto recorrido de trabajos realizados sobre los afectos docentes, podemos decir que la pregunta que se plantea y es rectora del trabajo sobre este tópico es: ¿hay que amar a los niños para enseñar? Y en nuestro caso, ¿debemos amar a los estudiantes para enseñar? No, ya dijimos que de lo que se trata es de un amor político, sobre eso que se enseña. ¿Pero qué sucede con los afectos? ¿Cómo deben de ser esos afectos para con nuestros estudiantes? Algo ya adelantamos, el afecto no necesariamente tiene la cara de lo positivo o color de rosa, pues contiene “las dos caras de la misma moneda”, esto es, que este afectar se puede dar por la positiva o la negativa. Esta autora, frente a estas preguntas va a responder que el amor a los niños no es algo que se dé de manera natural, es un artificio, por tanto, algo forzado.

Recuperamos aquí unas citas de las entrevistas a docentes que se utilizaron en el capítulo 6 cuando allí ya adelantábamos que no es natural que haya que querer a los

estudiantes. Nuevamente las retomamos puesto que aquí analizamos cómo el afecto docente afecta a la subjetividad. Y en ese sentido dos de las docentes relataban:

(...) con algunos nos pasa [está haciendo referencia a los estudiantes] porque somos humanos, con algunos tenemos más empatía que con otros, no sé si decir empatía, como que la relación es diferente con uno que con otros, por esto que decimos somos singulares, lo mismo ellos con nosotros. (ED4)

A lo largo de mi experiencia como docente hubo grupos con los que fluyó más con los que ese encuentro se dio de una manera más cercana (...). (ED2)

Abramowski (2016) va a definir al vínculo pedagógico no como un vínculo amoroso “a secas”, puesto que hay objetivos y sentidos, persigue finalidades. En esa relación educativa se ocupan lugares diferenciados, por un lado, una persona que oficia de docente que procurará que le otre, le estudiante, se transforme en algo diferente a lo que es, a partir de una tarea, unos saberes a compartir (Abramowski, 2016).

Qué ofrezco para que sí pueda obtener lo que vino a buscar acá, pero cómo acompaño también ese aprendizaje. (ED4)

Podemos interpretar dicha textualidad en esta idea que exponíamos de Abramowski, (2016) de la apuesta a la transformación de la persona a partir de unos saberes que se comparten, en este caso del Profesorado en Educación Especial.

Si recapitulamos los decires de las profesoras entrevistadas encontramos en ellas una mirada acerca del vínculo que pone el acento en el alojar, la calidez; no obstante resaltábamos, al igual que lo hicieron algunas voces docentes que el vínculo pedagógico no conlleva un tinte amoroso, y que, como trabajamos, conlleva sentidos, propósitos. Sí resaltamos que en esa transmisión, en esta relación está la apuesta de “hacer que lo humano no cese” como dirá Nuñez (1998) una vez más, para que algo nuevo pueda producirse en esa transmisión de la cultura.

9.3 El cuidado es hacia el conocimiento y los otros

En el apartado anterior trabajamos acerca de los afectos y como los fuimos entendiendo en relación al vínculo pedagógico. A continuación nos detendremos en la categoría de cuidado – vale aclarar que traemos esta noción ya que nos permite interpretar varias

acciones y gestos que las docentes relatan de sus experiencias– también en relación al vínculo pedagógico ¿qué implica el cuidado en la relación pedagógica? ¿cómo se establece en el vínculo? ¿cómo conciben el cuidado las docentes entrevistadas?

A continuación exponemos algunos extractos de entrevistas que aluden a empezar a pensar esta noción de cuidado.

Que tenga que enseñar determinadas cosas que puedo discutir al interior con mis compañeros de cátedras qué priorizamos que no, es pensar qué les va a aportar, qué les va a servir. (ED1)

La apertura, de estar disponible, la generosidad con los materiales y estar disponible, no amarretar. (ED2)

Poder acompañarlos (...) escuchar la voz de todos. (ED3)

Para mí los estudiantes son personas que merecen todo mi respeto (...) absolutamente, lo que voy a decir y cómo lo voy a decir, porque hay formas y formas de decir las cosas, en instancias de evaluación donde aprueba o desaprueba donde tengo que decirte mira acá hay que... esto que estás haciendo me parece que.. Cómo te lo digo, respetarte tu integridad, como persona. (ED4)

Cuales son los contenidos que por ahí ellos les interesaría saber, qué cosas necesitan fortalecer, hacemos un recorrido por los espacios teóricos que han sido precedentes y correlativos al nuestro, entonces establecemos aquellos aspectos que tenemos que profundizar y que consideran también los estudiantes que son primordiales, entonces en función de eso, más allá de tomar todos los contenidos que están en el diseño se formula el programa digamos un poco en función de los intereses, las necesidades, los contenidos que si o si tenemos que abordar. (ED5)

En estas textualidades si bien no aparece explícita la palabra cuidado, sí aparecen sus sentidos, y son estos los que nos permiten hablar desde ese lugar, por ejemplo cuando se hace referencia al contenido a enseñar, que sea relevante, significativo; y por otro, cuando aluden al estar disponible, a acompañarlos, al respeto, al no desentendimiento de

la otra persona. Esta idea la trabaja Antelo (2014) quien explica el cuidado respecto del conocimiento, de lo que se pretende enseñar, al aspecto educativo, a la cultura. Y va a agregar, que cuidar es no desentenderse de le otre, es poder dar respuestas, atender a la demanda. Se presenta así un doble cuidado, por un lado hacia el conocimiento, de eso que se busca enseñar, y por otro, hacia les otres y lo que requieren. Una vez más aflora el aspecto ético y político del oficio.

“El que enseña cuida, y el que cuida está presente” (Antelo, 2014, p. 120). En las entrevistas con las docentes consideradas por les estudiantes avanzades como profesoras ejemplares, en sus decires encontramos aspectos que podemos relacionar con esta noción de cuidado:

(...) y yo siempre les digo, «yo acá vengo a enseñar porque para eso me pagan, porque sino los estaría estafando, así que ustedes me tienen que exigir a mí que yo les enseñe, cómo me preparo, si yo un día llevo improvisada me lo tienen que decir porque es una estafa y eso que ustedes vayan improvisados también a un aula es estafar» eso también se lo hacía ver.¹¹ (ED4)

Esa estafa que menciona la docente podríamos relacionarla con el correrse de la verdadera tarea, que es enseñar, y que entonces, solo se privilegie o priorice la camaradería, el vínculo afectuoso con les estudiantes, el borramiento de la asimetría, etc. Una vez más, enseñar es la tarea, lo demás vendrá, si es que viene, por añadidura.

Recuperando las voces de las docentes, una de ellas relata la importancia de acompañar a les estudiantes, este acompañar podemos pensarlo como una forma de cuidado también.

(...) poder realizar juntos las cosas, poder estar, los estudiantes esperan que uno pueda estar, que pueda acompañarlos (...). (ED5)

Asimismo, en las narrativas encontramos “otras formas de cuidado” como mencionan Dussel Ines, y Southwell Myriam (2005) más ligados a la importancia de destinar momentos de la clase que no impliquen exclusivamente la tarea educativa, sino en poder conocerlos un poco más, en este sentido, de compartir.

¹¹ Esta narrativa fue presentada cuando se hizo mención acerca de la dimensión ética de la enseñanza, puesto que la claridad que reviste esta expresión permite la interpretación de este rasgo.

Esto de (...) no arrancar con su clase de los contenidos directamente, sino arrancar con unos buenos días, unos minutitos ahí de poder compartir. (...) la generosidad, de la apertura, de estar disponible. (ED2)

(...) me gusta conocer como esos pequeños espacios de sus vidas (...). Cada vez que comenzábamos las clases «¿qué podes contarme de vos? que no nombres o que no cuentes en las entrevistas normales o en las presentaciones, esto de tengo tantos años...» entonces vos vas descubriendo como pequeñas cosas. Para mí es como importante conocer esa parte de los estudiantes. (ED3)

Podemos conjeturar, puesto que estos extractos no mencionan explícitamente la palabra cuidado, que este tipo de acciones revisten de cierto cuidado más ligado a acompañar la permanencia estudiantil. Sabemos de la deserción y/o discontinuidad de estudiantes a sus estudios, producto –muchas veces– del/os trabajo/s que realizan para sustentar sus carreras y contribuir a su vez, en sus hogares, lo cual resulta de una compleja tarea. Una de las docentes entrevistadas reflexiona sobre esto:

(...) pensar que los estudiantes tienen que estar, tienen que poder permanecer, tienen que encontrar un espacio de aprendizaje, sano, cuidado, sostenido. Creo que nadie está en un lugar 5/6 horas todos los días si no hay deseo, entonces es mucho el sacrificio en estos tiempos que se hace para poder sostener estos espacios porque hay familias, porque hay trabajos, necesidades, entonces creo que si uno aloja creo que es mucho más fácil. (ED5)

Este sostener, acompañar, que menciona la docente nos acerca a las nociones de oficios del lazo, oficios del acompañamiento, que trabaja Frigerio (2019), en este tender la mano para sostener y acompañar como función institucional, pero que implican modos de ocupar lugares, de ejercer e intervenir en los otros. Vale aclarar –la misma autora lo hace– que no necesariamente estos lazos implican signos positivos, ni refiere a pensar la relación de los lazos de una única manera, dada la complejidad que revisten de por sí las relaciones. Dirá Frigerio (2019):

En esas instituciones a las que concurrimos, a las que hacemos con nuestros haceres, circula lo propio de la condición humana: sus oscilaciones, sus contradicciones, sus bajezas y grandezas, sus amores y sus odios (...). Esas

instituciones podrían describirse como una *cartografía de lazos*, por momentos desenlazados, a veces entreverados, ocasionalmente asfixiantes, eventualmente protectores, algunos mortificantes y otros vivificantes. (p. 45. El resaltado es del original).

Reconocemos entonces, que cuando hablamos de vínculos, de lazo, no necesariamente imprimen características positivas, gratas; recordemos una vez más a las docentes cuando narraban sobre las marcas que en ellas dejaron, desde un negativo fotográfico, sus profesores y que impulsaron a desenvolverse desde otro lugar.

En la encuesta realizada a estudiantes, ellos también ponen de manifiesto su mirada respecto a lo vincular; pues una de las preguntas aludía a que pudieran dar cuenta sobre cómo fue la enseñanza en la formación académica y lo que de ella rescatan es el acompañamiento, la ayuda, la voluntad...

(...) se escuchó siempre mi voz y pensamiento, intercambio disponible. (EE2)

(...) destaco la voluntad de ayudar para que mi formación sea buena. (EE16)

(...) no me limitaron, tuvieron paciencia, me ayudaron buscaron estrategias para potenciar mis intereses. (EE17)

(...) tuve acompañamiento. (EE18)

(...) la gran mayoría de docentes acompañaron mi recorrido. (EE23)

De estas citas se desprende una mirada de lo vincular más del lado del oficio del lazo, esta categoría que nos ofrece Frigerio (2019). Tender la mano, ese estar disponible para sostener, acompañar, es estar haciendo con otros. Es un hacer en compañía.

9.4 Sostener la confianza dando confianza

Cornu (1999) se pregunta ¿por qué es indispensable la confianza en la clase? y va a decir porque es constitutiva de una relación pedagógica. Si la educación apuesta a la conformación de ciudadanos, la confianza es una categoría de la cual no debemos de prescindir. La confianza es una apuesta al futuro, a lo que va a ser, en el pleno desconocimiento del presente. En este sentido podemos traer una vez más el pensamiento de Arendt al decir que esa confianza es hacia los nuevos y sobre esa continuidad del legado de la cultura y la posibilidad de renovar el mundo, de cómo

continuarán con esa herencia, cómo continuarán construyendo ese edificio que conforma nuestra historia.

Ahora bien, y continuando con la línea teórica de Cornu, la confianza es cotidiana y constitutiva de los sujetos, puesto que no podríamos sobrevivir si no tuviéramos confianza en algo o en alguien. Sostener la confianza dando confianza. Ese brindar confianza para que el estudiante se apropie de ella y confíe en sus potencialidades. En este sentido, presentamos a continuación algunas textualidades que hacen eco de este rasgo.

(...) hay que saber descubrir esa riqueza que tienen, ayudar a que ellos descubran todo ese potencial que tienen (...). (ED1)

Reconocimiento de cada uno de sus procesos de lo que le aportan a la vida institucional. (ED2)

(...) «estas para aprender, esto es un proceso, confiamos en el proceso en vos, pregunten», siempre aclarar, hablar, de contar, de atreverse, apertura de que se sientan cómodos. (ED3)

Lo expuesto nos permite mostrar esta confianza que se brinda, por la que se apuesta, para que ellos logren obtenerla desde sus potencialidades y singularidades. En alusión a esto es interesante traer brevemente el diálogo que se establece en *Elogio de la transmisión* (2016) entre Steiner y la docente de literatura Ladjali, quien enseña dicha materia a estudiantes de un barrio de la periferia de París.

Esta docente apuesta por sus estudiantes, apuesta en ofrecer la cultura, como en uno de sus pasajes menciona “Trabajar de manera que nuestros alumnos tengan acceso a una cultura elevada –la que nos fue transmitida– forma parte de esa pequeña y apasionante revolución que mis compañeros y yo llevamos a cabo a diario” (p. 36). Justamente por ello el título del libro, *Elogio a la transmisión*, elogiar el oficio de enseñar, ese transmitir la pasión y el amor por lo que se hace. En este caso lo que ella busca transmitir e inspirarles es la pasión por la poesía –y lo consigue– logro que es posible también por la confianza.

Además queremos traer el relato de una de las docentes entrevistadas ya que también refiere a la confianza, confianza en ella, que le permite relacionarse con mayor

seguridad debido a la experiencia de sus años de trayectoria, y para con sus estudiantes, en esos acuerdos conformados. Confiar, aspecto indispensable para dar lugar al vínculo, para habilitar que algo acontezca.

(...) a medida que van pasando mis años siento cada vez más cercanía con el grupo de estudiantes y supongo yo que tiene que ver con cómo me paro yo frente al grupo, frente a la tarea, el sentirme mucho más sólida en cuanto a lo que tengo para ofrecer, esto que yo decía qué es enseñar (...). El pararme yo desde un lugar distinto, creo que me permite acercarme de una manera diferente, o tener una apertura diferente, con más seguridad, el poder dar lugar también a la duda, ahora sé un montón pero hay cosas que no las sé y puedo decir «mira la verdad que esto no lo sé lo buscamos para la próxima me comprometo y vos también y buscamos». Y bueno creo que eso también genera cercanía con la otra persona.
(ED2)

Dijimos anteriormente parafraseando a Cornu (1999), sostener la confianza dando confianza; *confianza emancipadora* dirá en otro de sus textos (Cornu, 2019), esa confianza que da libertad en creer en sus posibilidades y aptitudes, de poder hacer, realizar, construir otros modos posibles de ser, estar y moverse en sociedad.

Podemos destacar de las voces de estudiantes signos, indicadores que nos refieren a la noción de confianza, en este “sostener la confianza dando confianza” en donde el estudiante confíe en sus potencialidades y se apropie de ellas.

(...) nos hacía sentir que podíamos. (EE3)

(...) me hizo sentir inspirada y con ganas de seguir. (EE5)

Me ayudaron a formar mi personalidad, seguridad. (EE11)

Confiaron en mí. (EE16)

Creer en mí (EE17)

La confianza, que es además una forma de acompañar, implica formas de cuidado, e implica el compromiso con la tarea, rasgos estos, que se presentan como propios del oficio, como propios de las buenas prácticas de enseñanza.

9.5 Síntesis de lo trabajado en este capítulo

En este capítulo se presentaron distintos rasgos que hacen a las buenas prácticas de enseñanza, a saber, cuidado, afectos, confianza, amor político; que se presentan a su vez como ingredientes principales de la tarea de enseñar. Asimismo, nos referimos al amor entendiéndolo como un amor político, porque nuestro oficio es político. Es interesante el aporte que Dussel y Southwell (2005) nos pueden dar en relación a este punto, puesto que ellas enfatizan en esta idea del rol docente como político.

Como docentes nos estamos responsabilizando de la transmisión de la herencia, la cultura, ya que somos garantes de la misma, y desde ese lugar –dirán las autoras– se construye una posición en diálogo con los otros, en ese tejido que se va construyendo “(...) entre palabras, gestos, miradas e historias puestas en común” (p. 31). Podemos agregar también–en función de los hallazgos de este capítulo– que se va construyendo entre la confianza, que observamos se da en al menos tres niveles, esto es: confianza del docente al estudiante, del estudiante en sí mismo y del docente en sí mismo. La libertad y el cuidado de algo valioso que se va nutriendo y transformando. Eso valioso que somos nosotres, nuestra cultura que se va armando en ese tejido que va haciéndose en el apoyo, en el sostén y el acompañamiento de docentes a estudiantes, entre estudiantes y entre docentes mismos.

Capítulo 10: Reflexiones finales

*(...) toda pedagogía digna de tal nombre
constituye un ejercicio de ingenio, una disciplina del corazón,
precisamente en un momento en que el ingenio y el corazón
se hallan en un estado de extrema vulnerabilidad.*

¿En qué consiste dicha vulnerabilidad?

En una disposición para la esperanza.

G. Steiner y C. Ladjali (2016)

La presente investigación tuvo por objeto analizar los rasgos que constituyen las buenas prácticas de enseñanza de los docentes en el profesorado de Educación Especial en el nivel superior de la ciudad de Neuquén. Generó y motivó emprender el trabajo sobre dicha temática mi recorrido profesional al interrogarme sobre el quehacer docente, más precisamente, sobre las buenas prácticas de enseñanza ¿qué entendemos por buenas prácticas de enseñanza? ¿qué acciones, formas, maneras constituyen una buena práctica de enseñanza? ¿qué sentidos se impregnan en ella? Estos interrogantes constituyeron el motor que dieron inicio y desarrollo al presente trabajo investigativo.

Este estudio se inscribió dentro de un enfoque cualitativo, modelo que nos permitió caracterizar, describir y detallar aquello que se busca estudiar (Sampieri, 2008). A partir de allí adoptamos el estudio de caso puesto que nos permitió efectuar un proceso de investigación profundo y detallado (Sandín, 2003). Así como también la construcción interpretativa de la información y hacerla “dato”. Datos que fuimos recabando a partir de las voces de estudiantes avanzadas, mediante encuesta, y de profesoras elegidas por los estudiantes como significativas, mediante entrevistas. El análisis de la información obtenida permitió construir categorías conceptuales que se pusieron en diálogo junto al marco teórico, con la intención de poder dar cuenta de aquellos rasgos que constituyen a las buenas prácticas de enseñanza.

A continuación iremos describiendo los hallazgos, conclusiones y reflexiones a los que se llegaron en la elaboración de esta compleja trama que implica la escritura y en la

invitación constante que esta actividad nos hace del pensamiento en los bordes, en la mirada atenta y en la agudeza de aquello que se escribe y se busca transmitir.

Nos propusimos entonces, poder dar cuenta de aquellos rasgos que constituyen las buenas prácticas de enseñanza, fue a partir del trabajo con los datos y con el marco teórico propuesto, esos lentes con los cuales se miran el mundo, lo que nos permitió arribar a categorías conceptuales que nos arriman a pensar en esas cualidades que se ponderan como buenas prácticas de enseñanza.

Es así que tomamos dimensión acerca de la complejidad que la clase reviste, escenario de relaciones, historias, representaciones y creencias construidas socialmente. Es desde allí donde le docente despliega la enseñanza desde prácticas situadas, contextualizadas. Esta complejidad abre a la posibilidad de cambios en esos modos de entender y llevar a cabo la enseñanza, lo cual se debe –teniendo en cuenta los decires de las docentes– a la experiencia, el recorrido formativo, al contexto y al grupo de estudiantes. Esta construcción de la complejidad que reviste la clase también la pudimos hacer desde las voces de estudiantes, puesto que ellos enfatizan en la importancia de la singularidad de las personas, estrategias y metodología de trabajo, organización de la clase, clima del aula, bibliografía brindada, interés por los estudiantes y la dimensión ética. Estos indicadores nos hablan, justamente, de la complejidad que reviste la clase.

Posteriormente nos propusimos trabajar las categorías “enseñanza” y “buena enseñanza” desde las voces de docentes y estudiantes avanzados. Desde allí encontramos que en ese acontecer de la enseñanza está presente el deseo, el deseo de que le otre desee aprender, pero advertimos –y recuperamos las palabras de Meirieu (2007) – que no es algo que se da automáticamente, sino que se deben de generar instancias para despertar el deseo de aprender. Postulamos como otro elemento que constituye a las prácticas de enseñanza, la evaluación, siendo ésta inherente a la enseñanza, rescatamos una frase de una de las docentes entrevistadas que es contundente a la hora de entender la evaluación desde la buena enseñanza: “El éxito de ustedes es el mío”. Radica aquí el sentido ético de la tarea de enseñar, de la responsabilidad y compromiso por la tarea que se imparte, este interés, preocupación y ocupación en que les vaya bien, en este deber que implica la propia tarea.

Destinamos un capítulo para abordar las prácticas de enseñanza en tiempos de pandemia, puesto que nos importaba saber si había cierto correlato o continuidad pedagógica con los modos de llevar adelante la enseñanza que desarrollaban en la

presencialidad. Asimismo, nos interesaba conocer la mirada de estas docentes en relación a ese tiempo peculiar, así como también conocer las formas que encontraron para sortear tal experiencia de vida en tanto desafíos y/o obstaculizadores.

Lo que hallamos fue que, en un primer momento, manifestaron sentirse agobiadas frente a esta nueva modalidad de enseñar, ese agobio se debía sobre todo al desconocimiento respecto lo que sucedía detrás de las pantallas negras: por no saber si les estudiantes estaban allí presentes y si estaban comprendiendo, escuchando. Paulatinamente – transcurriendo ya el año 2021– pudieron “agarrarle la mano” a la virtualidad, se encontraban mejor preparadas gracias al trabajo generado con otras, un trabajo colectivo y colaborativo. Y ese “agarrarle la mano”, alude también a la importancia del uso de las tecnologías, de incorporarlas como parte de la tarea de enseñar; como así también de los aprendizajes que requirió dicho uso. Podemos destacar entonces –y conectar con las buenas prácticas de enseñanza– en función de sus reflexiones, que se desprende por un lado, la importancia del trabajo con otras, donde el enseñar no implica una tarea en soledad, sino, como un trabajo que se comparte que es colectivo y colaborativo; y por otro, del uso de tecnologías, como un recurso que se hace necesario de incorporar como práctica usual.

Esto llevó a preguntarnos –en el trabajo con los datos– si actualmente se están llevando a cabo propuestas que contemplen la inclusión de las tecnologías, si estos recursos –que en su momento fueron utilizados porque constituían el formato para llevar adelante la clase– están siendo aprovechados en la presencialidad. Pregunta que excedió los objetivos de esta investigación pero que puede pensarse como futuras líneas de trabajo.

Respecto al otro punto de interés de conocer si se dio cierto correlato –o no– con la presencialidad en cuanto a las maneras de llevar adelante la enseñanza, lo que observamos fue una cierta inercia sobre lo ya conocido ante la vorágine de lo urgente y desconocido, puesto que no se dieron modificaciones significativas en sus maneras de pensar la tarea, sobre todo en la evaluación. Las docentes fueron sorteando obstáculos intentando acomodar los modos de enseñar pero sin trastocar de raíz las propuestas. Como se pudo se llevó adelante la tarea de enseñar en un contexto de obligada virtualización de las prácticas y las relaciones pedagógicas.

Nos dispusimos, ya más avanzadas en el trabajo, recurrir a la memoria biográfica de las docentes entrevistadas al preguntarles sobre aquellos profesores que para ellas fueron de gran significancia, puesto que las distintas experiencias de nuestro tránsito por las

instituciones educativas dejan marcas en nuestras subjetividades. Lo interesante es que, en dichas narrativas, esas memorias fotográficas nos hacen ver que las marcas no siempre refieren a lo grato o positivo, pero sí de la influencia que tienen ya que tocan nuestras fibras más profundas. Además nos permite echar luz sobre las acciones que operan en el aula, sobre cómo se desenvuelven, puesto que –y como anticipamos– algo de esas remembranzas se inmiscuye en cada subjetividad.

Esa gran significancia que encontramos aquí, como en los relatos que acercamos, nos dice algo acerca de la relación que podemos hallar entre esas influencias, de cómo ciertas prácticas que puedan ser calificadas como buenas son el sedimento de marcas en las biografías. Es por esta razón que quisimos brevemente presentar algunas obras que engrandecen la tarea docente, en hacer visible esas influencias que potenciaron las distintas subjetividades y no –parafraseando a Steiner– condenaron la posibilidad de ser. En esta tarea de enseñar, que hace a nuestro oficio, vamos descubriendo los rasgos que se presentan en esta indagación de las buenas prácticas de enseñanza, y hallamos que el compromiso constituye uno de ellos, ahora bien, ¿qué implica ese compromiso? Pudimos ver que es un compromiso con la tarea, con la transmisión de la cultura, es la responsabilidad que hace al oficio. El compromiso y la responsabilidad en la búsqueda de hacer interesante el mundo que se ofrece, y que eso que se ofrece pueda dar la posibilidad a la transformación. Esto será posible si hay amor por este oficio, por eso que se hace.

Sobre esta categoría del amor nos detuvimos puesto que es una categoría que traen tanto las docentes como los estudiantes del presente estudio. Advertimos –a partir del análisis– que el amor puede adquirir diversas formas, el amor a la transmisión, al oficio, a lo que se hace; el amor a la disciplina, a la relación con el conocimiento, y el amor a los nuevos, como potencia transformadora. Desde nuestros lentes teóricos arribamos a que el amor es un tema complejo de asir –pero que igual e inevitablemente no puede faltar– podemos llamarlo amor aunque ello no signifique un signo de buena práctica educativa. Podemos llamarlo amor político, porque es un amor por la tarea, al oficio de enseñar.

Otra de las categorías abordadas en el presente trabajo ha sido el vínculo pedagógico. De los datos analizados distinguimos una mirada acerca del vínculo que pone el acento en el alojar y en la calidez. No obstante resaltábamos, al igual que lo hicieron algunas voces docentes, que el vínculo pedagógico no necesariamente comprende un aspecto

amoroso, y que, como trabajamos, conlleva sentidos, propósitos, en esa apuesta a la transformación de la persona a partir de unos saberes que se comparten, en este caso del Profesorado en Educación Especial.

La noción de cuidado hacia el conocimiento y los otros se presenta como una categoría que invita a ser analizada, si bien vale aclarar que en las voces de los protagonistas de este estudio no aparece explícitamente la palabra cuidado, si se dan muestras de signos, indicadores, sentidos que nos permiten aludir al mismo. Y allí encontramos que se hace referencia al contenido a enseñar, que sea relevante, significativo; pero también al estar disponible, a acompañar, poder brindar respuestas, atender las demandas.

Se presenta así un doble cuidado, por un lado hacia el conocimiento, de eso que se busca enseñar, y por otro, hacia los otros y lo que requieren. Una vez más aflora el aspecto ético y político del oficio. “Yo acá vengo a enseñar porque para eso me pagan, porque sino los estaría estafando” recalca una de las docentes entrevistadas, y podemos relacionar esta estafa con el correrse de la verdadera tarea, que es enseñar, y que entonces, solo se privilegie o priorice la camaradería, el vínculo afectuoso con los estudiantes, el borramiento de la asimetría, etc. Una vez más, enseñar es la tarea, lo demás vendrá, si es que viene, por añadidura.

Este rasgo nos acerca también a pensar desde los oficios del lazo, oficios del acompañamiento, nociones que trabaja Frigerio (2019) y que nos permiten interpretar las voces de las docentes entrevistadas, en este tender la mano para sostener y acompañar como función institucional, pero que implican modos de ocupar lugares, de ejercer e intervenir en los otros. Reconocemos que cuando hablamos de vínculos, de lazo, no necesariamente imprimen características positivas, gratas, ni refiere a pensar la relación de los lazos de una única manera, dada la complejidad que revisten de por sí las relaciones humanas.

Lo que aquí estamos recuperando a modo de conclusión de este trabajo investigativo, constituye lo que hallamos en tanto rasgos de las buenas prácticas de enseñanza. Hemos hecho referencia al compromiso, la responsabilidad, el deseo, el amor y el sentido ético puesto que este engloba todo lo anterior dicho. Los hallazgos nos permitieron pensar en clave de la ética de la enseñanza, de la compleja trama que implica la dimensión ética de la enseñanza. Una enseñanza que como vimos implica ser situada, significativa y de construcción colectiva. Enseñanza que se imparte pero que no sabemos de antemano sobre el resultado que pueda tener, puesto que la enseñanza es un intento de que algo en

algún momento pueda producirse, y es allí donde radica la confianza. Y justamente esta ha sido otra de las categorías analizadas en el presente estudio.

Sostener la confianza dando confianza: “nos hacía sentir que podíamos” afirmaba una de las estudiantes encuestadas. Destacamos que la confianza además de implicar una forma de acompañar, comprende formas de cuidado y el compromiso con la tarea, rasgos estos, que se presentan como propios del oficio, como propios de las buenas prácticas de enseñanza. Asimismo, podemos agregar también –en función de los hallazgos– que la confianza se da en al menos tres niveles, esto es: confianza del docente al estudiante, del estudiante en sí mismo y del docente en sí mismo.

Con todo lo expuesto, podemos decir que esas buenas prácticas de enseñanza que se hacen presentes en este estudio remiten al saber, un saber que entusiasma, que dialoga, se comparte y se significa. Una buena enseñanza es el intento de transmitir algo sin saber sus consecuencias, es ofrecer, explicar, estar disponible, encontrarse y construir. Ese carácter ético y epistémico de la palabra “buena” que adjetiva la enseñanza. Al cuidado de lo que se hace y por lo que se hace. A la pasión, entusiasmo y generosidad intelectual. A la responsabilidad y confianza...

Hemos mencionado y descrito hasta aquí las cualidades, que desde las voces de estudiantes y docentes, y entramado con el marco teórico –que oficiaron de lentes para analizar esta temática de estudio– constituyen los rasgos que hacen a las buenas prácticas de enseñanza. Entendemos –y ya llegando al cierre del análisis de este trabajo– que nuestro camino, el camino de nuestra tarea docente implica un rol ético y político, en tanto somos responsables y garantes –en nuestra condición de agentes sociales– de la transmisión de saberes, conocimientos; la cultura... nuestra herencia. Esta transmisión es posible en la construcción de lazos que se entrelazan a partir del diálogo, miradas, historia, confianza, cuidado para que algo valioso se pueda ir conformando de este oficio que se construye y reconstruye permanentemente y que comprende las cualidades de las buenas prácticas de enseñanza.

Decimos que este estudio no se presenta como algo acabado, concluido, pues en el devenir del mismo surgen nuevos interrogantes que pueden pensarse como líneas futuras de investigación, y es en este sentido que surgieron preguntas del orden de la especificidad de la formación, esto es, aspectos relacionados a la propia educación

especial ¿Cómo resuelven los docentes de los tres campos de conocimiento¹², la enseñanza? Este trabajar con todos los docentes pertenecientes a los tres campos que conforman el Plan de estudio nos puede dar pistas de si lo específico de la orientación, en este caso la educación especial, incide en los modos de enseñar.

Esta nueva arista que surge es posible de responderse en elaboraciones futuras, puesto que lo analizado hasta aquí nos permitió identificar los rasgos que se atribuyen a las buenas prácticas de enseñanza; no obstante, reconocemos que estos nuevos interrogantes que se abren contribuyen a seguir pensando y aportando sobre este oficio de enseñar.

¹² Recordemos que el Plan de estudio del Profesorado se organiza en torno a tres campos de conocimiento, a saber, campo de la Formación General, campo de la Formación Específica y campo de la Formación de la Práctica Docente.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A (2010) Afectos pedagógicos apropiados e inapropiados. En *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós.
- Abramowski, A (2012) Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas: tensiones entre querer y enseñar. *Congress of the Latin American Studies Association*, San Francisco, California.
- Abramowski, A (2016) ¿Por qué llamarlo amor? Acerca de los afectos en el campo pedagógico. *Fermentario N. 10, Vol. 2* ISSN 1688 6151 Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br
- Achilli, E (1985) La práctica docente: Una interpretación desde los saberes del maestro. Centro Rosario de Investigación en Ciencias Sociales-CRISO- y Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, E (2008) Investigación y Formación Docente. Capítulo 1. Colección Universitas. Serie Formación Docente. Laborde Editor.
- Alliaud, A (2017) *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2014). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique educación.
- Álvarez Uría, F. (1995) Escuela y Subjetividad. *Cuadernos de Pedagogía*,, ISSN-e 2386-6322, ISSN 0210-0630, N° 242, págs. 56-64.
- Álvarez, Z y Sarasa, M (2010) Un estudio sobre la buena enseñanza en la educación superior. I Jornadas sobre Pedagogía de la Formación del profesorado: prácticas e investigaciones, en *El marco del Bicentenario. Instituto Superior de Formación Docente N°81 (RIER)*, Miramar 9 y 10 de septiembre de 2010.
- Alvarez, Z y Porta L (2012) Caminos de indagación sobre la buena enseñanza: aproximación biográfico-narrativa en educación superior. *Revista de Educación*. Año 3 N°4. Pp 75-88.
- Álvarez, Z; Yedaide, M; Porta, L. (2013) La enseñanza apasionada como agente emancipatorio en la formación de formadores. *Revista Interamericana de*

Investigación, Educación y Pedagogía, vol. 6, núm. 1, enero junio, pp. 25-38. Universidad Santo Tomás.

- Antelo, E (2009) ¿Qué tipo de compromiso es el compromiso docente? Conferencia de cierre del *Congreso Educativo y Popular organizado por A.D.O.S.A.C* (Asociación de docentes de Santra Cruz). Río Gallegos.
- Anijovich, R y Mora, S (2017) ¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica, en *Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique. Educación.
- Anijovich, R (2018) Introducción, en *La evaluación significativa*. Paidós.
- Azzerboni, D (2021) El aprendizaje experiencial ¿O la combinación de variedades de estrategias y recursos al enseñar?, en “50 iniciativas”. *Nuevos escenarios educativos. Otra gestión para otra enseñanza*. Noveduc.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universidad de Valencia.
- Bara, E (2018) *Ética del profesorado*. Herder.
- Barcena, F y Melich, J (2015) Prólogo a esta edición. Quince años después, en *La educación como acontecimiento ético*. Paidós.
- Birgin, A (2020) Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente, en *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Unipe.
- Burbules, N. (1999) ¿Por qué «diálogo»? ¿Por qué «teoría y práctica»? en *El diálogo de la enseñanza. Teoría y práctica*.
- Camilloni, A (2018) La validez de la enseñanza y la evaluación: ¿Todo a todos?, en *La evaluación significativa*. Paidós.
- Cid Sabucedo, A.; Perez Abellas, A. y Zabalza Beraza, M. A. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los «mejores profesores» de la Universidad de Vigo. *Educación XX1*, 16 (2), 265-296. doi: 10.5944/educxx1.2.16.10342.
- Copolechio Morand, M y Diep, M (2021) Las historias sociales en la formación de profesores de educación especial, en *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. Volumen 14, Número 1.
- Cornu, L (1999) La confianza en las relaciones pedagógicas, En Frigerio, G; Poggi, M. Korinfeld, D. (comp.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*.

Edición Novedades Educativas - Centro de estudios multidisciplinarios.
Buenos Aires, Argentina.

- Cornu, L (2019) Acompañar el oficio de hacer humanidad, en *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Frigerio, G, Korinfeld, D y Rodriguez, C (coords). Noveduc. Ensayos y experiencias.
- Cullen, C (2015) La ética docente entre la hospitalidad y el acontecimiento, en *Voces de la Filosofía de la Educación*. Clacso. Ediciones Del Lirio.
- Cullen, C (2017) Conferencia: Escepticismo y dogmatismo Posgrado en Educación y Desarrollo.
- Davini, C. (2016) *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Davini, C (2008) Evaluación, en *Métodos de Enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- De Pascuale, R. (2016) El oficio docente hoy y la obstinación por enseñar. *Revista Novedades Educativas* n°28.
- Del Regno, P (2013) Estrategias de enseñanza del profesor en el aula de nivel superior. En *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*. ISSN: 1853-3159.
- Diseño Curricular (2016/2017) Planes de estudio del Profesorado de Educación Especial. Planes N° 669/670/671/672. Neuquén.
- Dussel, I y Southwell, M (2005) Cuidar enseñando, en La educación como cuidado, entre el amor y la justicia, en *Revista El Monitor de la Educación*, publicación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Año I, N°4.
- Dussel, I (2020) La clase en pantuflas, en *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Unipe.
- Edelstein, G, Salit, C, Domjan, G, Gabbarini, P (2008) “Módulo 2: Práctica Docente”. *Programa de capacitación docente continua, a distancia*. UNLA. Bs. As.
- Fenstermacher, G (1989) Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza, en *Investigación de la Enseñanza, Volumen I. Enfoques, Teorías y Métodos*. Paidós: Barcelona, Buenos Aires. México. Wittrock, M. Ed.
- Fenstermacher, G y Soltis, J (1998) *Enfoques de la Enseñanza*. Amorrortu. Colección Agenda Educativa.

- Fernández, A (2005) “Sujeto Autor” En *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Bs. As., Ed. Nueva Visión.
- Frigerio, G, (2010) Lo que no se deja escribir totalmente, en *Educación: Figuras y efectos del amor*. Serie seminarios Del CEM
- Frigerio, G, (2019) Oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas, en *Trabajar en instituciones: Los oficios del lazo*. Noveduc.
- Harf, R, (2021) Ideas y poesnamientos, en solitud y acompañada, en “50 iniciativas”. *Nuevos escenarios educativos. Otra gestión para otra enseñanza*. Noveduc.
- Harf, R, (2021) Educadores en estado de disponibilidad, en “50 iniciativas”. *Nuevos escenarios educativos. Otra gestión para otra enseñanza*. Noveduc.
- Harf, R, (2021) ¿Tiene sentido pensar en “actualizar” modos de enseñar, “modificar” modos de enseñar o “innovar y crear” modos de enseñar? en “50 iniciativas”. *Nuevos escenarios educativos. Otra gestión para otra enseñanza*. Noveduc.
- Guber, R. (2001) La entrevista etnográfica o el arte de la “no directividad”, en *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Grupo Editor Norma, Bogotá, Colombia.
- Guzmán, J. (2018). Las Buenas Prácticas de Enseñanza de los Profesorados de Educación Superior. REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y Cambio en Educación, 16(2), 133-149. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.008>
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2014) “Enseñanza y filosofías de la enseñanza” en, *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Aique.
- Jackson, P (1998) Opiniones de los profesores, en *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- Jackson, P (1999) Donde trato de revelar las marcas de una enseñanza, en *Enseñanza implícitas*. Amorrortu editores.
- Jackson, P (2015) La educación entendida como empresa moral, en *¿Qué es la educación?* Paidós.
- Larrosa, J (2019) Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del Profesor. Noveduc
- Litwin, E (1997) Nuevas perspectivas de análisis en la agenda de la didáctica, en *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.

- Litwin, E (1997) La agenda de la didáctica desde el análisis de las configuraciones en la clase universitaria, en *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Litwin, E (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E (2015) El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda, en *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Cuestiones de educación.
- Maggio, M. (2012) Enseñanza Poderosa, en *Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós. Voces de la Educación.
- Manicardi, M. (2020) Configuraciones de apoyo de prácticas de enseñanza de docentes de nivel primario. Proyectos pedagógicos individuales para niños/as con discapacidad en escuelas provinciales marplatenses (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Artes. Escuela de Posgrado.
- Marcovich, A. (2016). El oficio de los ‘buenos profesores’ en la Enseñanza Superior. El caso de la carrera de Psicología de la UNCo (Tesis de maestría). Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Río Negro, Argentina.
- Meirieu, P (2001) ¿Hacia una ética de la escritura?, en *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona, Octaedro.
- Meirieu, P (2001) Una profesión bajo sospecha, en *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona, Octaedro.
- Meirieu, P (2006) La dimensión oculta, en *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona. Graó.
- Meirieu, P (2006) Entre el amor a los alumnos y el amor al saber, no tenemos por qué elegir, en *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona. Graó.
- Meirieu, P (2007) Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 373.
- Ministerio de las Mujeres Género y Diversidad (2021) (Re) nombrar: guía para una comunicación con perspectiva de género/ 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial MinGéneros.
- Minoldo, S y Balián, J (2018) La lengua degenerada. Artículo publicado por el equipo de El Gato y la Caja.

- Navarro, M. (2007) Las prácticas docentes cotidianas de los profesionales médicos en cátedras de la escuela de medicina de la UNCo: el estudio de dos casos (Tesis de maestría). Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Río Negro, Argentina.
- Núñez, V (1998) “De la fragmentación a los nodos o una apuesta a favor de la ética de la transmisión” en *Cuaderno de Pedagogía Crítica N° 3*. Rosario, editorial Bordes, pp. 97-115, p. 109.
- Núñez, V (2003) El vínculo educativo, en *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*. Tizio, Hebe. Barcelona: Gedisa.
- Ortiz, M ; Nussbaum, Z; Cochia, J. (2015) Buenas prácticas de enseñanza universitaria. *VIII Jornadas nacionales y 1° Congreso Internacional sobre la formación del Profesorado*. Facultad de Humanidades/ Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Pedró, F (2020) Covid-19 y educación superior: crisis y ventanas de oportunidad, en *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. Unipe. Editorial Universitaria. Colección Políticas Educativas.
- Pennac, D (2008) *Mal de escuela*. Literatura Mondadori.
- Pereyra, A (2020) Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente, en *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. Unipe. Editorial Universitaria. Colección Políticas Educativas.
- Porlán, R y Martín, J (1991) Introducción: cambiar la enseñanza, cambiar la profesión, en *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Díada Editora. Colección: Investigación y Enseñanza.
- Porta, L, Sarasa, M, Alvarez, Z (2011) Una experiencia en torno a la investigación en la enseñanza en el nivel superior en *Revista de Educación*. Año 2 N°3. Pp.181-210.
- Romano, A (2013) Educar: un acto de justicia en La escuela y lo justo. *Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Unipe. Editorial Universitaria.
- Sampieri, Hernandez, R (2006) El proceso de la Investigación cualitativa, en *Metodología de la Investigación*. Cuarta Edición. McGraw-Hili Interamericana.

- Sandin Esteban, M (2003) Tradiciones en la investigación cualitativa, en *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hili Interamericana.
- Sarason, S (2002) Los artistas de la representación y los auditorios, en *La enseñanza como arte de representación*. Amorrortu Editores.
- Schütz, A. (1995): El problema de la realidad social, en *El sentido común y la interpretación científica de la acción humana*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Sennett, R (2009) *El artesano*. Anagrama. Barcelona.
- Serer, O (2008) La formación inicial y la práctica docente IFD N°12 Neuquén (tesina final) Especialización en Pedagogías de la Formación. Universidad Nacional de La Plata.
- Siede, I (2007) El sentido político de la tarea docente, en *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*, Paidós, Bs. As.
- Sierra, N; Belardinelli, C (2013) El estudio de casos en las prácticas de formación de un profesorado de Educación Especial. *Revista RUEDES*, Año 2- N° 4- 2013, ISSN: 1853-5658, p.84- 97
- Skliar, C (2012) No hay que estar preparado, sino disponible, en *Revista Saberes* Publicación del Ministerio de Educación, Gobierno de la provincia de Córdoba.
- Souto, M (2015) La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal, en *Corrientes didácticas contemporáneas*. paidós. Cuestiones de educación.
- Stake, R (1999) El caso único, en *Investigación con estudio de casos*. Segunda Edición. Ediciones Morata.
- Stake, R (1999) La naturaleza de la investigación cualitativa, en *Investigación con estudio de casos*. Segunda Edición. Ediciones Morata.
- Steimbregger, L. (2020) ¿Qué es lo “bueno” de las buenas prácticas de enseñanza? Problematizaciones y aproximaciones teóricas. *I Encuentro de Cátedras de Psicología en la Formación Docente. Conversaciones “entre” Educación, Psicoanálisis y Psicología. Desafíos que enfrenta la Formación Docente*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Pampa.
- Steiner, G y Ladjali, C (2016) *Elogio de la transmisión*. Biblioteca de ensayo Siruela.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). Introducción: ir hacia la gente, en *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. 1° ed. Editorial Paidós.

- Terán, M. (2019) Jerome Bruner: La arquitectura del conocimiento. Artículo.
- Trueba, S (2018) La buena enseñanza en los Profesorados de Educación Física. *Revista de Educación* - ISSN 1853-1318 (impresa) - ISSN 1853-1326 (en línea)
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ
- UNSAM (2021) *Guía para incorporar un uso inclusivo del lenguaje*.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). La investigación cualitativa, en *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial, Barcelona.
- Neiman, G y Quaranta, G (2007) Los estudios de caso en la investigación sociológica, en *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial, Barcelona.
- Zelmanovich, P (2020) Apuntes para pensarnos en el vínculo educativo. De autoras y autores. *Ficha de acompañamiento*. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Anexo

Encuestas a estudiantes avanzades:

1- ¿Cómo podrías definir a la enseñanza?

2- ¿Qué es para vos una buena enseñanza?

3- ¿Cómo fue tu enseñanza en la formación académica? (Marca con una X la opción elegida)

- Excelente
- Muy buena.
- Buena.
- Regular.
- Mala

4- ¿Por qué la calificaste de esta manera?

5- Recordá –sin dar nombres- 2 cátedras que consideres no te hayan sido significativas. ¿Por qué no fueron significativas? Describe brevemente.

6- Identificá –dando sus nombres- 2 profesores que consideres su enseñanza te hayan sido significativas.

7- ¿Qué hacían estos profesores en sus clases para ocupar ese lugar de relevancia?

8- ¿Qué cuestiones consideras que debe tener en cuenta un docente en sus clases?

Entrevista a docentes:

Acerca de su formación y docencia del recorrido profesional hasta el actual trabajo

- 1) ¿cuál es tu formación de base? Qué formación profesional tenés
- 2) ¿Cómo llegaste a elegir la docencia como práctica profesional?
- 3) ¿Cómo llegaste a la elección/es de la materia/s en la que te encontras?

Acerca del quehacer docente:

- 1) ¿Qué es enseñar para vos?
- 2) ¿Y que implica para vos una buena enseñanza?
- 3) ¿Tus concepciones acerca del enseñar fueron siempre las mismas, o se han ido modificando? En qué o cómo se han modificado?
- 4) ¿Cómo piensas y organizas tus clases?
- 5) ¿A qué recursos apelas?
- 6) ¿Cómo piensas a la evaluación?
- 7) ¿Podés recuperar de tu biografía algún docente que haya sido significativo para vos? ¿Qué hacían?
- 8) ¿Podes reconocer alguna influencia de estos docentes significativos en tus prácticas?

Sobre los estudiantes:

- 1) ¿Qué piensas acerca de los estudiantes (quienes son/cómo son)
- 2) ¿Cómo describirías el trato con los estudiantes? ¿Cómo te relacionas con ellos/as?
- 3) ¿Cómo describirías el proceso de construcción de pensamiento/conocimiento de los/as estudiantes? Es decir, para vos cómo aprenden?
- 4) ¿Qué esperas de ellos/as?
- 5) ¿Qué crees esperan de vos?

Acerca de la pandemia:

- 1) ¿Cómo te impactó la irrupción de la pandemia... (en términos de cómo lo viviste, te obstaculizó, te benefició)
- 2) ¿En tu/s espacio/s curricular/es ¿cómo pudiste resolver la irrupción de este hecho?
- 3) ¿Qué tuviste en cuenta, cómo te organizaste?
- 4) ¿Cómo pensabas los encuentros, con qué dinámica/s? (y la evaluación como la resolviste?)
- 5) ¿Cómo viste los/las estudiantes en este proceso?
- 6) ¿Mirando ahora con cierta distancia lo sucedido en la pandemia, qué reflexiones podés realizar al respecto? (¿Qué crees nos dejó la pandemia y por qué? ¿Y en el orden de lo académico, de la formación/práctica profesional?)

ENTREVISTA 7 ED1

Acerca de su formación y docencia del recorrido profesional hasta el actual trabajo

1) ¿cuál es tu formación de base? Qué formación profesional tenés?

Ciencias de la educación, magisterio, orientación vocacional, filosofía.

2) ¿Cómo llegaste a elegir la docencia como práctica profesional?

No tenía la vocación docente en absoluto mi mamá me averiguó las carreras elegí y fue como de prueba, no fue que siempre quise ser docente hoy feliz de ser docente, no reniego para nada, tiene un montón de cosas súper lindas, interesantes, amo la escuela, soy recontra defensora de ese espacio de aprendizaje. La vida me llevó por ese camino.

3) ¿Cómo llegaste a la elección/es de la materia/s en la que te encontras?

Trabajé mucho en media, media me encantaba, siempre me gustó, me encantaba, como 12 años trabajé en media dando clase. Trabajé 2 años en primaria en cargo. Primera experiencia de superior en el ifd4 para dar pedagogía fue la primera materia con la que empecé, y después me llamaron para didáctica, filosofía (introducción de las corrientes), luego práctica que me re gustó, y como que me ubiqué con pedagogía, didáctica y practica1.

Acerca del quehacer docente:

1) ¿Qué es enseñar para vos?

Explicar, uno de alguna manera transfiere algo que sabe, pero también creo que el conocimiento se construye entre todos, no es algo cerrado, con la experiencia uno va ganando esa confianza y quiere transmitir eso , creo lo más importante es que te puedas correr para que el otro pueda.

2) ¿Y que implica para vos una buena enseñanza?

Para mí la buena enseñanza tiene dos cosas como claves: primero más allá que yo tenga un programa que tenga que enseñar determinadas cosas que puedo discutir al interior con mis compañeros de cátedras qué priorizamos que no, es pensar qué les va a aportar, que sea significativo para los alumnos, qué les va a servir, porque si no nada de eso tiene sentido; y el otro puntapié es partir de la realidad de los estudiantes, eso va cambiando de lugar en lugar, de año en año, que formación, que es lo que traen, los

elementos teóricos que manejan, y que de ahí puedan construir otros nuevos conocimientos que conocimientos, partir un poco de la realidad, no solo de lo que tengo que enseñar. generoso

¿Tus concepciones acerca del enseñar fueron siempre las mismas, o se han ido modificando? En qué o cómo se han modificado?

Se fueron modificando, sobre todo a través de la experiencia, a la hora de pensar en la clase, uno está enseñando cómo enseñar, si bien hay elementos teóricos, está muy arraigado la manera en la que uno aprendió y romper con eso no es fácil, hablas un montón de la creatividad y no sos creativo, entonces te interpelas todo el tiempo, uno enseña cosas que no las vivió y que cuesta mucho hacerla, en ese sentido sí me costó eso, lograr esos cambios.

3) ¿Cómo piensas y organizas tus clases?

No es lo mismo didáctica, que pedagogía que práctica, cada una tiene distintos componentes.

Si te hablaron de mí no creo que sea tanto por las clases, por las buenas prácticas, más una calidez humana puede haber quedado en el recuerdo de ellos, yo pienso eso.

Práctica tiene linda una dinámica muy creativa, muy participativa.

4) ¿A qué recursos apelas?

Yo puedo decir lo bueno y lo malo que yo reconozco en mí, una cosa buena es que soy una gran buscadora de recursos, de motivaciones, de alternativas, y eso si por ahí puede dejar un buen recuerdo, un buen juego, una buena canción para iniciar y a partir de ahí desarrollar una clase. Equipo de trabajo de incorporar nuevas miradas, uno aprende un montón de los colegas, formación teórica a partir de mis colegas aprendí muchísimo.

Todo se construye, no soy yo, siempre he formado equipo de trabajo y pensábamos en conjunto, cómo evaluamos, cómo hacemos el coloquio, cómo hacemos el cierre y en eso salían propuestas creativas o diferentes, o buscábamos qué videos, qué recursos que ayude.

Tal vez la diferencia con colegas que son excelentes pero tal vez en la calidez más humana , uno puede ser más cercano entonces queda más el recuerdo, eso puede ser la diferencia. Pensar juntos las cosas, eso me parece de una riqueza, todos tenemos mucho para aportar, nadie tiene la verdad absoluta, la experiencia absoluta.

5) ¿Cómo piensas a la evaluación?

Siempre son construcciones con otros, de pensar con los compañeros, me di cuenta que no tiene ningún sentido hacer evaluaciones de memoria, pensamos en espacios que tengan que ver con, de relacionar, de construir algo, de los saberes, cosas mucho más creativas, uno va recuperando de otros espacios no estrictamente educativo , de otras formaciones .Propuestas como muy creativas. Mucho de recuperar la experiencia de uno y volcar los conocimientos en propuestas creativas, eso lo aprendí acá, de pensarlo con otro . Cómo interpretas esta frase, nunca más memorístico, nada porque era como una contradicción de lo que se enseñaba en pedagogía, explicábamos la construcción de la escuela, pero también criticábamos todo eso , entonces era como muy incoherente con lo que planteábamos, eso nos exigía pensar nuevas formas.

6) ¿Podés recuperar de tu biografía algún docente que haya sido significativo para vos? Qué hacían?

Más que nada como persona, la coherencia, no sé si tomé tanto la parte metodológica, gente que te producía una admiración por su saber, por su forma de transmitir el saber; pero era más la persona que lo metodológico.

7) ¿Podes reconocer alguna influencia de estos docentes significativos en tus prácticas?

Si me han nombrado puede ser por la parte humana porque eso es lo que a mí más me llamó la atención de mis docentes, aquellos que tenían esa diferenciación, el vínculo, se construye.

Sobre los estudiantes:

1) ¿Qué pensas acerca de los estudiantes (quienes son/cómo son)

Van cambiando la pandemia también cambió un montón las condiciones, hay que saber descubrir esa riqueza que tienen, ayudar a que ellos descubran todo ese potencial que tienen, en hacer propuestas que sean interesantes que sean desafiantes, que los motiven, los involucren.

2) Cómo describirías el trato con los estudiantes? ¿Cómo te relacionas con ellos/as?

Me parece que la clave está en marcar la cancha desde el principio, poner las pautas, las reglas claras. Siempre está La humanidad primero, primero está tu vida, tu familia, tus hijas.

3) ¿Cómo describirías el proceso de construcción de pensamiento/conocimiento de los/as estudiantes? Es decir, para vos cómo aprenden?

Es necesario como una Instancia de lectura personal de tranquilidad, que no es la única que no es la más rica porque la más rica me parece que es la construcción que se hace en clase con otros, porque el otro tiene que estar porque si no... Me parece que tiene que estar las dos, tampoco es fácil para los estudiantes, no tienen todas las mismas herramientas. Las dos cosas es necesario el tiempo individual para el conocimiento teórico, pero no es suficiente, porque sino es repetir una teoría, entonces la construcción que se hace todos juntos, pensando situaciones, pensando ejemplos, resolviendo situaciones juntos me parece que eso va a aportar , y la riqueza de la experiencia, la práctica.

4) ¿Qué crees esperan de vos?

Yo creo que el público es variado , tenes de todo, hay algunos que espera más tradicional, yo trato de ser más creativa, no me gusta hablar tanto en una clase , me gusta tirar una propuestas que eso nos haga pensar ; partir de algo, de una experiencia, no me gusta decir hoy vamos a hablar de tal cosa, no me gusta presentar el tema me gusta que el tema se descubra, uno va recuperando cosas, elementos de otros lados. Motivar, no puedo empezar algo si vos no despertás algo, una curiosidad, una motivación, después partir de la experiencia de uno, cómo vos viviste esto, después aparecía como un análisis de esa experiencia desde elementos teóricos, que haya algo motivador, que haya algo que te conecte con tu experiencia , recuperar eso, después sí dar los elementos teóricos , me parece que el clima de la clase es fundamental , más allá del contenido, que el contenido es importante pero todo el resto me parece que hace mucho , buscar un espacio, buscar motivaciones, a mí no me gusta nunca el espacio de la clase, a mí me podes encontrar dando clase en el patio, siempre me gusta buscar otros espacios. Esos cambios me parece que favorecen la atención, la motivación. Me reconozco como muy buscadora de esos disparadores que permitan que eso por ahí motive mucho.

Hay público para todo, hay gente que le gusta más tradicional, no sé qué esperan de mí, no sé aprender, obviamente.

Acerca de la pandemia:

1) ¿Cómo te impactó la irrupción de la pandemia... (en términos de cómo lo viviste, te obstaculizó, te benefició)

Siempre fui súper tecnológica, siempre me gustó mucho lo tecnológico, entonces desde ese sentido me pareció que estuvo bueno. En cuanto a las clases yo tenía mucho material, en ese sentido nosotros nos encontramos rápidamente porque en todas teníamos de las partes teóricas power point, videos, sí lo que no me resultó que no prendían las cámaras. Chicos están ahí, hableme porque me siento que estoy hablando sola, eso fue muy cansador, nunca fue lo mismo, a mí me gusta mucho el encuentro, el trato con el otro. Lo positivo me parece que la escuela hizo un cambio en actualizarse un poco desde lo tecnológico, pero fue durísimo todas las comunicaciones, los vínculos sean solo por ese medio.

2) ¿En tu/s espacio/s curricular/es ¿cómo pudiste resolver la irrupción de este hecho? ¿Qué tuviste en cuenta, cómo te organizaste? ¿Cómo pensabas los encuentros, con qué dinámica/s?

Hice co-formación entonces nos juntábamos a pesar juegos entonces hacíamos juegos todas las clase, y a partir de ahí trabajar.

3) (y la evaluación como la resolviste?) ¿Cómo viste los/las estudiantes en este proceso?

Individual, la segunda trabajo grupal y la ultima volvíamos a hacer individual de relación de todo con las anteriores, eso lo hicimos igual que presencial; no hubo mucha modificación en relación a la presencialidad, en práctica sí muchas entregas, muchas escrituras, como quedaron dos estudiante se modificó el coloquio, en práctica en ese sentido si se notó, en las demás no, se seguía con la misma lógica que se venía trabajando, no hubo mucho problema.

4) ¿Mirando ahora con cierta distancia lo sucedido en la pandemia, qué reflexiones podés realizar al respecto? (¿Qué crees nos dejó la pandemia y por qué? ¿Y en el orden de lo académico, de la formación/práctica profesional?)

Yo creo que acá se hizo muchísimo se trabaja súper bien con mucho compromiso En cuanto a la pandemia no tenían que hacer la residencia en pandemia, en ese contexto, se recibieron muchos en condiciones no buenas, se tendrá que curtir de la experiencia.

Compromiso, formada, formación excelente , se valora la formación.

ENTREVISTA 8 ED2

Acerca de su formación y docencia del recorrido profesional hasta el actual trabajo

1) ¿cuál es tu formación de base? Qué formación profesional tenés?

Psicóloga con orientación educacional.

2) ¿Cómo llegaste a elegir la docencia como práctica profesional?

Mi mamá y papá son docentes, y ya con mi título empecé a trabajar en media dando clase, tenía la orientación educacional y me empecé a encariñar de vuelta con lo escolar, habíamos hecho nuestras prácticas también en el último año de la carrera. Se fueron dando oportunidades empecé a dar clase en media, después me salieron horas en el ifd y me encantó el ifd y ahí me fui haciendo mi camino, al final logré lo que quería que era concentrar las 36hs, después de haber pasado por otras instituciones y también trabajé fuera del ámbito educativo en un equipo interdisciplinario en el ministerio de desarrollo social, que también tenía su afinidad con el ifd 4 porque desde ese equipo trabajábamos con jóvenes con discapacidad intelectual que fue mi primer contacto directo con esa población así que ahí podía nutrir lo que tenía del 4 llevarlo al equipo y lo del equipo devolverlo al 4

3) ¿Cómo llegaste a la elección/es de la materia/s en la que te encontras?

Un poco tuvo que ver con esta dirección que fue súper oportuna de la Uflo, cuando entre al 4 yo tomé psicopatología esas hs las mantuve siempre solo que ahora cambió el nombre de la materia por los sucesivos cambios de planes, pasé por alfabetización académica que ahí se armó un equipo de trabajo súper lindo que al día de hoy son mis amigas, pero no era lo que más me gustaba; salieron horas de bases psiconeurobiológicas del desarrollo del 1er año y empecé a darme cuenta que era por ahí. Una vez que egresé hice muchos cursos de psicoanálisis, pero por la Uflo conocí un montón de otras orientaciones que me interesaban, me formé en terapia gestáltica , y después me empecé a meter en el mundo de la neuropsicología , justamente de la mano de esta materia de bases de 1er año y me encantó y al día de hoy sigo fuertemente en esa línea , cuando psicopatología se transforma se unifican tres materias y a partir de los 500 y actualmente de los 600 está trastornos del desarrollo y enfoques educativos es una materia anual de 3ero, en el que confluyo con otras profes, otras formaciones de una gran riqueza porque cada una aporta desde su mirada su experiencia al recorrido de esa

materia y también estoy en 4to en la orientación de intelectuales Alternativas educativas para sujetos con severos trastornos de la personalidad

Acerca del quehacer docente:

1;Qué es enseñar para vos?

Enseñar para mi es ofrecer algo, ese algo tiene que ver con conocimientos, tiene que ver con contenidos, tiene que ver con modos de hacer, por ahí está como la parte más formal si se quiere asociado al conocimiento y otra parte no tan formal que tiene que ver con esto de los estilos cómo vamos modelando aquello que pretendemos que logren los estudiantes.

Tiene que ver con eso con ofrecer con estar disponible también para lo que acontezca en ese encuentro a partir de lo que se ofrece.

2) ¿Y que implica para vos una buena enseñanza?

Toda aquella enseñanza que le da la oportunidad a la otra persona, o la posibilidad de que algo se mueva, que algo cambie, hay unas palabras de Fritz Perls el papá de la terapia gestáltica que él dice que “aprender es descubrir que algo es posible” y en todo caso enseñar y las buenas prácticas creo que tienen que ver con eso, con abrirle al otro esta opción de que está la posibilidad de descubrir.

3¿Tus concepciones acerca del enseñar fueron siempre las mismas, o se han ido modificando? En qué o cómo se han modificado?

Todo el tiempo se están modificando, siempre está la idea, tengo esta idea voy a hacerlo de esta manera y bueno, la práctica el contexto, el grupo de estudiantes, van cambiando, no todo, pero van cambiando algo de eso que había pensado por lo tanto esa concepción de base que hay . Si tengo que decir, yo me considero muy conductista, yo tengo mi corazón de la mano de la neuropsicología tengo formación en la terapia cognitivo conductual, hay un montón de cosas en las que me considero tradicional y que me cuesta salirme de esas estructuras de enseñanza. No estamos hablando del conductismo de cuando nació, ha pasado mucha agua debajo del puente.

Yo tengo muy presente a mi maestra de 1er grado, re conductista yo me acuerdo de ella, me he encontrado de grande fuimos a tomar café, yo la adoro estamos en contacto por Facebook, tiene que ver con eso también no solo mi formación académica, yo tuve una sesión conductista y aprendí a leer y escribir con ella.

Qué te dejó de ella que la puedes traer hoy? Era una persona muy cálida en cuanto a lo metodológico, la estructura, el método para enseñar, pero creo que tenía que ver con eso, con esos modos de hacer

4) ¿Cómo piensas y organizas tus clases?

Eso también fue cambiando desde que yo me inicié en la docencia al día de hoy en esto de ser estructurada cada partecita de la clase, tener el inicio, tener el desarrollo, tener el cierre. Al principio era solo esa estructura y después le empecé a dar más forma a las estructuras, entonces trabajarlas desde presentaciones visuales sobre todo en las materias de 1er año trabajamos mucho a partir de imágenes porque justamente abordamos estructuras del sistema nervioso, necesitamos de la imagen para tratar de ser más concreto todo eso, organizar toda esa información a partir de presentaciones visuales en las que planteo el temario, lo que se va a tratar en esa clase en particular, poniendo los objetivos de esa clase y después vamos desarrollando los temas, en la medida de lo posible hacemos cierre que no siempre sale porque los tiempos corren. Muy básicamente ese es el modo en que organizo mis clases, pero como te decía se fue enriqueciendo con el paso del tiempo, la maestría de como modela el profe o la profe, tuve una profe cuyas presentaciones visuales yo quedaba con la boca abierta, esto muy estructurada, ella plantaba sus objetivos, en cada diapositiva tal contenido tal objetivo y hacia como una línea de tiempo y te decía estamos acá y yo eso lo aprendí y que me vino justo para la pandemia yo eso lo aprendí antes de pandemia y eso creo me facilitó un montón tener las clases durante el aislamiento y creo que al grupo de estudiantes también les sirvió.

5) ¿A qué recursos apelas?

Esas presentaciones visuales, eso está como una guía como una orientación para mí y que queda disponible para los estudiantes, y trabajo mucho también a partir de casos de viñetas clínicas, algún fragmento de pelis, cuentos me gusta mucho trabajar.

6) ¿Cómo piensas a la evaluación?

Si vamos ahora a la evaluación, como la piensas, como la entiendes? Esto no es algo que haya construido sola, sino con mis compañeras de los distintos espacios en los que estoy, siempre tratamos de que sea un mix entre un múltiple choice, preguntas de desarrollo, unir con flechas, distintas formas, porque consideramos y considero que poder recuperar y volcar toda esa información que se fue trabajando necesita de distintos estímulos no

todos responden de la misma manera hay quienes resuelven más fácil un múltiple choice, otros de desarrollo, otros que les des una imagen y tengan que poner los nombres , entonces siempre es un mix y responde eso, a los cortes evaluativos formales que son requeridos desde la institución para acreditar los espacios curriculares eso en cuanto a la evaluación que se traduce en una calificación, pero también está en juego la evaluación formativa de manera permanente que tiene que ver con la participación en clase es todo un tema, es la calidad no cuantas veces habla, armar foros o wikis que no van con una nota numérica pero hace al proceso del estudiante y también nos va dando una retroalimentación constante a las profes . Tiene esas dos patitas la evaluación, formativa y la formal, cuantitativa.

7) ¿Podés recuperar de tu biografía algún docente que haya sido significativo para vos? Qué hacían?

Tengo un montón, de primario traigo a Cristina que ya te comenté , Vero de 3er grado por su creatividad, Li creo que la tuve desde 4to hasta 7mo también súper amorosa , presente . Después de secundario, mis más queridas profes de geografía, Nelly que también sigo en contacto con ella , por qué Nelly? amaba sus clase, la amaba a ella por su ideología debo decir también, ya en el secundario siempre muy presentes en todo lo que tenía que ver con los derechos humanos , con la solidaridad, con valores digamos , con ellas se me hace presentes cuestiones más generales que tiene que ver con la educación pero no tan directamente con la enseñanza. De la facultad Mabel, súper amorosa , me encantaba sus clases, también era muy, sería una estructura para ayudarnos a sistematizar la información cuando abordábamos cada una de las patologías y eso yo lo tomé para armar fichas de cátedras

8) ¿Podes reconocer alguna influencia de estos docentes significativos en tus prácticas?

Qué tomás de ellas para tus prácticas? Esto de la presencia de entrar al aula y no arrancar con su clase de los contenidos directamente, sino arrancar con unos buenos días, unos minutitos ahí de poder compartir. Hasta de la maestría tengo, bueno esto de la generosidad, de la apertura, de estar disponible, la generosidad con los materiales y estar disponible, no amarretear.

Sobre los estudiantes:

1) ¿Qué pensas acerca de los estudiantes (quienes son/cómo son)

Qué piensas acerca de los estudiantes? Personas que están haciendo su camino como lo hice yo , personas en formación , profesionales en potencia , personas en constante formación , la búsqueda constante. Cómo son? me encuentro con personas que son más autónomas, otras no tanto que les cuesta un poco más esto de la autonomía . La posibilidad que se dan a sí mismos de posicionarse, de defender una postura, una idea, con la multiplicidad de estilos que tienen .

2) Cómo describirías el trato con los estudiantes? ¿Cómo te relacionas con ellos/as?

Y cómo te relacionas con ellos? Cómo piensas el vínculo? Si se construye desde el momento en que piso el aula por primera vez y me encuentro con ellos, ellas hasta el último día de clase. A lo largo de mi experiencia como docente hubo grupos con los que fluyó más con los que ese encuentro se dio de una manera más cercana, pero también creo que no es casual, a medida que van pasando mis años siento cada vez más cercanía con el grupo de estudiantes y supongo yo que tiene que ver con cómo me paro yo frente al grupo, frente a la tarea, el sentirme mucho más sólida en cuanto a lo que tengo para ofrecer, esto que yo decía qué es enseñar, bueno implica ofrecer algo y yo no tengo lo mismo para ofrecer ahora que cuando recién arranqué porque no tenía todo el recorrido, los cursos, la maestría, la experiencia, el campo, entonces pude ir compartiendo otras cosas . El pararme yo desde un lugar distinto creo que me permite acercarme de una manera diferente, o tener una apertura diferente, con más seguridad, el poder dar lugar también a la duda, ahora sé un montón pero hay cosas que no las sé y puedo decir mira la verdad que esto no lo sé lo buscamos para la próxima me comprometo y vos también y buscamos. Y bueno creo que eso también genera cercanía con la otra persona.

3) ¿Cómo describirías el proceso de construcción de pensamiento/conocimiento de los/as estudiantes? Es decir, para vos cómo aprenden?

Podés construir algo a partir de ese movimiento si se genera un movimiento hay posibilidad de construir algo en torno a eso. Cómo construyen? A partir del encuentro con otro que puede ser el profe y sus pares. Ritmos distintos y esa construcción también se da a partir del procesamiento de la información que es distinto para cada persona no a todos nos llega la información de la misma manera al mismo tiempo. La construcción se da de lo que trae cada quien y se da y lo que va aconteciendo en ese encuentro clase a clase.

4) ¿Qué esperas de ellos/as?

Y vos que esperas de ellos? Que puedan poner en juego esa construcción que puedan construir con otros pero que también a la vez tengan la autonomía necesaria para resolver diversas situaciones , que nunca dejen de buscar, conozcan y después ustedes verán con qué se sienten más cómodos . Que se den la posibilidad de buscar y si encuentran algo que les gusta les interesa que tengan una formación sólida en eso.

5) ¿Qué crees esperan de vos?

Y qué crees que esperan de vos? Reconocimiento, porque me lo han dicho también, no? Que va más allá de una nota, de una calificación. Reconocimiento de cada uno de sus procesos de lo que le aportan a la vida institucional. Acompañamiento, flexibilidad en cuanto a poder negociar determinadas cuestiones, sí la posibilidad de disponer, de aflojar cuando contas con ciertos márgenes, un ejemplo concreto “che profe pusimos una fecha de parcial y estamos hasta acá, la podemos modificar?” creo que son acuerdos que pudimos ir llevando adelante por esto del vínculo. Esperan coherencia, si yo digo algo lo cumplo, si tengo un discurso mi práctica va de la mano con ese discurso.

Acerca de la pandemia:

1) ¿Cómo te impactó la irrupción de la pandemia... (en términos de cómo lo viviste, te obstaculizó, te benefició)

En principio era una negación absoluta, por los acuerdos institucionales fuimos tomando decisiones que creo que fueron facilitadores para sostener el encuentro con estudiantes, aun con las condiciones adversas de la salud, lo económico. Toda la cuestión tecnológica para mí fue un hallazgo, salirme de lo estático de la presentación visual estática, buscar recursos más interactivos. Hice cursos buscando otros recursos y herramientas digitales, fue de mucho aprendizaje de modo tal que ya para el segundo año, para el 2021 ya teníamos con las compañeras un montón de material que nos permitió sostener el cursado de manera mucho más liviana si se quiere y quedó mucho para después.

Lo que a mí me costó fue el tema de las clases sincrónicas y encontrarme con las pantallitas negras entendiendo que hay distintas situaciones, problemas de conectividad, también uno no dejaba de abrir su intimidad, quizás había cosas que los estudiantes no querían que se vean y era aceptable. Yo les decía, ni bien nos conectábamos, salvo que haya alguna circunstancia que por algún motivo, no puedan no quieran , pero aun que

sea los primeros minutos “hola, cómo están”, y a mí me gustaba decirles “ay che fulanita te planchaste el pelo, tal”... trataba de buscar alguna característica, lo hacía de manera alternada no es que a todos les decía algo, pero también esto de convocar desde ahí, te estoy viendo, estas, sos alguien importante para mí.

2) ¿En tu/s espacio/s curricular/es ¿cómo pudiste resolver la irrupción de este hecho? ¿Qué tuviste en cuenta, cómo te organizaste? ¿Cómo pensabas los encuentros, con qué dinámica/s? (y la evaluación como la resolviste?)

Cómo fuiste organizando tus clases, la dinámica,. También la evaluación cómo la resolvieron? Sobre todo con los tiempos a mí me llevó –valga la redundancia- más tiempo en acomodarme, porque yo hablo mucho y teníamos el tiempo mucho más acotado.

La organización siempre era la base las presentaciones que las pude estructurar mucho más a partir del modelo de la profe de la maestría que me ayudó muchísimo a ordenar a poder acomodarme a los tiempos. Dinámicas diversas a partir de distintas herramientas digitales que permitían la interacción, mucho meme, gift, algunos de chistes y otros que tenían que ver con el contenido de la materia. Y en evaluación no fue tan distinto, trabajábamos mucho el mix de múltiple choice, de textos, la plataforma tiene una noción de evaluación con todas esas características así que la pudimos armar, incluso tiene autocorrección, no funcionó probamos pero no hay como corregir uno. Trabajamos mucho a través de wikis y de foros para generar intercambios. Decidimos hacer a diferencia de otras oportunidades, en la primer parte del año evaluación por módulo y en la segunda parte fuimos por temas si bien había distintos temas que pertenecían a un mismo modulo decidimos hacer pequeños cortes evaluativos con distintas modalidades a veces casos y después cada grupo hablaba del caso que le había tocado, otro era un foro en los que todos tenían que intervenir a intervenir y responderle a un compañero.

3) ¿Cómo viste los/las estudiantes en este proceso?

Cómo viste a los estudiantes en esta instancia? A los de 1ero bastante más perdidos les faltaba todo esto de la vida institucional. En cuanto a los contenidos específicamente de la materia no noté mucha diferencia en cuanto a cómo accedían, a lo que yo les ofrecía si los comparaba con estudiantes de la presencialidad. Pudieron acceder a los contenidos pero las clases costaban, mucha pantalla apagada.

4) ¿Mirando ahora con cierta distancia lo sucedido en la pandemia, qué reflexiones podés realizar al respecto? (¿Qué crees nos dejó la pandemia y por qué? ¿Y en el orden de lo académico, de la formación/práctica profesional?)

Rescatar la importancia del encuentro que algo pudimos hacer y algo pude hacer en la pandemia aunque me costó arrancar, me costó encontrar el modo pero lo encontré, buscar, encontrar. La posibilidad de sostenernos en el encuentro con las condiciones que teníamos en ese momento.

ENTREVISTA 9 ED3

Acerca de su formación y docencia del recorrido profesional hasta el actual trabajo

1) ¿cuál es tu formación de base? ¿Qué formación profesional tenés?

Profesora de educación especial en orientación discapacidad intelectual.

2) ¿Cómo llegaste a elegir la docencia como práctica profesional?

La docencia me gustó desde chica, siempre me gustó enseñar, siempre mi sueño ser maestra nunca pensé quizás docente de educación especial, tengo una hermana con discapacidad, sorda, y cuando iba a los talleres ahí en la escuela, me gustaba mucho ir a la escuela, quería aprender más de eso.

3) ¿Cómo llegaste a la elección/es de la materia/s en la que te encontras?

Experiencia en primaria no, en superior, al espacio de práctica no accedo por no tener 5 años de experiencia en Neuquén , en didáctica de la lengua si puedo, pero como no se cubría la vacante de practica1 y tengo la formación base para el cargo tomé.

Acerca del quehacer docente:

1) ¿Qué es enseñar para vos?

Mi vocación para que esa enseñanza se concrete tengo que tener alumnos activos todo el tiempo, estar charlando con ellos, tener como la apertura de conocer también un poco más a fondo lo que son ellos y no solamente por los estudiantes... poder acompañarlos.

2) ¿Y que implica para vos una buena enseñanza?

Tiene que ver con prepararme, esa clase tiene que estar preparada tiene que tener dinámica, me apoyo mucho sobre los audiovisuales, si hago una participación que ellos sean partícipes no yo tener la presentación, a ver qué entiende ustedes, trato de que sea bien activa la clase, una dinámica, algo de práctica que se entienda lo que yo estoy dando, no puro contenido de venir y sentarme y decir esto es lo que tienen que leer y esto tengo que saber, no? trato de que sea feedback, escuchar la voz de todos y que todos sean partícipes.

3) ¿Tus concepciones acerca del enseñar fueron siempre las mismas, o se han ido modificando? En qué o cómo se han modificado?

He ido modificando durante estos cuatro años que estuve, en principio quizá fue un poco esto, fue esto de lo que yo aprendí de que el profesor es el dueño del saber, el

único que tiene la verdad absoluta, fue como modificando, fui como encontrando mi camino durante esta trayectoria.

4) ¿Cómo piensas y organizas tus clases?

Las clases dinámicas de caldeoamiento, algo divertido, algo lúdico, para que ellos entren en confianza, buscar una vuelta de rosca para que ellos se sientan cómodos de participar, caldeoamiento al comienzo, vemos un texto analizamos ese texto, tratamos de buscar preguntas, propuestas que estén relacionadas con lo que nosotras queremos que ellos sepan, apertura, de que nadie tiene la verdad, estas para aprender, esto es un proceso, confiamos en el proceso en vos, pregunten siempre aclarar, hablar, de contar de atreverse, apertura de que se sientan cómodos.

5) ¿A qué recursos apelas?

Fichas de cátedras, audiovisuales, power.

6) ¿Cómo piensas a la evaluación?

Proceso, la nota de un parcial no los define, es un proceso que lleva tiempo, es algo que nosotras evaluamos siempre, las ganas, la predisposición, la disponibilidad, sí hay criterios que tienen que ver con la escritura, la redacción, que eso es muy importante también, pero es un proceso, no lo vemos como una nota que va a definir toda tu carrera

7) ¿Podés recuperar de tu biografía algún docente que haya sido significativo para vos? ¿Qué hacían? ¿Podés reconocer alguna influencia de estos docentes significativos en tus prácticas?

En primer año fue un profesor, que quizás tenía como la mirada un poco médica, le costó poder correr la mirada, era médico, y explicarnos desde la mirada que a nosotros nos interesa en relación a lo pedagógico, le costaba siempre muchísimo las clases, siempre le costaba no tenía tanta experiencia pero sí se movía por cielo y tierra para poder encontrar el punto exacto para que los estudiantes aprendan, se esforzaba pero le costaba encontrar para que los estudiantes aprendan. Él fue uno de los profesores que me marcó de buena manera, porque buscaba de todas formas para que aprendamos, Y después tenemos como el otro lado, de cuando curse mis prácticas que fue un momento súper angustiante, que uno trata que sea de disfrute y creo que eso fue lo que me cambió más esto de la biografía, en esto de que los profesores estamos marcados por esta biografía y que son las cosas que nos pasaron lo que nos hacen esto: buenos o malos profesores, entonces yo creo que este lado malo, fue lo que me fue a llevar: yo no quiero ser así, que los estudiantes tengan la confianza de poder hablar conmigo de

consultarme, de poder decirme, “profe tengo esta inquietud”, “profe me pasa esto”, “profe yo no me siento cómoda con esta escuela”. Creo que eso fue lo que cambió mi mirada para siempre.

Sobre los estudiantes:

1) ¿Qué piensas acerca de los estudiantes (quienes son/cómo son)

Todos los grupos que me han tocado, yo siempre remarco son un grupo muy humano personas que te brindan su cariño, su confianza, ellos tienen una vida después de acá, me gusta conocer como esos pequeños espacios de sus vidas, pregunto siempre la disponibilidad de tiempo. Cada vez que comenzábamos las clases, qué puedes contarme de vos, que no nombres o que no cuentes en las entrevistas normales, o en las presentaciones, esto de tener tantos años, entonces vos vas descubriendo como pequeñas cosas. Para mí es como importante conocer esa parte de los estudiantes.

Más ahora que están en tercero están a un pasito de ser colegas míos, entonces todo el tiempo de recordarles esto los importantes que son, y si necesitan siempre va a haber alguien que los escuche recordarles esto de que tienen representantes, tienen coordinaciones, hay dirección, entonces busquen la manera de que alguien siempre los escuche si la profesora de cátedra no tiene como la solución a sus problemas. Ustedes también son dueños del saber, no como ese modelo que teníamos viejo, antes que el docente era el único dueño del saber y se hacía solamente lo que el docente decía, no ustedes también tienen voz y voto

2) Cómo describirías el trato con los estudiantes? ¿Cómo te relacionas con ellos/as?

Es muy importante el vínculo, si vos no generas ese vínculo con tus estudiantes es imposible trabajar con ellos, entonces primero es muy importante poder conocer, sus intereses, sus gustos, que cosas no les agrada, ver la manera de poder llegar a ellos. Hablando un poquito antes de la evaluación, siempre buscar como diferentes evaluaciones, no dar siempre escrito, sino oral, buscamos formularios, ver como los pueden relacionar. Entonces es importante conocer y mantener ese vínculo con los estudiantes.

3) ¿Cómo describirías el proceso de construcción de pensamiento/conocimiento de los/as estudiantes? Es decir, para vos cómo aprenden?

¿Cómo aprenden los estudiantes?: yo creo que tienen que ser partícipes de esa construcción. Si yo les presento el conocimiento o el texto puro, para mí es mucho más difícil que lo aprendan, a armar diapositivas, o power point, o traer una ficha de cátedra, que es lo que nos funcionó a partir de la pandemia. Las fichas de cátedras funciona mucho mejor que el texto puro, si bien le brindamos las dos opciones para que ellos puedan como entender esa ficha de cátedra, la ficha de cátedra ha funcionado mejor. Pero es sentarte con el texto, escribir releer, releer, releer y después preguntar, si se entendió, entonces en clase poder leerlo en voz alta que sirve un montón, poder hacer diapositivas, poder hacer presentaciones, pasárselas a ellos, que ellos den la presentación, sin antes haber leído a ver si se comprende, entonces ir viendo que es lo que cada uno piensa. Pero bueno de que sean partícipes.

4) ¿Qué esperas de ellos/as?

Espero todo, todo el tiempo. Soy muy exigente, pero tengo la apertura y la confianza de que ellos puedan conversar conmigo, pero soy muy exigente y ellos lo saben. Son muy autocríticos. Quiero que aprendan, marco todo el texto porque quiero que aprendan, son muy autocríticos. Espero que al recibirse continúen con esa misma energía con ese mismo cariño que han tenido durante su trayectoria, cuando se reciban continúen con ese carisma, energía, innovación que vi en sus prácticas.

5) ¿Qué crees esperan de vos?

Esperan de mí, innovar las clases, o más acompañamiento.

Acerca de la pandemia:

1) ¿Cómo te impactó la irrupción de la pandemia... (en términos de cómo lo viviste, te obstaculizó, te benefició)_¿En tu/s espacio/s curricular/es ¿cómo pudiste resolver la irrupción de este hecho? ¿Qué tuviste en cuenta, cómo te organizaste?

Fue mucho estrés al principio de cómo dar las clases. En primer año fue solamente en presentar textos y es algo que nosotras no promulgamos, era como les presentas un texto tan complejo, a primer año como le presentamos un texto sin tener la posibilidad de dar la explicación y era solamente mandar los textos y las actividades por plataforma, fue como mucho desgaste mental el hecho de pensar que ellos no entendían, o no estaban aprendiendo. Fue mucho desgaste el sentarse, mandar mail y no había mucha respuesta del otro lado, entonces impactó de manera negativa, mucho desgaste mental. Mucho estrés, todo el tiempo corrigiendo trabajos que no sabes si ellos están entendiendo o no.

El primer año de pandemia fue muy negativo. El primer año fue solamente, fue enviar los textos y preguntar si alguien tenía consultas porque no nos podíamos conectar, era solamente preguntar y si alguien tenía dudas nos conectábamos.

El 2021 fue mejor teníamos solamente 80' para estar por zoom así que era aprovechar esos 80', hacer presentaciones, mostrar el texto, preguntas guías que acompañan esa lectura y después sí como un escrito, una actividad que tenga que ver con eso para ver si ellos están aprendiendo.

2) ¿Cómo pensabas los encuentros, con qué dinámica/s? (y la evaluación como la resolviste?)

La evaluación había trabajos puntuales que si eran con aprobados y desaprobados, no se podía poner nota y estos trabajos que llegábamos a un límite de tres, que tenías un límite si vos no entregabas tres o si tenías tres mal perdías la cursada, pero tenías la posibilidad de rehacer estas actividades, entonces dejarles claro a ellos, fue difícil que entiendan la metodología. Fue aprovechar el tiempo para dar el contenido y nada más que el contenido. No podíamos como conocer los chicos del otro lado, era la presentación, aprovechar esos 80', presentar el texto, esto hay que hacer la actividad, y bueno estar disponible todo el tiempo en plataforma, llegaba un mensaje y vos tenías que contestar en el momento porque sabias que a ellos les estaba costando un montón.

3) ¿Cómo viste los/las estudiantes en este proceso?

A los estudiantes les costó muchísimo el proceso, y había chicos que no conocíamos la cara entonces era muy difícil poder entablar este vínculo, desgaste mental, no tenes la ventaja de la presencialidad, los coloquios de cierre también fueron virtuales. El proceso fue desgaste tanto para ellos como para nosotras.

4) ¿Mirando ahora con cierta distancia lo sucedido en la pandemia, qué reflexiones podés realizar al respecto? (¿Qué crees nos dejó la pandemia y por qué? ¿Y en el orden de lo académico, de la formación/práctica profesional?)

Hay que amigarnos con la tecnología. Fue difícil, más en primer año que es tan dinámico y el estar sentado frente a una pantalla fue difícil, entonces, amigarse con la tecnología, y aprender siempre, todo el tiempo aprender estrategias, técnicas, buscar siempre cursos de tecnologías, aprender a hacer power point, canva hacer cursos, continuar aprendiendo que la tarea docente te lo pide todo el tiempo.

ENTREVISTA 10 ED4

Acerca de su formación y docencia del recorrido profesional hasta el actual trabajo

1) ¿cuál es tu formación de base? ¿Qué formación profesional tenés?

En primera instancia soy profesora en nivel primario también empecé a estudiar atención temprana del desarrollo infantil, estudié el profesorado de educación especial la orientación que seguí en ese momento no se llamada discapacidad intelectual si no débiles mentales y ya empecé a trabajar en la escuela 13 de plottier pero medio turno entonces yo seguía en primaria común. Una profesora muy querida por mí me convoca para que vaya a trabajar al ifd, en definitiva fui, acepté y ya me quedé ahí, fue en el 2012.

2) ¿Cómo llegaste a elegir la docencia como práctica profesional?

Cómo elegiste la docencia? Siempre fue un interés hacia la infancia, entonces empecé el profesorado en Neuquén, me enamoré de la docencia seguí estudiando siempre tratando de actualizarme de seguir en formación permanente.

3) ¿Cómo llegaste a la elección/es de la materia/s en la que te encontras?

Y siempre estuviste con tus espacios curriculares o se fueron modificando? en un principio era para didáctica de la lengua y la práctica de 3ero y 4to, estuve en la coordinación de la carrera, tomé un edi, también hice varias especializaciones, una es alfabetización inicial, tomé la vice dirección.

Acerca del quehacer docente:

1) ¿Qué es enseñar para vos?

Acercar al otro, colaborar a que el otro alcance determinados conocimientos, ser un mediador, un instrumento al servicio, a mí me parece que hay que estar al servicio para que ese otro no quede librado al azar. En el 2017 Fui becada para ir a EE.UU. a Los Ángeles y estuve en la universidad de la UCLA. Todos los años la comisión Futrai el Consejo y el Ministerio Nacional convoca a docentes para realizar estudios, actualizaciones en EE.UU., es un convenio que existe. Presenció la clase de un profesor latino Eduardo y este profesor dice a sus estudiantes “tenemos que enseñar como si de ello dependiera nuestra vida” pero entonces lo empecé a analizar y digo y sí, porque si uno enseña como si de ello dependiera la vida de uno, miércoles que le pondrías pilas,

entonces yo se lo transmití también a los estudiantes y les decía que maravilloso sería no? Porque uno dejaría todo en cada clase.

2) ¿Y que implica para vos una buena enseñanza?

Eso, tomo las palabras de Eduardo y una buena enseñanza es eso, enseñar como si de ello dependiera nuestra vida, o de la alegría con la que uno tiene que estar en el aula, de la alegría, de la esperanza, por ahí me agarro un poco de Paulo Freire. La buena enseñanza es poner en el aula la alegría, esperanza, el deseo y saber que el otro es un sujeto de derecho, de deseos, de sueños, entonces poner en la mesa el mundo como dice Carlos Skliar y no recortado. Poner a disposición, poner el mundo, es dejarlo todo para mí una buena enseñanza. Yo siempre les decía a mis estudiantes cuando entraban a la práctica yo creo que el aprender es desequilibrio. Entonces yo les decía, yo estoy acá para desafiarlos, para incomodarlos, por ahí me van a odiar y ojala porque si me odian es porque algo está ahí molestando y que moleste hace que uno busque, otra vez la sensación de confort de placer, porque cuando logramos saltar ese obstáculo que placer que sensación tan gratificante poder haber sorteado algunos obstáculos, lo aprendí, y esto es un escalón más y después va a venir otro. Cuando no nos pase nada ahí preocupémonos, yo le decía cuando no te pase nada preocúpate, si estas nervioso por entrar al aula, bien que estés nervioso porque quiere decir que no te da lo mismo.

Ahora, la práctica se encarga de ir recogiendo y tratar de ver qué forma le damos, es como esas teorías se tensionan con la práctica, ver que sí puedo, ver que no o como recreo eso. Esa es la función de esta clase formadora enseñar lo que es una buena práctica, cómo se planifica una secuencia didáctica, los tiempos, los momentos didácticos en la clase todo eso hay que tenerlo en cuenta, esto de la motivación los cierres didácticos, el desarrollo, bueno...

3) ¿Tus concepciones acerca del enseñar fueron siempre las mismas, o se han ido modificando? En qué o cómo se han modificado?

Todo el tiempo, todo el tiempo he ido revisando, aunque me toque el mismo espacio curricular voy a tener los mismos contenidos sí, pero la planificación va a ser distinta, todo el tiempo me estoy interpelando, y he ido cambiando de concepción porque como creo en la formación permanente el docente es como un médico en esto, yo lo pongo en el mismo nivel, y a veces cuando hablamos con mis compañeras digo por qué en la educación da lo mismo que se practique o no se practique, ha bueno no le salió, bueno no importa, y ¿por qué al médico cuando va a la práctica se le exige tanto?, ¿por qué no

da lo mismo un médico que hizo la práctica y otro que no? ¿vos te metes a un quirófano con un médico que no ha practicado? Ni loca me meto con este, y ¿por qué en educación no importa eso?. Yo siempre hablo de profesión.

4) ¿Cómo piensas y organizas tus clases? ¿A qué recursos apelas?

Cómo organizabas tus clases, que recursos utilizabas? Con mis compañeras en la práctica estábamos muy convencidas que si les pedimos algo a nuestros estudiantes tenemos que ofrecer eso, vos no puedes exigir lo que no das, entonces si yo exijo que planifiquen de determinada manera mis planificaciones para mostrar tienen que ser de igual forma, yo no voy a ir a improvisar, yo les decía improvisar no, con esto no digo que la improvisación sea mala ni demonizar la improvisación porque a veces podemos tener la clase perfectamente planificada pero tenemos un emergente y hay que improvisar un poco. Yo les mostraba mi secuencia, y yo les pedía que cada clase tenga el tiempo didáctico, los momentos de esa clase, inicio, desarrollo y cierre, propósitos y objetivos, entonces yo al finalizar la clase mostraba, les leía mi planificación a veces porque a veces se podía y otras no. Y esto, la motivación cómo, de qué manera motivar, qué dinámica ofrecía para motivar esa clase, lo mismo que ellos tenían que hacer en el aula con los chicos, qué recursos didácticos, cómo los utilizaba, para que otra clase me podía servir ese recurso.

Entonces yo les decía el modelado, el modelar una clase no es una receta, no es para copiar es un iluminador, mirá lo que hizo ha! Yo puedo hacer esto más, no se queden con esto porque ustedes pueden hacer millones de cosas, entonces yo les decía de estrategias, no guardarse, no esa cosa mezquina de me guardo esto porque no quiero que mis estudiantes me superen porque hay de eso eh. Porque nosotros les decimos cuidado con el tipo de letra, miren el tipo de letra que van a llevar, como tiene que ser, pero bueno a ver pero mostrame, ¿cuál es el tipo de letra? ¿Cuál es el tamaño adecuado? Porque también lo viví como estudiante, te dicen un montón de cosas tené cuidado con esto con acá con allá, pero yo no sé, yo me estoy formando y para mí capaz que el tipo de letra es este que a mí me encanta y resulta que no era ese, los chicos no lo podían leer con tanto firulete, entonces estas cosas trataba de cada vez que enseñábamos algún contenido o ver como poníamos esta teoría en el aula.

Vos puedes enseñar pero no quiere decir que lo que aprenda sea equivalente, vos puedes haber enseñado pero lo que se aprendió tal vez fue otra cosa.

5) ¿Cómo pensás a la evaluación?

Siempre tomé la evaluación no como una instancia de “a ver lo que no aprendiste” sino todo lo contrario, yo les decía a mis estudiantes, yo estoy muy interesada en que les vaya bien, porque el éxito de ustedes es el mío, entonces si acá no nos va bien a mí tampoco, acá fracasamos todos y no tomemos como fracaso algo que no pudimos hacer, sino como un obstáculo que hay que sortear y es una nueva oportunidad de aprendizaje y para mí la evaluación es eso, una oportunidad de volver a aprender, de volver a mirar, de revisar lo que hice y todos revisamos, y ver cómo se aprendió de qué manera se aprendió. Lo que se va a evaluar es lo que hicimos, no hay otra cosa. Siempre iba mirando ahí cómo se había aprendido y si no era lo que yo esperaba trataba de revisarlo, me reviso porque algo no está bien, porque lo que estoy mirando no es lo que yo estaba esperando.

La evaluación permanente, esta evaluación de proceso, que la única manera que la pueda hacer es ir viendo el pasito a pasito permanente, el resultado, lo que pasa que somos todos singulares, no se puede esperar que tengan el mismo punto de llegada y en esto también era el 1 a 1 con las estudiantes.

6) ¿Podés recuperar de tu biografía algún docente que haya sido significativo para vos? ¿Qué hacían? ¿Podés reconocer alguna influencia de estos docentes significativos en tus prácticas?

Sí lo más significativos que siempre los tengo presentes, fueron dos de diferentes maneras que me marcaron. Una fue mi maestra de 1er grado mi señorita Beatriz, jovencita, jovencita y yo la adoraba porque me dejaba ser yo, yo siempre fui inquieta, pero ella me dejaba ser yo y me respetaba y yo era libre. Y después en la secundaria tuve una docente de contabilidad y dije yo como esta persona no quiero ser, quiero ser como la señorita Beatriz no quiero ser como esta persona, una vez me dijo “Hernández me tenes podrida” porque me levantaba, charlaba y no era mala estudiante nunca me llevé materias y ahí fue para mí un quiebre tremendo creo que no me paré nunca más nada, pero no era yo y eso es terrible que te pase eso en la escuela y más para un niño, un adolescente, es tremendo.

Sobre los estudiantes:

1) ¿Qué pensás acerca de los estudiantes (quienes son/cómo son)

Estos sujetos de derechos, de deseo quien está estudiando hay algo que llega a ese lugar hay un deseo de ser, hay un montón de sueños, expectativas. Para mí los **estudiantes son personas que merecen todo mi respeto**, con algunos nos pasa, porque somos humanos, con algunos tenemos más empatía que con otros, no sé si decir empatía, como que la relación es diferente con uno que con otros, por esto que decimos somos singulares, lo mismo ellos con nosotros.

A mí me parece muy importante con esos sueños esos deseos que viene esta persona, a ver qué ofrezco para que sí pueda obtener lo que vino a buscar acá, pero cómo acompaño también ese aprendizaje. Y el respeto, para mí son sujetos de respeto, de derecho. propio

2) Cómo describirías el trato con los estudiantes? ¿Cómo te relacionas con ellos/as?__¿Cómo describirías el proceso de construcción de pensamiento/conocimiento de los/as estudiantes? Es decir, para vos cómo aprenden?

Y en eso vinculas un poco con el trato? De cómo nos vinculamos de cómo nos tratamos... absolutamente, lo que voy a decir y cómo lo voy a decir, porque hay formas y formas de decir las cosas, en instancias de evaluación donde aprueba o desaprueba donde tengo que decirte mira acá hay que... esto que estás haciendo me parece que.. Cómo te lo digo, respetarte tu integridad, como persona. Después cuando pasa todo este momento álgido algunas estudiantes me dicen yo he aprendido más de los planes desaprobados que los aprobados y sí, es cierto yo también he aprendido más de las veces que he desaprobado que las que he aprobado porque me llevaron a tener que volver a mirar a volver a pensar y cada vez que cada uno revisa, ay mira esto que no vi, y que bien, bueno básicamente es eso.

3) ¿Qué crees esperan de vos?

Qué pensás que esperan de vos? Que le enseñe, ellos van a aprender y están ávidos de eso, que les muestres, que los acompañes que enseñes, enseñar no pasa por decir lee tal libro de acá hasta acá, no, es también vos en ponerte en acto...

4) ¿Qué esperas de ellos/as?

Compromiso, que se comprometan, que amen esto que eligieron y que decidieron hacer, y yo lo que siempre digo es a mí no me importa tanto si hiciste una planificación maravillosa, no importa tanto lo intelectual, no, a mí me importa más lo actitudinal, esto de poder ser reflexiva, reflexivo, de cómo miras tu propia practica de poder ver tu

propio error y no ocultarlo o no tratar de engañarme para obtener una nota x para poder aprobar, porque al final no me estas engañando a mí y yo siempre les digo yo acá vengo a enseñar porque para eso me pagan, porque si no los estaría estafando así que ustedes me tienen que exigir a mí que yo les enseñe, cómo me preparo, si yo un día llego improvisada me lo tienen que decir porque es una estafa y eso que ustedes vayan improvisados también a un aula es estafar eso también se lo hacía ver.

Acerca de la pandemia:

- 1) ¿Cómo te impactó la irrupción de la pandemia... (en términos de cómo lo viviste, te obstaculizó, te benefició) _¿En tu/s espacio/s curricular/es ¿cómo pudiste resolver la irrupción de este hecho? ¿Qué tuviste en cuenta, cómo te organizaste?**

Fuimos pasando por varios momentos, primero fue como que no tomábamos dimensión de lo que esto implicaba íbamos con lo virtual porque primero empezaron asincrónicas y veníamos escribiendo, armando, entrando a la plataforma. Entonces, se planificaba, les dabas el contenido, todo simulado, la práctica simulada, elegían dos planes de clases y nos lo daban, eso fue en el 2020, había que conformarse con eso. Fue duro yo estoy aprobando algo que es ficticio y compensamos un poco con un cierre donde invitamos a docentes co-formadoras que vinieron a contarnos de cómo había sido todo este periodo con los chicos en escuela especial.

Y en el otro año en el 2021 lo que hicimos, empezamos, nos costó un montón de poder insertarnos en la escuela, y cuando se abrió la presencialidad hubo un momento en el ifd que se dijo el que quiere va presencial y el que no, no. los estudiantes de 3ero no quisieron ir presencial, al final se transcurrió todo ese año sin presencialidad, con algunas estudiantes pudimos hacer clases virtuales con los estudiantes de escuela especial, pudieron dar sus clases, después hicimos algo más interesante que fue invitar a los docentes co-formadores de las escuelas a un encuentro, un conversatorio, ellos venían a presentar su grupo, su caracterización y les asignaban un contenido ahí se parecía más a lo que hacíamos en el aula y cada dupla planificaba una secuencia didáctica y la enviaba a la docente a la escuela, la docente la ponía en acto y hacía una devolución de cómo había resultado y lo que hacíamos mucho era observación de clase, análisis, reflexión y qué propongo .

2) ¿Cómo pensabas los encuentros, con qué dinámica/s? (y la evaluación como la resolviste?) ¿Cómo viste los/las estudiantes en este proceso?

Y la evaluación, cómo la fueron pensando? La evaluación del 2020 Mirábamos la secuencia este proceso de planificación, la apropiación que se veía, vos en la planificación te das cuenta de la apropiación de los contenidos trabajados, la autonomía, si adquirió autonomía, ha hecho una propuesta pertinente para este grupo, nosotras les dábamos la caracterización del grupo. De esa manera evaluamos. En el coloquio tienen que tensionar la teoría con la práctica.

3) ¿Mirando ahora con cierta distancia lo sucedido en la pandemia, qué reflexiones podés realizar al respecto? (¿Qué crees nos dejó la pandemia y por qué? ¿Y en el orden de lo académico, de la formación/práctica profesional?)

Que reflexión te deja, de lo que vivimos? Nos mostró que no estábamos preparados para enseñar fuera de la presencialidad, nos enseñó que podemos valernos de las tecnologías que están fabulosas y ahí nosotros también nos dimos cuenta que teníamos falencias en esto de apropiarnos de las nuevas tecnologías, de poder enseñar sin estar presentes, pero por otro lado esto de poder estar físicamente en el mismo espacio que el estudiante nunca lo va a poder suplir ninguna tecnología, el poder leer la atmosfera, el clima del aula, este feedback que se produce estando con el otro, poder ver, ver las actitudes, se está aburriendo no me está atendiendo, le voy a dar un ejemplo todas estas cosas que uno va pensando y ve la cara del otro, esto con las nuevas tecnologías no lo puedes ver, es más, incluso muchos estudiantes apagaban la cámara, pero yo creo que nos vino a enseñar que las tenemos que incluir en el aula a las nuevas tecnologías, porque podemos hacer cosas espectaculares, ahí hay que tratar de alfabetizar, de la alfabetización mediática.

ENTREVISTA 11 ED5

Acerca de su formación y docencia del recorrido profesional hasta el actual trabajo

1) ¿Cuál es tu formación de base? ¿Qué formación profesional tenés?

Soy profesora en educación espacial con orientación en intelectuales, hice una licenciatura en educación especial y una actualización académica en atención temprana que fue el campo donde más me desarrolle laboralmente. El profesorado lo hice en Venado Tuerto, la licenciatura en la Universidad del Salvador y la actualización académica en el Menéndez espiral que es una Escuela de Psicomotricidad en Rio Cuarto.

2) ¿Cómo llegaste a elegir la docencia como práctica profesional?

Y a la docencia cómo llegaste? Estábamos ahí en 5to año entre psicopedagogía, psicología y nunca había tenido ningún acercamiento a lo que tenía que ver con la educación especial, sin embargo arranco mi recorrido buscando algo de formación docente, ahí me acerco al profesorado y estaba la carrera, entonces me acerqué a una escuela especial y empecé a trabajar digamos, en la secundaria con ayudantías, pasantías no rentables y cuando entré a la escuela me enamoré, entonces antes de empezar a estudiar ya había transitado por la escuela, y esas prácticas las sostuve toda mi formación.

3) ¿Cómo llegaste a la elección/es de la materia/s en la que te encontras?

Y en el ifd cómo llegaste? Con los espacios que tenes. Yo primero tomo horas en Santa Fe en las cátedras de nuevas tecnologías en educación especial y práctica 1, 2, 3 y 4, cuando me traslado a pcia de Neuquén, primero trabajo en Añelo en un anexo de educación especial y ahí hago el recorrido encuentro el profesorado y primero tomo por asamblea las horas de didáctica de la lengua y luego tomé práctica 3, y en este momento la secretaría de extensión.

Y cuanto hace que estas ya acá en el ifd? Desde el 2019.

Acerca del quehacer docente:

1) ¿Qué es enseñar para vos?

Cómo podrías definir qué es para vos el enseñar? Lo primero es disfrutar del aquí y ahora, cuando uno piensa en estos espacios de encuentros con los estudiantes, uno se

prepara y en eso aparece la planificación, de qué manera uno se acomoda, piensa y va ejerciendo cada uno de los componentes para poder llevar a cabo. Un intercambio, entonces en ese espacio de encuentro vamos armando de forma colectiva la cátedra, el primer periodo establecemos cuales son los contenidos que por ahí ellos les interesaría saber, qué cosas necesitan fortalecer, hacemos un recorrido por los espacios teóricos que han sido precedentes y correlativos al nuestro, entonces establecemos aquellos aspectos que tenemos que profundizar y que consideran también los estudiantes que son primordiales, entonces en función de eso, más allá de tomar todos los contenidos que están en el diseño se formula el programa digamos un poco en función de los intereses, las necesidades, los contenidos que si o si tenemos que abordar y trabajando de forma conjunta con lo que implica el campo de la práctica.

2) ¿Y que implica para vos una buena enseñanza?

Primero el deseo, yo creo que si uno no tiene el deseo de estar acá es muy difícil poder enseñar. Segundo, saber porque uno puede enseñar lo que sabe, lo que no sabe no aparece; y por otro lado yo creo que tiene que ver con mostrarse como un par, esta situación de asimetría que siempre aparece entre docentes y estudiantes creo que en cierto momento generan un montón de rispideces, mostrarse uno de una manera, compartamos esto, pensémoslo juntos qué me podes enseñar vos, qué puedo reflexionar yo. Poder pensar desde el lugar de la crítica, no todas las cosas que uno hace en el aula están buenas, no todas las cosas salen como uno las planifica, poder poner en palabras esto que no funciona también, y hacerlo evidente y poder trabajarlo y transformarlo, eso hace que de alguna manera se pueda enriquecer todo proceso de enseñanza porque nos corremos un poco de este lugar de poder y empezamos a construir de forma colectiva, con pensarnos desde un lugar colectivo y de construcción colectiva.

Y pensar que cada una de las practicas tienen que estar transversalizadas por la evaluación de manera permanentemente, entonces creo que una buena enseñanza tiene esto poder tener espacio de reflexión, espacio de evaluación meta cognitiva, espacios de autoevaluación de parte de los docente, de los estudiantes, de co-evaluación entre ellos. Pensar como otras estrategias para sostener esto, hay veces que quedamos como muy agarrados a lo cuantitativo mientras que discursivamente aparece la trayectoria y lo cualitativo y sin embargo siempre estamos agarrados a la nota, cuando uno empieza a compartir con los estudiantes todo este tipo de evaluaciones pensar en que todo el año los procesos son vistos, son valorados, son resinificados, hace que al cierre de su

trayectoria una puede hacer un informe y le pueda decir “mirá todo esto es lo que hiciste en el año” y un poco esa vuelta hace que uno también pueda evaluarse a sí misma ,y ver si funcionó o no el programa. Qué ajuste tiene que hacer al programa de examen, que cosas hay que modificar para el año entrante, entonces que la buena enseñanza, primero el deseo de estar, de hacer y con compromiso y el compromiso sobre todo intelectual y profesional porque es muy fina la línea entre lo que uno dice y lo que uno hace, si yo quiero que las clases sean creativas sean innovadoras, que sean formato taller, bueno eso tiene que pasar en las aulas, si eso no pasa es muy difícil que el estudiante lo pueda hacer, entonces ir pensando la formación permanente, me parece que es algo primordial.

3) ¿Tus concepciones acerca del enseñar fueron siempre las mismas, o se han ido modificando? En qué o cómo se han modificado?

Y esta concepción que tenes ha sido siempre así la has ido modificando con el tiempo?

Yo creo que se ha ido modificando. Cuando uno entra a las aulas generalmente tiende a reproducir el mismo modelo de educación que uno ha recibido, con algunos matices, con la impronta, con las características cada uno de sus formas de enseñanza, sin embargo creo que eso si o si tiene que evolucionar y a medida que uno va intercambiando y va creciendo también en esto de la formación docente uno va encontrando como la forma de transformar las prácticas, sobre todo porque el saber de alguna manera empieza a pujar mucho más, no es el mismo yo docente que arrancó en superior a los 25/26 años que hoy que estoy cerca de los 40, entonces durante todo ese recorrido yo creo que hubo como mucho crecimiento, mucha reflexión y muchos fracasos en el sentido de haber dado parcial y que la cosa no haya funcionado y volverme a mi casa con un montón de notas horribles que no quería dar, de vuelta y darme cuenta que eso no tenía que ver con los estudiantes, sino que tenía que ver conmigo. O como cosas que no había enseñado de la manera correcta, ni me había asesorado que el resto aprenda, entonces en todos esos fracasos sí hubo una evolución y bueno esto tengo que pensarlo de otra manera, uno trata de evitar siempre el desgranamiento de la matrícula y tratar de sostener y de contener, siempre y cuando en este contrato el estudiante quiera estar quiera hacer, si eso está todo se puede construir, si eso no está bueno el estudiante necesita otro tiempo y acá lo esperaremos. Todos los años trato de que las cosas sean distintas porque también a mí me renueva, hacer todos los años lo mismo es como que me genera así como un peso difícil de sostener.

4) ¿Cómo piensas y organizas tus clases? ¿A qué recursos apelas?

Lo primero que hago es como armarme un hoja de ruta, generalmente la armo por cuatrimestre para que también los estudiantes tengan la claridad y anticipar las cosas que van a suceder. En esa hoja de ruta se establecen los contenidos, alguna de las actividades, las fechas de entrega, algunas instancias o cortes evaluativos, cuando hablo de cortes evaluativos no me refiero al parcial si no a una presentación, un video. Entonces esa hoja de ruta se organiza por cuatrimestre, durante el primer mes se trabaja retomando saberes y la proyección y el armado del programa en forma colectivo y después ya se organiza la hoja de ruta para el primer cuatrimestre y al cierre del primer cuatrimestre organizo la del segundo y ahí establecemos. Ya los estudiantes saben que día tienen que entregar, los formatos, mediante qué medio y eso un poco nos calma y nos tranquiliza a todos, porque todos tenemos la certeza y podemos organizarnos, muchos de nuestros estudiantes tienen familia, trabajo, entonces si uno puede anticipar puede armarse mejor los tiempos, esa es un poco la organización de la cátedra.

Cortes evaluativos trato de tener 2 o 3 , generalmente uno en formato parcial, puede llegar a ser escrito, este año hicimos mitad escrito, mitad digital, después alguna producción y después la parte de secuencia y distintas actividades que fuimos realizando en formato de evaluación.

La plataforma decís, ¿ también la utilizas como un recurso más? Si todos, los contenidos, cada una de las clases las voy subiendo semanalmente y cada una de las entregas porque la parte de secuencia que primero se trabaja recurso literario como primera actividad eso se entrega por plataforma, después el formato de la secuencia, la hoja de ruta eso lo entregan por plataforma. Tratamos de utilizar todo lo que aprendimos durante la pandemia, que también es una forma de registro diario, cada una de las clases está en plataforma y lo tratamos de sostener porque realmente se aprendió mucho y son recursos que están buenísimos, entonces creo que hay que persistir en su uso, entonces tenemos como esto, lo presencial y lo asincrónico que va apareciendo en la plataforma.

5) ¿Cómo pensás a la evaluación?

Cómo concebís a la evaluación? Creo que la evaluación es simplemente ponerse a pensar qué es lo que aprendí y qué es lo que enseñé, hay muchos tipos de evaluación, yo trato de usarlos a todos. Por ejemplo la parte de co-evaluación, por ejemplo procesos de escritura, entonces se escriben y se pasan entre compañeros y cada uno va marcando, va visualizando las cuestiones de ortografía, coherencia, cohesión, entonces es como una forma, porque al corregir uno aprende, entonces esas instancia de co-evaluación están

buenísimas, son ejercicios que uno va haciendo para poder trabajar los procesos de escritura, también la parte de las secuencias, la co-evaluación la trabajamos a medida que vamos construyendo la secuencia, socializando en forma colectiva la parte clase, entonces ahí los componentes, las actividades, los recursos, son compartidos, son socializados y ahí aparece el intercambio. Lo metacognitivo también de forma permanente, no lo tratamos de utilizar al final sino a medida que vamos avanzando bueno, a ver qué pasa con esto, pudieron hacerlo, sí, no por qué, qué falta. Son estudiantes adultos y pueden reflexionar lo que sí, lo que no y lo que necesitan que quizás lo vuelven a hacer.

Y después el tema de lo cuantitativo es necesario, el sistema te pide que tiene que haber una nota, yo lo que hago es acompañar cada una de esas notas con un informe de trayectoria al final, nunca son lineales, hay estudiantes que tienen una nota en parciales han tenido una nota, sin embargo en el trabajo colaborativo, , la co-evaluación, la participación, cantidad de propuestas son impecables, entonces eso tiene otro valor porque de eso un poco se trata la docencia, el poder trabajar con otros, el poder construir, el poder escuchar, la empatía, la solidaridad de esperar al otro, acompañar al otro, sostener al otro. Todo eso tiene que ser evaluado porque eso tiene que ver con la construcción de la identidad profesional de los docente, entonces si uno no le da una valoración cualitativa que es un valor del estudiante, bueno quedamos solamente en lo conceptual y me parece que hay que ir un poquito más allá de eso.

6) ¿Podés recuperar de tu biografía algún docente que haya sido significativo para vos? Qué hacían? ¿Podes reconocer alguna influencia de estos docentes significativos en tus prácticas?

Era una profesora de atención temprana del profesorado después fue la directora del centro donde trabajé durante mucho tiempo. Una docente impecable, un cuadernillo con la hoja de ruta impresa, todas las clases, toda la bibliografía una sistematicidad en su organización, la utilización de recursos, análisis de casos, la crítica, la lectura acompañada, no esto de que te tiro el texto y bueno lo lees, esto de la reflexión, del análisis, Vero fue así como mi docente, es mi ejemplo, quiero ser como ella, y después trabajar con ella fue una experiencia maravillosa porque fui aprendiendo y otra vez enseñándome, enseñándome en mi trabajo , enseñándome a escribir, a observar, a analizar, una cabeza enorme, mucha fortaleza para trabajar con otros, mucho trabajo en equipo. Y ves reflejado algunas de esas cosas en tu practicas? Has mencionado, digo, la

hoja de ruta... si pero no logro ser tan metódica como ella, por un lado me parece que el compromiso, el respeto, el trabajo con los estudiantes que lo transmitió mucho, una persona que estaba siempre pensando en los otros, entonces eso es como que me siento un poco ahí con la escucha habilitada igual que ella nos habilitó. El tema del saber, el tema del conocimiento, es una docente que siempre de manera permanente ha estado formándose, cambiando el programa con la bibliografía actualizada y eso un poco también me interpela de manera permanente, o sea todos los años tengo que cambiar alguna cosa y siempre tiene que haber una cosita más y un poco eso es el camino que hemos hecho con Vero, creo que es eso.

Sobre los estudiantes:

1) ¿Qué piensas acerca de los estudiantes (quienes son/cómo son)_Cómo describirías el trato con los estudiantes? ¿Cómo te relacionas con ellos/as?

Yo creo que la mayoría de los estudiantes al igual que yo, son la primer generación de familia que han podido acceder a un estudio terciario, universitario, eso es una de las características. Yo creo que los estudiantes hoy son el motivo por el cual nosotros estamos acá, entonces creo que en cierto punto tiene que ser el eje central, pensar que los estudiantes tienen que estar, tienen que poder permanecer, tienen que encontrar un espacio de aprendizaje, sano, cuidado, sostenido. Creo que nadie está en un lugar 5/6hs todos los días si no hay deseo, entonces es mucho el sacrificio en estos tiempos que se hace para poder sostener estos espacios porque hay familias, porque hay trabajos, necesidades, entonces creo que si uno aloja creo que es mucho más fácil que si uno está siempre ahí como a la defensiva con el tema de los estudiantes, que los estudiantes estén trabajando junto conmigo, que este trabajo sea colectivo, si eso no pasa y es muy difícil, tenemos que romper esa asimetría que hay y empezar a pensarnos en un trabajo más colectivo, en red y los estudiantes como parte de eso, volver a mirar y a mirarnos a nosotros mismos, volver a nuestra historia escolar, y hacer nuestro recorrido de cómo nos sentíamos en el momento de la formación y ver que ellos están transitando por eso mismo que nosotros transitamos entonces todas aquellas cosas que marcaron para mal tenemos que tratar de sacarlas, todas aquellas cosas como mencionaba de esta docente que marcaron para bien las tenemos que tomar. Muchas veces no somos críticos, qué cosas hacemos, o modificamos, o proponemos nosotros para que la cosa funcione. Yo realmente admiro que puedan sostener la carga horaria que tienen, entonces que vengan acá y que por lo menos disfruten de estar aprendiendo.

2) ¿Cómo describirías el proceso de construcción de pensamiento/conocimiento de los/as estudiantes? Es decir, para vos cómo aprenden?

Cómo describirías vos el proceso que tiene los estudiantes de aprender de conocer, me parece que algo implícitamente fuiste diciendo. Yo creo que hoy los estudiantes, están transitando por mucha soledad, mucho de estos dos años de aislamiento hicieron que la mayoría de los estudiantes hayan pasado a estar solos en sus casa, muchas veces alejados de sus familias. Este año volvimos a la presencialidad, yo creo que están intentando poder construir colectivamente. Yo creo que si uno no aprende con otro, es muy difícil que en soledad algo se haga, sobre todo en educación, entonces la forma de aprender tiene que estar vinculada al trabajo con otros, al trabajo en redes, al trabajo colaborativo, empezar a fortalecer el intercambio entre las distintas orientaciones, es muy rico porque cuando nos encontramos con otros aprendemos mucho más que estando solitos, entonces que el punto va al trabajo colectivo, si eso no aparece y es muy difícil porque en el tiempo que estamos atravesando con la tecnología, las actividades, con los horarios, sentarse solo a leer a analizar, a pensar a hacer un práctico, a escribir y casi que es imposible, es muy difícil poder organizar, entonces si todo eso se hace compartido me parece que ahí es donde aparece la palabra, aparece la pregunta, donde aparece la duda, donde aparece la discusión, donde aparece el debate, donde aparece la toma de decisiones, donde aparecen las conclusiones, ahí es donde está el aprendizaje, si todo eso no aparece, bueno nos quedamos con copia y pego, respondo y nada que es tediosos para ellos y para mí leer eso, muchísimo mas pesado que poder hacer otra cosa. Creo que es eso apostar más a lo colectivo, en esa diversidad y en esa confluencia de fortalezas es donde te enriquece, si volvemos todos tienen que hacer todo en el mismo momento en el mismo lugar, seguimos agarrados a un paradigma de normalidad y que todos los estudiantes de superior tienen que hacer el mismo recorrido con las mismas trayectorias, en el mismo momento, es exactamente lo que ponemos en tensión y tenemos que cuestionar, tenemos como que vencer esa contradicción, si esa contradicción no se quiebra, y bueno vamos a estar en el mismo lugar, nos posicionamos en el mismo paradigma que teóricamente lo estamos tratando de desterrar.

3) ¿Qué esperas de ellos/as?

Y qué esperas de ellos? Que sean éticos, que puedan construir su rol desde el lugar de la ética del compromiso que puedan tener esta cuestión de garantizar el derecho a las

infancias, eso creo que es lo principal, espero que puedan hacerle frente a cualquier situación de injusticia, que puedan garantizar derechos, espero que disfruten de este trayecto que vuelvan siempre, como yo vuelvo a mi docente de hace 20 años atrás, que puedan volver acá, que traten de ser siempre responsables, creo que se trata de eso, empezar a tener la misma vara, todo lo que nosotros podemos dar podemos pedir, todo lo que nosotras no damos no podemos esperar del otro. Y esperaría que disfruten, que sean unos incansables buscadores de respuestas que entren en tensión de manera permanente, que puedan pensar sus prácticas de una manera inclusiva, universal que disfruten de lo que hagan yo siempre les digo enamórense de sus propuestas, si uds no se enamoran si uds elijen un libro y no lo aman para poder leerlo probablemente el resto no lo pueda vivir ... que se enamoren, que elijan que tengan la posibilidad laboral de elegir, de desarrollarse , que puedan especializarse, que puedan disfrutar de una manera comprometida, esto que es tan difícil que es enseñar y poner al otro en el centro, planificar y la enseñanza basada en la persona , que lo puedan visualizar y que cuiden, que se cuiden entre ellos que puedan sostenerse, puedan trabajar, que puedan transformar la escuela y un poco también de eso se trata , que tengan ese bichito de aprender, que puedan velar por las infancias.

4) ¿Qué crees esperan de vos?

Y qué crees que esperan de vos? lo que esperan es la escucha y grupal para poder realizar juntos las cosas, poder estar, los estudiantes esperan que uno pueda estar, que pueda acompañarlos y no sé si esperan mucho más, nosotros esperamos mucho más de ellos que lo que ellos esperan de nosotros.

Acerca de la pandemia:

1) ¿Cómo te impactó la irrupción de la pandemia... (en términos de cómo lo viviste, te obstaculizó, te benefició) ¿En tu/s espacio/s curricular/es ¿cómo pudiste resolver la irrupción de este hecho?

Con la pandemia mi situación personal viví en 4 provincias, quedé embarazada y tuve un bebé todo eso, sin embargo fueron grandes años. Creo que la pandemia puso en tensión todo lo que no sabíamos del uso de las tics, ahí entramos en conflicto, creo que fue un gran generador de contenidos. Fue un año de repensar lo que se hacía, de revisar la bibliografía, de armar fichas de cátedras que hoy retomamos, revisamos y podemos seguir usando, para hacer más accesible todos los textos, creo que particularmente las cátedras han sido mucho más ricas en el avance de contenidos conceptuales. Sí fue muy

difícil el tema de las correcciones porque no es lo mismo el corregir acá, el compartir, socializar que mandar el documento con 300 colores, después ya se habituaron.

Creo que fue un gran desafío, hay muchas cosas que para mí deberían permanecer, una es el uso del campo virtual, me parece que organiza, nos organiza a nosotros como docentes, los organiza a los estudiantes. Es mucho más fácil armar un programa de examen, vos ves en la plataforma los textos que efectivamente abordaste, los textos que efectivamente compartiste y socializaste, me parece que hay espacios como el foro, las wikis que están buenísimos para el intercambio ,creo que hay muchas cuestiones que se tienen que sostener, el canal de comunicación también, el hecho de la mensajería interna le da como cierta formalidad, el hecho de las actividades con entrega también, el tiempo, el horario, hay un formato, hay una devolución todo pasa está registrado de manera prolija, ordenada. Eso creo que lo tenemos que sostener, la posibilidad de subir el video a la plataforma hace que los chicos los puedan ver en cualquier momento, y que esté ahí disponible independientemente de que allá o no asistido a la clase.

Yo creo que fue mucho lo que se trabajó en pandemia, creo que hay muchas cosas que hay que sostener, sobre todo en el uso tecnológico.

2) ¿Cómo viste los/las estudiantes en este proceso?

Sí he visto del lado de los estudiantes muchísimas más dificultades a la hora de la construcción de textos escritos en este periodo, porque todo así ordenado por la tecnología no hubo muchas situaciones de escritura autónoma, creo que ahí tenemos que fortalecer todo lo que tiene que ver con escritura académica, intentar de alguna manera sostener todo lo bueno y tratar de pensar que todo sucede por algo, no hubiéramos llegado hasta acá si eso no hubiera pasado, hubo muchas decisiones que fueron a destiempo porque el ingreso a las practicas fue todo muy difícil, sin embargo se dieron un montón de experiencias que estuvieron buenísimas.

3) ¿Qué tuviste en cuenta, cómo te organizaste?

Y lo que es la organización, la dinámica? No, fue como acotarme a ese tiempo, muchas veces se me extendía, sí fue muy difícil el intercambio, porque ahí estaba el problema con el debate para socializar, eran ´80 básicamente de dictado, yo pude completar los programas sin mayores dificultades, sí me faltó toda esta parte escrita, la parte escrita no la tuvimos, hicimos algunas cosas, pero bueno esto no.

4) ¿Cómo pensabas los encuentros, con qué dinámica/s? (y la evaluación como la resolviste?)

Y respecto de la evaluación, cómo fue eso? Hicimos secuencias y fui evaluando bloque por bloque y después armaron los recursos y organizaron un recurso audiovisual para presentar su secuencia con todos los recursos. Y después la otra parte de la evaluación en lugar de hacerla escrita hicieron un video pudiendo dar cuenta de todo lo que tenía que ver con comunicación y lenguaje en las áreas de educación especial, entonces ellos se exponían y trabajaron de manera oral todo lo que uno quizá le hubiese pedido por escrito, fue modificar el escrito por el recurso audiovisual, fue riquísimo, fue mucho más interesante que si hubiese tomado parcial y eso quedó, un montón de material que queda ahí disponible.

5) ¿Mirando ahora con cierta distancia lo sucedido en la pandemia, qué reflexiones podés realizar al respecto? (¿Qué crees nos dejó la pandemia y por qué? ¿Y en el orden de lo académico, de la formación/práctica profesional?)

Yo creo fue mucho más tiempo el aislamiento de lo que hubiésemos estado preparados, quedó muy en evidencia las falencias que tenemos en torno a la disponibilidad de recursos tecnológicos para nuestros estudiantes, quedó en evidencia la falencia que tenemos en la formación en el uso de las tics, pero por otro lado lo positivo es que fuimos obligados a implementar, ese implementar pasaron cosas maravillosas, las estudiantes han egresados y tendrán que fortalecerse en aquellos aspectos que hayan quedado truncados en los espacios de las materia y un poco en eso también estamos pensando hoy con todo lo que tiene que ver para docentes noveles.

1) COMO PODRÍAS DEFINIR LA ENSEÑANZA?

N°	TEXTUALIDAD	COMENTARIOS	ANÁLISIS/ CATEGORIAS
1	es un proceso . El docente tiene la intención de enseñar	proceso/ intención	proceso/ intención
2	parte de un proceso en el que adquieren conocimientos y aprendizajes	proceso	proceso
3	La enseñanza es compleja	compleja	compleja
4	proceso recíproco entre docente y estudiantes	proceso	proceso
5	Proceso de transmisión () estudiante activo que aporta desde sus vivencias	Proceso de transmisión () estudiante activo	proceso transmision
6	Proceso de construcción a través del cual se incorpora y traspasa conocimientos	Proceso de construcción incorpora y traspasa conocimientos	proceso/ construcción
7	forma de ampliar el conocimiento de posicionar a la persona de diferentes puntos de vista y ofrecer otras alternativas a los diferentes problemas, siempre desde el respeto de las singularidades	ampliar el conocimiento de posicionar , ofrecer, respeto	ofrecer
8	proceso que inicia desde los primeros años de vida	proceso	proceso
9	construcción de conocimientos , teniendo en cuenta aprendizajes previos	construcción	construcción
10	actividad donde se transmiten conocimientos, experiencias, valores	actividad, transmiten conocimientos, valores	transmisión
11	espacio de transmisión de la cultura	transmisión	transmisión
12	la gran triada, docente, conocimiento, estudiante	triada	
13	acto de amor , hacia el conocimiento, hacia otro y uno mismo, dando un motivo por el cual existir en una realidad trágica	acto de amor	acto de amor ofrecer
14	proceso en el que una persona brinda un andamiaje o herramientas para que otro sujeto construya	proceso, brindar	proceso, ofrecer
15	es una acción que implica alguien que enseña y alguien que aprende, se da una relación dialéctica .	acción, relación dialéctica	acción/ transmision
16	la educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar al mundo	cambio	transformación
17	transmisión de saberes por medio de la transposición didáctica.	transmisión de saberes	transmisión
18	es la busqueda de recursos adecuados para transmitir un conocimiento.	busqueda, transmitir	transmisión
19	momento donde se presenta un deseo por aprender y hay otro que me puede enseñar eso que quiero	momento, deseo, enseñar	deseo, ofrecer transmisión
20	proceso voluntario en donde se ponen en juego los saberes de las personas involucradas	proceso voluntario	procesos
21	saber hacer a partir del abordaje de distintos aspectos.	saber hacer	quehacer/ oficio
22	proceso en el cual deben de haber 2 o mas personas.	proceso	proceso
23	busqueda de conocimiento	busqueda de conocieminto	saberes

2) QUÉ ES PARA VOS UNA BUENA ENSEÑANZA?

N°	TEXTUALIDAD	COMENTARIOS	ANÁLISIS/ CATEGORIAS
1	permite que se apropien de los contenidos socialmente significativos que los lleve a desarrollar estrategias de resolución de situaciones problemáticas	permitir, desarrollar estrategias	apropiación/ significativo
2	cuando la práctica del proceso de enseñanza aprendizaje logra sus objetivos , justamente aprendizajes y cuando se realiza desde una construcción colaborativa bidireccionada	proceso, logra objetivos construcción	proceso colaborativo
3	cuando se logra un feedback y encontras más respuesta del otro lado	feedback	dialogo/ recepción
4	cuando el conocimiento adquirido es comprendido y llevado a la práctica y/o vida cotidiana.	comprensión	apropiación significativo

5	tiene que garantizar la funcionalidad en la vida del estudiante y debe de tener siempre en cuenta los saberes previos además debe de pensar en el estudiante como un sujeto particular y estar abierto a pensar distintas estrategias para hacer llegar el conocimiento.	saberes previos	diversidad/ reconocimiento del otro y de sus saberes
6	sujetos dispuestos e interesados en conocer es necesario trabajar desde el interes del otro para que se vuelva un aspecto significativo	promover el interes	enseñanzas significativas/ deseo
7	cuando se hace con pasión , cuando lo que se enseña es significativo, cuando se toma en cuenta interes y contexto.	promover el interes/ pasión	enseñanzas significativas/ pasión/ reconocimiento del otrx
8	tener en cuenta los factores contexto, socioeconómico, fliar, otros para poder brindar una enseñanza acorde a lo que necesita esa persona.	tener en cuenta el contexto	enseñanza situada/ reconocimiento del otro
9	podemos generar un conocimiento significativo e inacabado	generar/ promover	ofrecer / enseñanza significativa
10	cuando toma en cuenta al estudiante como un sujeto poseedor de conocimientos vivencias y toma en cuenta el contexto.	tener en cuenta el contexto/ tener en cuenta el estudiante	enseñanza situada/ reconocimieto del otro
11	que tiene en cuenta los intereses de los estudiantes	intereses	recon del otr
12	que tengan un aprendizaje significativo para la vida	aprendizaje significativo	enseñanza significativa
13	enseñanza amoral no es pensada como buena o mala, enseñanza para dar cuenta de apertura de posibilidades prolongar lo que se conoce		
14	es la práctica o momento de conexión entre 2sujetos donde se logra establecer un intercambio de saberes	intercambio de saberes	dialogo/ recepción
15	practica de enseñanza significativa considero que no hay buenas enseñanzas o malas enseñanzas.	enseñanza significativa	enseñanza significativa
16	cambiar el aprender para aprender a aprender a saber		
17	respetar tiempos , mas calidad que cantidad, dinámica	respetar, calidad dinámicas	reconocer al otro, ofrecer
18	poder escuchar, comprender y planificar de acuerdo a las necesidades de cada estudiante.	escuchar, comprender	reconocer, mirar al otro contexto situado
19	andamiaje de parte del docente que acompaña el aprendizaje.	brinda, posibilidad escucha	ofrecer /acompañar enseñanza significativa
20	proceso en donde no está la figura "dueño de saber" sino que se brinda información y se da la posibilidad de escuchar a quienes están en situación de aprender	proceso, brinda posibilidad	ofrecer reconocer al otro/ acompañar
21	contenidos funcionales , y no con clases expositivas teoricas, abstractas	contenidos funcionales	enseñanza significativa
22	nos permite ver al estudiante desde lo que puede y al final del recorrido aprender ambos	singularidad	reconocer, mirar al otro
23	tener en cuenta las necesidades del estudiante enseñar cosas utiles y con propositos claros.	singularidad/ enseñanza significativa	mirar al otro/ enseñanza significativa

3) COMO FUE TU ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN ACÁDEMICA / 4) POR QUÉ

N°	TEXTUALIDAD	COMENTARIOS	ANÁLISIS/ CATEGORIAS
1	MUY BUENA de gran exigencia		exigencia

2	EXCELENTE diversidad de recursos y marcos teóricos excelente ambiente de trabajo, se escuchó siempre mi voz y pensamiento, intercambio disponible		diálogo, apertura/ estrategias didácticas
3	BUENA en ocasiones me sentí desplazada, y no me brindaron inf. Necesaria de la cátedra, me veo afectada a la hora de rendir		faltó información
4	MUY BUENA fue significativo, tengo otra mirada de la enseñanza		significativo
5	BUENA pandemia minimizaron carga horaria y redujeron la posibilidad de ir a escuelas		pandemia
6	BUENA encontrarme con docentes muy significativos pero también he enfrentado diversos problemas con docentes y temas administrativos		docentes significativos
7	BUENA faltaron muchas cosas por ver. Años de pandemia donde los programas no se llevaron a cabo según lo esperado y no pudimos hacer las prácticas		pandemia
8	BUENA factores de pandemia (virtualidad) y sin prácticas.		pandemia
9	EXCELENTE siempre me brindaron herramientas, movilizadora		ofrecer/ movilizadora
10	BUENA algunas cátedras no fueron significativas en cuanto a la manera de enseñar y abordar contenidos.		
11	REGULAR a pesar de haber abordado conceptos éticos sobre discapacidad faltó profundizar cuestiones prácticas y concretas		
12	MUY BUENA me encontré con muy buenos profesionales que tuvieron en cuenta mi singularidad		reconocer al otro
13	MALA como docente no tendría prácticas de exclusión		
14	REGULAR hay muchos docentes que no manejan enseñanza inclusiva y están muy alejados del ámbito de la discapacidad		
15	BUENA porque hay docentes que dan contenido no buscan estrategias, solo exponen un autor.		Transmisión
16	BUENA falta de profesores, pero destaco la voluntad de ayudar para que mi formación sea buena		acompañamiento
17	MUY BUENA no me limitaron, tuvieron paciencia, me ayudaron buscaron estrategias para potenciar mis intereses		mirar al otro/ ofrecer/ potenciar
18	MUY BUENA tuve acompañamiento , hubieron materias donde fue evidente la falta de interés y organización		acompañamiento
19	BUENA		
20	BUENA he podido aprender de docentes excelentes, hay otros tantos que me enseñaron lo que nunca quiero hacer. Cátedras que no abordaron temas en profundidad		
21	BUENA aspectos a revisar en algunas materias sobre todo en las estructuras de las clases y las metodologías de acceso		
22	BUENA (y no muy buena) porque en los años de pandemia (virtualidad) hubieron irregularidades.		pandemia
23	MUY BUENA la gran mayoría de docentes acompañaron mi recorrido		acompañamiento

5) 2 CATEDRAS QUE NO HAYAN SIDO SIGNIFICATIVAS. POR QUÉ?

N°	TEXTUALIDAD	COMENTARIOS	ANÁLISIS/ CATEGORÍAS
1	en pandemia, no hubo intercambios. La otra no me gusta hacer recursos didácticos		sin apertura/ diálogo
2	material y consignas confusas		estrategias, recursos didácticos
3	en pandemia , no hubo clases, la otra no me gusta realizar movimientos corporales		pandemia
4	no hubo acompañamiento. No entendía		no acompañamiento

5	no hubo compromiso docente. Poco vinculo con la practica, no habia comunicaci3n entre docentes pocas clases, poca bibliograf3a		no compromiso
6	situaci3n pandemia no se pudo aprovechar, como pudo ser de manera presencial donde el encuentro posibilita que se de de otro modo		pandemia
7	aislado a la carrera sin contenido, sin captar interes pandemia , lo visto no fue significativo		no fue significativo
8	no fueron significativos porqu e la docente seguia dando contenidos de a3os anteriores sin tener en cuenta los cambios a3o a a3o. Pandemia , clase fuera de la hs pautada, no brinda devoluci3n de tp, desorganizaci3n		no fue significativa/ sin acompa3amiento
9	solo una persona tenia el conocimiento , no brindaba herramientas suficientes		no apertura/ estrategias didacticas
10	clases expositivas , no daban actv relacionado a lo que se deberia hacer en esas materias. Muy pocas clases		no dialogo, apertura
11	falta de organizaci3n y secuenciaci3n de contenidos relevantes para las intervenciones a afrontar		estrategias didacticas
12	no fue atrapante		no significativo
13	no habia producci3n creativa, se limit3 a leer fichas antiguas y no se aprovecho el potencial del espacio		no significativo
14	no es pertinente la manera ni el material que propone no fue significativa no brinda herramientas necesarias		no significativo/ recursos didacticos
15	no explica		
16	no estaban capacitados		
17	se basa mucho en las personas adultas y eso no me gust3, esperaba otra cosa.		
18	virtualidad , no le entendia. No hubo organizaci3n ni interes en dar una clase de calidad.		pandemia/ dictatica organizaci3n
19	no fue provechoso		no significativo
20	virtualidad , me costaba mucho parrame frente a la camara y realizar lo que proponia la docente.		pandemia
21	no est3 relacionada a la carrera que elegimos. Se trabajan los mismos materiales que otras materias		
22	no tuve devoluci3n. Se repetian ciertas palabras de la ense3anza tradicional como estudiar conceptos de memoria.		
23	virtualidad , no se interesaba por las clases. Sin bibliograf3a, sin mencionar autores		pandemia/ sin interes

**6)2 PROFESORES QUE SU ENSE3ANZA TE HAYA SIDO SIGNIFICATIVAS/
7)QUE HACIAN PARA OCUPAR ESE LUGAR DE RELEVANCIA**

N	TEXTUALIDAD	COMENTARIOS	ANALISIS/ CATEGORIAS
1	ARIANA DATRI/ ADRAINA FERNANDEZ brindar las mejores estrategias para que aprendieramos lo que deseaban ense3ar		ofrecer/ estretagias didacticas
2	ARIANA DATRI/ ADRAINA FERNANDEZ / VERONICA MORENO / ERICA VILLAR. material calo y concreto, organizaci3n, flexibilidad, buena predisposicion atenci3n a nuestras intervenciones interes por nuestro estado de animo, compromiso		predisposici3n ofrecer, compromiso/ acompa3amiento/di dactico
3	MERCEDES VERGARA/ERIKA VILLAR , clara nos daba ejemplos, nos hacia sentir que podiamos, pude aprender mucho debido a su predisposici3n y claridad		predisposici3n mirar al otro/ didactico
4	VERONICA MORENO/ ARIANA DATRI/ JESSICA REGUEIRA alegres innovadoras, motivadoras, acompa3an el proceso.		acompa3an, motivan

5	ADRIANA FERNANDEZ/ GUADALUPE MONTENEGRO me hicieron dar cuenta que era esto lo que me gustaba, llamaban constantemente a la reflexión, fueron atentas con las necesidades de los estudiantes transmitieron su experiencia, de forma que me hizo sentir inspirada y con ganas de seguir		mirar al otro transmitir, acompañar
6	JESSICA REGUEIRA/ MERCEDES VERGARA/ERIKA VILLAR interes por cada uno, acompañamiento, preocupación, dinámicas innovadoras		acompañar, mirar al otro/ estrategias didacticas
7	TANIA MOLINA/ ADRIANA FERNANDEZ se sabian poner en el lugar de uno, sus clases nunca fueron aburridas , se tomaban el tiempo para que las cosas quedaran claras		mirar al otro transmitir/ didactica
8	ERIKA VILLAR/ ARIANA DATRI organización, devolución, explicación clases dinámicas, desarrollo claro		mirar al otro transmitir didactica
9	VERONICA MARCOS/ LUCIA GIRAUDO acompañamiento, lo que saben lo brindaban crean vinculo etsrecho, clases de construcción		acompañamiento vinculo/ transmision/ didactica
10	ERIKA VILLAR/ ARIANA DATRI. Clases entretenidas, no son expositivas, dan ejemplos, actividades significativas		
11	GUADALUPE MONTENEGRO/ BETTINA OBREGUER me ayudaron a formar mi personalidad, seguridad		didactica
12	PATRICIA/ LETICIA sus estrategias pedagógicas que utilizo para lograr el aprendizaje		estrategias recursos
13	NATALIA SIRCA/ JESSICA REGUEIRA valores, capacidad, habilidad recursos, inclusión educativa		etica, mirar al otro didactica
14	JIMENA RODRIGUEZ/ SOLEDAD RODRIGUEZ clases dinámicas, cercanas al ambito de la discapacidad brindaron herramientas, repensar mis practicas, practicas inclusivas		dinamicas oficio docente/ didactica
15	DATRI/ GABRIELA (PRACT1) estrategias, vincular con lo vivencial		estretegias recurso, vinculo
16	MARCELA COBACHE/ NICOLAS BERGARA confiaron en mí		
17	GABI LUCA/ MERCEDES/ GUIDONE/ S . JARA. Respeto paciencia disponibilidadcreer en mí		mirar al otro etica/ acompañar
18	YESICA SORIA/ CAROLINA DEVALLE escuchaban, aconsejaban hablaban desde la experiencia, pasión, dedicación, palabras motivadoras, no faltaban		etica, vinculo escucha/ acompañar
19	NATALIA SIRCA/ MERECEDES BERGARA dar la materia con pasión		pasión
20	BELEN LORENZI/ LUCIA MURGA sosten, modo dinámico, predisposición		mirar al otro, estar/ acompañar
21	LETICIA CASTRO/ TANIA MOLINA clases enriquecedoras, claras, saber		oficio/ didactica
22	PATRICIA LARRAZABAL/ MARTA SANCHEZ / griselda soto participes de las clases situaciones de aprendizajes enriquecedoras revalorizar la tarea docente		oficio, quehacer/ didactica
23	MERCEDES VERGARA/ FIORELA VIETRI, accesibilidad, flexibilidad, actividades lúdicas		mirar al otro

8) QUE CUESTIONES CONSIDERAS QUE DEBE TENER EN CUENTA UN DOCENTE EN SUS CLASES

Nº	TEXTUALIDAD	COMENTARIOS	ANÁLISIS/ CATEGORIAS
1	diversidad		diversidad
2	recursos, predisposición, tiempo, espacios de reflexión creatividad de propuestas		recursos/ didactica/ estar dispuestos
3	tener en cuenta que cada sujeto tiene su historia y tiempo		mirar al otro
4	los tiempos del estudiante, ser innovador, comprensivo		mirar al otro/ didactica

5	creatividad, espacio de reflexión, diferentes recursos, responsabilidad, saber el nombre de los alumnos		etica/ didactica
6	intereses de los estudiantes, particularidades de cada uno clima de clase		mirar al otro
7	empatía, compromiso, interes		etica compromiso
8	organización de la clase, brindar material claro y consiso		oficio/ didactica
9	cada estudiante tiene particularidades, que el aprendizaje, se construye		mirar al otro
10	recursos significativos, inetres en sus alumnos, aprendizaje como proceso, predisposición cuando hay dudas		oficio, estar dispuesto
11	tener en cuenta motivación e interes de los estudiantes		mirar al otro
12	singularidad de lose studiantes, estrategias pedagógicas		mirar al otro recursos, didactica
13	debe enseñar, buscar todas las alternativas posibles para que se produzca el aprendizaje		oficio
14	diversidad de estudiantes y de maneras de aprender, los tiempos, estar disponibles		estar disponibles mirar al otro
15	juegos, vivencias, experiencias, intereses de los estudiantes		mirar al otro
16	enseñar a partir del cerebro del que aprende		
17	flexibilidad, respeto, espacio		etica apertura
18	tener en uenta que cada grupo es particular y los recursos y estrategias deben de ser variados, ecucha, motiven la reflexión		escucha, estar oficio/ didactica
19	clases dinámicas e interactivas		dinamismo/ didactica
20	diversidad de estudiantes, seria fundamental que todo lo que decimos y lñeemos en los textos sea llevado a la practica.		etica, oficio diversidad, mirar al otro
21	metodologia de la enseñanza, relevancia y significatividad de los contenidos, interes y motivacion de los estudiantes		oficio, interes mirar al otro/ didactica
22	tener en cuenta los estudiantes verlo como un sujeto activo capaz, mirarlo desde lo que puede		mirar al otro
23	si hay estudiantes que necesitan adaptación de material, como aprenden sus estudiantes, contexto, utilizar conocimientos de los estudiantes y ampliarlos o darles el lugar de que ellos pueden enseñarse entre ellos.		mirar al otro diversidad