

Profesorado de Educación Primaria

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL
ITINERARIO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO



PROBLEMÁTICAS SOCIOANTROPOLÓGICAS EN EDUCACIÓN



ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

ITINERARIOS PEDAGÓGICO DIDÁCTICOS

Directora editorial

Prof. Mgter. Liliana Abrate

Coordinación pedagógica y supervisión editorial

Mariana de la Vega Viale

Claudia Castro

Sofía López

Participaron en la producción de contenido

Mariana Torres

Mirtha Fassina

Luciana Caverzacio

Olga Bartolomé

Corrección de Estilo

Sandra Curetti

Victoria Picatto

Diseño

Luis F. Gómez y Romina Sampó para  IDEAS EN MOVIMIENTO

ITINERARIOS PEDAGÓGICO DIDÁCTICOS**PRÓLOGO**

Durante el año 2020, con el advenimiento de la pandemia por COVID-19, las coordenadas para transitar y comprender lo educativo -así como todas las esferas de la vida- se han visto trastocadas de manera inédita. Los sistemas educativos del mundo debieron transformarse en la inmediatez de los cambios que fueron exigidos por las medidas sanitarias, para seguir sosteniendo los procesos pedagógicos en tiempos, espacios y tecnologías imprevistos.

Estos cambios tuvieron un fuerte impacto en los modos de desplegar la tarea escolar, en general, y las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en particular. Docentes de todos los niveles debieron adaptar y transformar sus programas y planificaciones, estrategias didácticas, modalidades de evaluación, formas de generar vínculos, incluso su propio entorno de trabajo, para responder a las necesidades planteadas por el contexto. También tuvieron que incorporar, ineludiblemente, diversas herramientas para trabajar por medio de la virtualidad. Asimismo, estudiantes y familias debieron aceptar la entrada de la escuela en sus hogares, disponiendo de espacios, tiempos y recursos que antes eran ofrecidos en el ámbito escolar.

La experiencia acumulada por docentes, estudiantes y demás actores institucionales, conforma un saber de gran valor en una sociedad donde los avances tecnológicos no cesan de producirse y en tiempos cada vez más acelerados. Este nuevo encuentro intempestivo con las tecnologías digitales supone también la reflexión sobre su inscripción en el ámbito educativo, la potencialidad formativa de su utilización y la necesidad de formar una mirada crítica que haga de soporte en sus posibles aplicaciones.

Otro aprendizaje crucial que transitamos en contexto de pandemia es la redefinición de los tiempos y espacios de lo escolar, así como de los modos de hacer vínculo en y con la institución educativa. Si bien con resultados heterogéneos, quedó demostrado que es posible repensar las dedicaciones horarias, los espacios y modalidades de encuentro para el trabajo pedagógico, las estrategias de acompañamiento de las trayectorias formativas, los modos de comunicación y participación institucional, entre otros aspectos relevantes que tradicionalmente se asociaron a la presencialidad. Sin afán de sustituir lo que pasa en la copresencia física a la que estaba habituada la comunidad educativa para entenderse como tal, se van ensayado diversos dispositivos para cohabitar las instituciones, que pueden considerarse como nuevas y valiosas formas de hacer escuela sin necesidad de que todo suceda en el edificio escolar.

Considerando estos saberes acumulados y procurando poner en valor las experiencias realizadas en las instituciones de formación docente de la Provincia de Córdoba, la Dirección General de Educación Superior (DGES) crea el Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada (ProFoDI-MC), con el objetivo de dar continuidad a los procesos de democratización del acceso a las carreras de formación docente, atendiendo a las necesidades que presentan los diversos territorios de nuestra provincia en el contexto que vivimos.

La intención es desplegar y potenciar experiencias formativas que combinen, de manera creativa y situada, lo valioso del trabajo en la presencialidad y las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales. En este sentido, la modalidad combinada plantea desafíos teóricos y metodológicos en relación a los objetos de saber, los formatos curriculares y las estrategias de enseñanza y evaluación, y abre la discusión sobre el significado de la 'presencia', resituándolo como posible también en la virtualidad.

Si bien el lugar del docente se ha visto conmovido ante el desafío de lo virtual -no sólo por las condiciones materiales vinculadas a 'lo' tecnológico, sino también por haberse transformado de modo estructural las formas de trabajo-, sigue siendo el/la protagonista en las definiciones sobre los diseños de situaciones de enseñanza, volviendo a confirmar la centralidad de su tarea.

Es por ello que la coordinación del ProFoDI-MC, junto a las distintas áreas del equipo técnico de la DGES -y especialistas convocados especialmente para esta construcción-, emprende la elaboración de itinerarios pedagógico-didácticos, con la finalidad de acompañar las diversas experiencias de formación en modalidad combinada que requiere el contexto actual. La intención es ofrecer a profesores y profesoras de carreras de formación docente inicial caminos, orientaciones y recorridos posibles para la construcción de propuestas de enseñanza, inscriptos en la propuesta curricular vigente.

¿Qué entendemos por itinerario pedagógico-didáctico?

Recurrimos a la metáfora del itinerario para ilustrar el sentido que quisiéramos que asuman estos recorridos pedagógico-didácticos que se ofrecen –a modo de texto abierto y flexible- a los y las docentes en la construcción de experiencias de enseñanza en la modalidad combinada. Esta producción se hace lugar entre el currículum y la enseñanza, y puede orientar la elaboración de las

propuestas didácticas, colaborando en su re-territorialización en el espacio-tiempo particular que supone la combinación entre presencialidad y virtualidad.

Queremos poner a disposición un trazado posible que articula enfoques teóricos y perspectivas didácticas, ofreciendo mojones de sentido a través de preguntas orientadoras, nudos problemáticos, sugerencias para la construcción de actividades, selección de materiales de lectura y diversos recursos en diferentes lenguajes (académico, artístico, digital, etc.). Un trazado que pueda ser reescrito por cada docente –y en conjunto- en función de sus propios posicionamientos y decisiones, recuperando sus experiencias y saberes. Puede tomarse como oportunidad para revisitar, desde lo disciplinar y lo didáctico, enfoques, conceptos y propuestas metodológicas desplegados en el Diseño Curricular, incorporando los desafíos que implica la educación en pandemia en nuestro propio nivel, y en los niveles para los cuales formamos.

Estos itinerarios pedagógicos-didácticos tienen la finalidad de mantener abierto el diálogo con profesores y profesoras de la formación docente inicial, para la construcción colaborativa de propuestas de enseñanza en modalidad combinada, sabiendo que éstas también se juegan en las aulas y se recrean, junto a estudiantes y colegas, en las instituciones. Buscan ser una invitación a la escritura colectiva que dialogue, discuta y reconstruya saberes desde la experiencia historizada y los desafíos de futuro.

Dirección General de Educación Superior

Equipo técnico-pedagógico de la DGES

Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada

ITINERARIO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO



PROBLEMÁTICAS SOCIOANTROPOLÓGICAS EN EDUCACIÓN

Formato: Seminario

Año: 1º

Carga horaria: 3 hs (+1h Taller Integrador)

Campo de la formación: Campo de la Formación General

Régimen de cursado: Anual

...Nuestras miradas se dirigen sobre los espacios educativos y sus escenas y, en simultáneo, existen detalles que parecen que vienen a nosotros,

a nuestro encuentro, como si nos buscaran para emerger, para salir de lo que es común, de la invisibilidad y del anonimato...

Miradas que viajan, miradas que portan, miradas que hablan.

Su viaje es como un recorrido a veces sin rumbo, a veces cumpliendo las marcas de un plano.

No hay un movimiento unívoco en el mirar de la escuela, de los espacios que educan, por lo menos en un acto de revisitar...

(Nicastro, 2006, p. 71)



Presentación de la unidad curricular

Es un gusto poder encontrarnos en este espacio de trabajo conjunto que se nos propone desde la DGES, con la finalidad de delinear algunos itinerarios posibles para la enseñanza de la unidad curricular Problemáticas Socioantropológicas en Educación del Profesorado de Educación Primaria, en el contexto de modalidad combinada.

La experiencia transitada el año pasado en el contexto de crisis sanitaria mundial nos interpeló en todos los órdenes. Contábamos con muchas certezas, pero esta situación nos puso frente a frente con las incertidumbres, nos desafió a pensar cómo las medidas tomadas por el Estado debían asegurar el aislamiento físico, sin perjuicio de lo afectivo/social/comunicativo. Se evidenció, además, la desigualdad social, expresada en las posibilidades/dificultades de conectividad, en la disponibilidad de recursos tecnológicos y de espacios físicos propicios, para que tanto docentes como estudiantes pudieran concentrarse y desarrollar las diferentes actividades vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje. En este marco, una vez más, los/las docentes salimos al ruedo y construimos una “maleta de experiencias” junto a otros/otras, con todo aquello que nos pasó y, sin dudas, nos transformó. Ahora, en este nuevo tiempo, nos toca el desafío de pensar: ¿cómo recuperamos y potenciamos esos saberes?, ¿qué de lo aprendido elegimos sostener?, ¿qué dejar?, ¿qué no volver a usar?, ¿qué nuevas preguntas nos hacemos sobre la modalidad virtual de trabajo?

Pensamos este itinerario a modo de viaje, en el que recuperamos los saberes y experiencias realizadas. Los/las invitamos a transitar juntos/juntas este recorrido que se proyecta de manera colectiva, y que seguramente reconocerá algunas huellas, algunas cuestiones sin resolver y, a su vez, abrirá paso a nuevos diseños.

Travesías

El maestro debería viajar. E invitar a viajar. Dejar pasar lo que ya sabe. Atravesar lo que no sabe. Pasar un signo, una palabra, que pueda atravesar a quien lo reciba. Salirse de sí. Irse de excursión al mundo. Dar un signo de ese mundo. Pasarlo. Pasearlo. Construir la travesía del educar. Que el tiempo no pase como pasa el tiempo. Educar es el tiempo de la detención, de lo que se detiene para escuchar, para mirar, para escribir, para leer, para pensar. Donde unos y otros salen a conocer y desconocer qué es lo que les pasa. Más allá de desde dónde venimos. Más allá de hacia dónde vamos.

(Skliar, 2015)

Esperamos compartir un espacio potente de reflexión didáctica, de diálogo e intercambio. Para ello, los/las invitamos a repensar la propuesta de enseñanza, a repensarnos, a explorar otras posibilidades, a buscar palabras, degustar otros territorios, abrirnos, estar atentos/atentas, preguntarnos. A escuchar y escucharnos. A re-inaugurar otro lugar en el que podamos intercambiar, sentirnos acompañados/acompañadas en la tarea de enseñar, que hoy implica desafíos diferentes. Este itinerario es un punto de partida que, en un trabajo colectivo, podrá tomar vuelo, nutrirse, entramarse con sus voces.

Marco orientador **Para emprender el viaje**

Estos itinerarios didácticos se enmarcan en el *Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria de la provincia de Córdoba* (2015), tanto en lo que refiere a los contenidos como a las orientaciones metodológicas, buscando recuperar y problematizar/desnaturalizar saberes y experiencias construidas durante estos años, en el desarrollo de esta unidad curricular en los institutos de formación docente de la provincia de Córdoba. Desde esta perspectiva, se intenta poner en tensión el andamiaje epistemológico y metodológico ya establecido, darle nuevos sentidos y pensar otros caminos posibles para la enseñanza y el aprendizaje de los ejes conceptuales, en este contexto sociohistórico particular y en el marco de esta experiencia de formación docente en modalidad combinada.

Como punto de partida, retomamos la pregunta inicial: ¿qué aporta esta unidad a la formación de quien estudia para ser docente? ¿Qué ofrece este espacio en primer año? ¿Qué sentidos lo orientan? ¿En qué marcos teóricos se apoya? ¿Qué vinculaciones y aportes es posible anticipar para el desarrollo de los cuatro años de formación? ¿Qué nuevas preguntas pueden orientar el trabajo en el contexto de bimodalidad? ¿Qué supuestos teóricos y metodológicos implica la bimodalidad? ¿Qué nuevas discusiones se abren? ¿Cómo y de qué manera se reconfiguran nuestras prácticas? ¿Qué posicionamientos se re-construyen a fuerza de “mudarnos” de la presencialidad a la virtualidad? ¿Qué mudanzas experimentamos durante el año 2020? ¿Qué de eso vamos a conservar y qué necesitamos/deseamos mudar?

Algunas consideraciones para pensar los itinerarios

Este itinerario se configura a modo de hipótesis de trabajo. Intenta identificar algunos mojones significativos para el desarrollo de las prácticas docentes, y habilitar el análisis de problemáticas sociales que se materializan en las escuelas, tales como la desigualdad, la exclusión, la violencia de género, la repitencia, entre otras. La Antropología, la Sociología y otros marcos teóricos valiosos aportan a la comprensión de la complejidad de estos procesos educativos, poniendo en tensión las representaciones construidas desde el sentido común. En otros casos, tal vez, los mojones se constituyan en conceptos claves que contribuirán a problematizar las múltiples realidades escolares del tiempo presente, del pasado o como anticipación al tiempo que vendrá.

En el *Diseño Curricular* (2015) y en la actualización en curso se plantea que esta unidad curricular tiene como finalidad promover la construcción de conocimientos que les permita a los y las futuro/as docentes逼近arse a las

prácticas educativas, en tanto prácticas sociales, que existen y encuentran sentido en el marco de tramas socioculturales e históricas particulares. Para poder construir esta perspectiva relacional de la educación, es necesario comprender la complejidad del mundo social y cultural singular en que ésta acontece: los sujetos, los vínculos, los contextos, las prácticas y los sentidos que se ponen en juego.

Se propone, también, "construir una mirada que intenta poner en tensión, problematizar, desnaturalizar las representaciones y prácticas que reproducen estereotipos, desigualdades y exclusiones en las escuela". Entendemos que esta unidad aparece en la trama curricular en el primer año de la formación con la intención de movilizar las diversas representaciones que los/las estudiantes y los/las docentes hemos construido sobre lo escolar, sobre la educación, sobre las infancias/adolescencias, entre otras. Propone recuperar aportes teóricos y metodológicos que contribuyan a desnaturalizar prejuicios propios del ámbito del sentido común. Se busca impulsar un distanciamiento respecto de las creencias naturalizadas que construimos como sujetos sociales al habitar y recrear la cultura, insertos/insertas en universos simbólicos que nos permiten movernos en el mundo y sobre los que no reflexionamos cotidianamente. En este sentido, se apela a los aportes conceptuales y al fortalecimiento de un vínculo de confianza que permita deconstruir representaciones sedimentadas, para profundizar la reflexión acerca de la complejidad que caracteriza a la educación y la escolarización en un contexto de derechos.

Es importante destacar que la presencia de Problemáticas Socioantropológicas en Educación en primer año ofrece también las primeras aproximaciones teóricas para la comprensión de los procesos sociales que se expresan en los espacios educativos, abordadas desde una perspectiva de la complejidad. Al mismo tiempo, los posibles caminos a recorrer se vinculan con la participación en los talleres integradores, articulándose con Práctica Docente, Pedagogía, Lenguaje Corporal, Lenguaje Digital y Oralidad, Lectura y Escritura.

■ ■ ■ **Reflexiones teóricas y metodológicas**

Iniciamos este itinerario reconociendo la complejidad que supone transitarlo con el siguiente interrogante como guía: ¿qué desafíos teóricos y metodológicos implica la modalidad combinada en relación al objeto de saber y al formato de esta unidad curricular?

Al revisar los sentidos de la construcción metodológica, se renuevan las preguntas estructurantes que sostienen toda propuesta de enseñanza y esta acción nos invita a pensar –entre otros aspectos– el vínculo que se teje en el aula a partir de la presencialidad/el estar ahí. Dicha instancia requiere de una apuesta del/la docente, quien debe tomar una serie de decisiones. Un concepto a revisar es el de clase,

concebido como espacio en el que simultáneamente compartimos un lugar físico y simbólico, para repensar qué contenidos, qué estrategias son más significativas en la presencialidad y cuáles en la virtualidad. Esto nos lleva a poner en discusión el significado de “presencia”, que en estas condiciones de época pareciera existir también en las propuestas virtuales y a distancia. ¿Cómo construir presencia en nuestras propuestas de enseñanza?, ¿qué universo de posibilidades reconocemos para construirlas?, ¿qué desafíos metodológicos podríamos asumir?

Si bien el lugar del/la docente es puesto en jaque ante el desafío de lo virtual – no sólo por las condiciones materiales vinculadas al conocimiento de lo tecnológico, sino también por la transformación estructural del trabajo en todas las dimensiones propias de las prácticas–, sigue siendo el/la protagonista en las definiciones sobre los diseños de situaciones de enseñanza, volviendo a confirmar la centralidad de su tarea.

Estos nuevos modos de ser escuela, de ser docentes y de enseñar, nos desafían –entre otras cuestiones que venimos compartiendo– a pensar qué es la clase en modalidad combinada, qué particularidades asume, cómo diseñar una clase más allá de habitar un mismo tiempo, un mismo espacio, que son condiciones propias de la modalidad presencial. Resulta un reto interesante evitar la reproducción y el traslado de lo que hacemos en la presencialidad a la virtualidad. El formato de la clase en la modalidad combinada implica una manera diferente respecto de aquella manera tradicional de pensar la clase, ya que las fronteras del aula se rompen y dar clase es tanto lo que sucede en los tiempos sincrónicos, como en los asincrónicos. La ubicuidad forma parte de ese estar en clase. Lo que acontece en las aulas de los institutos de formación docente se articula con aquello que ocurre en el espacio virtual, como así también lo que pasa cuando estamos todos/todas juntos/juntas, al mismo tiempo, en la virtualidad. A su vez, sucede algo similar cuando cada estudiante va haciendo su propio recorrido en el aula virtual. En tal sentido, esta modalidad exige desandar esa forma de dar clase, en la que casi la única posibilidad era la explicación, la exposición, desde la concepción que indicaba que estar juntos/juntas era sólo compartir tiempos y espacios simultáneos.

Pensar en una propuesta para la modalidad combinada, requiere otorgar a las dos modalidades el mismo valor, la misma importancia. Se debe reconocer lo propio de cada una, para diseñar propuestas que potencien mejor sus posibilidades, y así poder identificar qué articulaciones son necesarias entre estas modalidades, de manera que no haya fragmentación entre lo que se realiza en la presencialidad y en la virtualidad. En definitiva, el eje de sentido de la propuesta de enseñanza es compartido.

La presencialidad, en un espacio físico compartido, es un tiempo privilegiado para encontrarse/reencontrarse, favorecer la construcción de la grupalidad, conver-

sar, aclarar dudas, consultarle al/la docente, hacer preguntas, guiar a los/las estudiantes, resolver problemas, desarrollar la autonomía. Este es un espacio para la otraidad, que acompaña la construcción de lo que significa ser estudiante de educación superior. La presencialidad permite, además, fortalecer lazos a través de otros lenguajes, conectarse, encontrarse con la mirada, con el lenguaje corporal, atender lo no dicho, también como un modo de comunicación posible. Al mismo tiempo, favorece el reconocimiento de los espacios institucionales, físicos y simbólicos de los actores y sus funciones.

En cambio, asumir las instancias de la modalidad remota desafía a los/las docentes a generar propuestas que favorezcan el trabajo autónomo de sus estudiantes y en equipo con sus pares. En este contexto de trabajo, no se trata sólo de incluir recursos tecnológicos digitales. En las instancias virtuales, ocupa un lugar clave el contenido: es central la selección, las *traducciones*, la *curaduría* que el/la docente realice y la hoja de ruta que les ofrezca a sus estudiantes. Para ello, se requiere considerar con detenimiento qué consignas son las más pertinentes, qué actividades, qué recursos se les propone para que puedan ir adentrándose en los ejes temáticos.

Se trata de favorecer un proceso que articule la problematización del mundo social con el marco teórico y con otras unidades curriculares de primer año (especialmente con la Práctica Docente), así como propiciar el trabajo autónomo y el encuentro con sus pares. Una posibilidad que ofrece esta modalidad es que los/las estudiantes puedan encontrar en el aula virtual videos, textos, materiales y recursos diversos, para que acudan a ellos tantas veces como lo necesiten.

En este escenario, también es central la planificación, para acompañar a los/las estudiantes en la organización del tiempo, explicitando así los múltiples caminos posibles en la construcción del conocimiento, con señales y marcas claras.

Abordar la modalidad combinada revalorizando las potencialidades de cada uno de los entornos disponibles en los que ocurren las prácticas de enseñanza es una fuerte apuesta metodológica. Cada uno de ellos ofrece espacios que favorecen el encuentro con los saberes, con las experiencias y despliegan así caminos que contribuyen en el proceso de formación docente. El desafío consiste –al menos en parte y en principio– en no hacer de las tensiones oposiciones, logrando construir propuestas situadas que representen, conjuguén y articulen supuestos teóricos/metodológicos, concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, el lugar de los/las estudiantes y la posición docente que se asume. Estas dimensiones resultan fundantes en la tarea de enseñar y se verán reflejadas en las formas de materialización de la propuesta. Si bien se trata de una propuesta sujeta a ciertos condicionantes, se afianza en base a los supuestos asumidos.

Pensar las clases en modalidad combinada “requiere de un análisis permanente de la vinculación entre la educación y las TIC, para poder realizar aportes desde un punto de vista académico y que apunten al fortalecimiento de la educación como un derecho humano” (García y García Cabeza, 2020).

● **¿Cómo hacer las “conexiones” de este viaje entre la presencialidad y la virtualidad?**

Considerando lo compartido hasta aquí, pensamos en las siguientes preguntas que pretenden seguir profundizando e interpelando la tarea de enseñar en la modalidad combinada: ¿cómo incorporamos elementos de la alfabetización digital, entendiendo que son saberes en los que los propios formadores nos estamos formando? ¿Cómo podría anticiparse la interrelación de actividades –sincrónicas, asincrónicas, obligatorias, optativas, etc.– para que estas permitan una mejor apropiación de los conocimientos en juego? ¿Cómo nos interpela lo asincrónico en relación con el tiempo?, ¿cómo se conjuga este en los encuentros sincrónicos? ¿Cómo se seleccionan y distribuyen los contenidos y actividades en función de los diversos contextos de la enseñanza actual? ¿Cómo se construye y se sostiene la presencia del otro/otra en la distancia? ¿Cómo podemos repensar las demandas hacia los/las estudiantes, los tiempos de estudio y de trabajo, el tipo de tareas y las demandas que genera hacia los/las docentes? ¿Cómo se reconfigura nuestro trabajo?

Aportes para ampliar esta reflexión

García J. M. y García Cabeza, S. (Comp.) (2020). *Las tecnologías en (y para) la educación* Flacso. <https://publicaciones.flacso.edu.uy/index.php/edutic/issue/view/1/1>

Argentina. Ministerio de Educación (2012). *Escenarios combinados para enseñar y aprender*. Educ.ar. <https://www.educ.ar/recursos/155488/esenarios-complejos-para-ensenar-y-aprender-escuelas-hogare/download>

● **Contenidos organizados en ejes A modo de hoja de ruta**

Esta hoja de ruta tiene la misma lógica que se propone en el *Diseño Curricular*. Como un espiral dialéctico, el desarrollo de cada eje remite al anterior, lo complejiza, aportando nuevos elementos que pretenden profundizar la comprensión de los procesos educativos contextualizados. Parafraseando a Roland Barthes, ningún concepto es absolutamente novedoso, sin embargo, cada uno aporta novedad y otras lecturas posibles.

Al mismo tiempo, al no tratarse de una propuesta lineal, nos brinda la posibilidad de iniciar el recorrido del contenido por cualquiera de sus ejes, considerando necesidades, demandas, preocupaciones de los/las estudiantes o prioridades que el/la docente, en el marco institucional, crea necesario contemplar. Nos parece que es en el territorio donde se encuentran las señales, los signos, las huellas para decidir cuál sería el mejor camino a tomar en función del grupo y su contexto. Hay temáticas que son transversales, que necesitan ser recuperadas más allá del eje que se esté abordando. Entre ellas, *igualdad, inclusión*, son principios que guían las políticas educativas para garantizar el derecho a la educación. Otras, son la *perspectiva de género* en clave de derecho y la *etnografía*, que si bien tienen un lugar específico en la trama curricular, requieren ser explicitadas como marcos referenciales tanto en los contenidos como en la forma de presentarlas.

En relación a los contenidos, hay temas/problemas que son potentes para trabajarlos en los talleres integradores o en diversas instancias de articulación. Uno de ellos podría ser la biografía escolar, que forma parte de los contenidos de las unidades curriculares Práctica Docente, Lenguaje Corporal, y Oralidad Lectura y escritura. Desde Problemáticas Socioantropológicas en Educación se podría aportar a la objetivación de la propia biografía escolar de los/las estudiantes, ofreciendo elementos teóricos para analizar las condiciones materiales y simbólicas (clase social, *habitus*, culturas) que han ido condicionando, por ejemplo, la elección de la carrera. Otro tema que podría ser articulador para un trabajo compartido es la *etnografía*, dado que son clave los aportes teórico-metodológicos (observación, registros, entrevistas etc) para la aproximación a los espacios educativos y la desnaturalización de lo que allí sucede.

Los ejes que aquí compartimos provienen del *Diseño Curricular* (2015) vigente, y de los debates y aportes del proceso de actualización curricular en curso.

Eje 1. Las teorías antropológicas y algunas discusiones en torno al concepto de cultura

El concepto de cultura como categoría explicativa de la diversidad humana. Usos del concepto de cultura. La versión iluminista de la cultura frente a la versión antropológica. Culturas “inferiores y superiores”. La relación naturaleza / cultura. La teoría evolucionista: del salvajismo a la civilización. Las críticas. El relativismo cultural y la superación del etnocentrismo. El particularismo frente al universalismo. La interculturalidad. Culturas híbridas. Globalización y (de)Colonialidad. La cultura como recurso.

Este primer eje propuesto en el *Diseño Curricular* está atravesado por la pregunta acerca de qué es la cultura. Podría ser un hilo potente para destejer o para dar las primeras puntadas en este inicio del trabajo con los/las estudiantes, interrogarse con ellos/ellas, mientras se va hilvanando y tensando la trama con lecturas, videos, películas, podcast, entre otros.

A continuación ofrecemos algunos interrogantes que orientarían el trabajo en torno a este eje: ¿qué entendemos por cultura? ¿Cuáles son los diferentes sentidos asignados a este concepto a través de la historia, en los diferentes contextos políticos, sociales, económicos?, ¿cuáles perduran sedimentados en el sentido común?, ¿podemos reconocerlo en los espacios educativos? ¿Existe una “cultura culta” y otra que no lo es? ¿Qué características se le asigna a alguien culto/inculto? ¿Qué lugar ocupa el cuerpo en las configuraciones culturales? ¿Qué tradiciones es posible reconocer, en este proceso histórico complejo, de tensiones y contradicciones, en los que se teje este concepto? ¿Es posible atrapar a la cultura en una definición que dé cuenta de su complejidad? ¿Cuál es la relación entre transmisión, memoria y cultura?

Los diversos sentidos asignados a la palabra cultura/culturas impactan en las representaciones que docentes y estudiantes tienen acerca de las diversidades culturales que se entraman en el aula y en los espacios escolares. Nos parece un tema clave para desnaturalizar y pensar en estos tiempos, en el que enseñar y aprender está mediatisado por la tecnología, en un contexto de aislamiento/distanciamiento obligatorio. En este sentido, resulta necesario preguntarse: ¿qué prácticas culturales escolares se han puesto en tensión en este contexto de virtualidad y pandemia? ¿Qué expresiones de diversidad cultural es posible reconocer en las escuelas/en los hogares/en las escuelas con protocolos hoy? En términos culturales, ¿qué significa ser ciudadano digital? Y dándole una vuelta más a ese espiral dialéctico, surgen nuevos interrogantes: ¿qué significa concebir la cultura como recurso? ¿Cómo impacta en los sectores dominantes y en los grupos minoritarios? Y entonces, ¿qué vemos/no vemos cuando abordamos un bien cultural? En nuestras prácticas cotidianas, en las maneras que miramos a otros/otras, en las representaciones que tenemos del oficio de enseñar, ¿qué concepciones de cultura podemos reconocer?, ¿qué aportes de la etnografía pueden ayudarnos a la desnaturalización de esas miradas?

Estos temas/problems/interrogantes necesitan, para su abordaje, de tiempos de encuentro, para conversar, escucharnos, detenernos a mirar(nos) y observar al mundo y a los/las otros/otras con gestos amorosos. Para ello resulta imprescindible y potente ir tejiendo vínculos con los/las estudiantes en instancias sincrónicas a través de videollamadas, del aula virtual, en foros, a través del análisis de textos, imágenes, obras de arte, videos, visitas virtuales a espacios como museos, entre otras posibilidades.

¿Qué lugar/lugares ocupa la palabra en estos espacios de encuentro entre pares con los saberes? ¿Cómo se materializan las expresiones de los pensamientos, las emociones, los aprendizajes en la propuesta formativa? Situados/situadas en este espacio del aula que nos posibilita el encuentro, en tiempos diversos y no siempre transitados en sincronía, ¿qué ocurre cuando nos encontramos? ¿Qué y cómo circula la experiencia del encuentro? ¿Cuándo hay encuentro?

En esta línea de reflexiones, nos parece interesante resignificar el lugar de la voz en las aulas y en las clases. La voz en este tiempo de pandemia se ha recuperado con la potencia de aquello que devuelve humanidad, devuelve presencia a los encuentros sincrónicos y asincrónicos. Podríamos pensar que la voz encarna a otro/ otra, que está allí formando parte de los encuentros educativos, donde se reflejan los intercambios entre lo dicho y lo oído. La voz aparece como único registro del tiempo de virtualidad, ese tiempo en el que las cámaras no se encienden, pero la voz está allí haciéndose presente, y entre voces se sostiene la clase. La palabra puede ser dicha y puede ser escrita, y se recogen en ese decir de las palabras otros elementos. Larrosa (2003) los nombra como

aquellos que no se pueden articular, el gemido, el susurro, el sollozo, el quejido, la risa, que no se pueden escribir, que necesariamente se pierden en la lengua escrita, y constituye "lo no dicho" tan importante desde una mirada etnográfica, así como se pierden elementos estrictamente musicales como el ritmo, el acento, la melodía, o el tono (p. 45).

La voz en este sentido hace cuerpo, construye tonalidades de intercambio subjetivo en los espacios del aula, en los encuentros sincrónicos y asincrónico, instalando una pregunta que a la manera de la indagación etnográfica "ingresa en lo cotidiano" para desocultar, registrar y seguir pensando.

Sugerencias para el abordaje de este eje en la modalidad combinada

Actividad

Visita virtual/presencial al **Museo Superior de Bellas Artes Evita - Palacio Ferreyra**.

Los museos como espacios de transmisión. A la hora de planificar la visita, sugerimos tener en cuenta las siguientes preguntas: en el imaginario social cordobés, ¿qué sensaciones transmite la arquitectura del edificio y su nombre originario? ¿Qué implicancias conlleva el cambio de nombre? ¿A qué concepción(es) de cultura(s) alude esta nueva denominación? En la selección de obras que se exhiben, ¿qué nociones de arte y cultura se visibilizan?

Los procesos de transmisión entre maestro y aprendiz. Lectura de la obra de Lino Spilimbergo y Carlos Alonso. Interrogantes para trabajar previamente: ¿cómo se

visibiliza el proceso de transmisión entre los pintores? ¿Qué papel juega la herencia y su reescritura en la obra de Alonso? ¿Cómo se hace visible el contexto en las obras de ambos artistas?

Recursos

Andruetto, M. T. (2019). Discurso completo de María Teresa Andruetto en el *Congreso de la Lengua Española en Córdoba*. Canal U. [Video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=T8HYTlmbdiA>

Adichie, C. (s/f). *El peligro de la historia única*. TED Talk. [Video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=q9uxiYQn2mY>

Blázquez, G. (2012, julio). ¿"Cultura Para todos" (Y Todas)? Editorial Cepia. <http://reflexionblazquez.blogspot.com/>

Canal Encuentro (2020). *La Escuela está abierta*. Canal Encuentro. [Video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=mWqWeY7d8pM>

Doueiri, Z. (director) (2018). *El insulto*. [Película] Rouge International, Douri Films, Tessalit Productions.

García Canclini, N. (1981). Cultura y sociedad: una introducción. En *Cuadernos de información y divulgación para maestros*.

Schrader, M. (directora) (2020). *Poco ortodoxa*. [Miniserie] Productores: Studio Airlift; Real Film Berlin GmbH.

Goldman, T. y Levy, M. (2020). *Dios espera demasiado de mí*. Anfibía. <http://revistaanfibia.com/ensayo/dios-espera-demasiado/>

Grimson, A. y Semán, P. (2005). Presentación: la cuestión "cultura", en *Etnografías contemporáneas*, (1).

Millburgh, J. (2019). ¿Por qué creemos en lo que creemos? Charla TEDx [Video] YouTube. https://www.ted.com/talks/john_millburgh_por_que_creemos_en_lo_que_creemos?language=es

Preguntas de un obrero que lee

Bertolt Brecht

¿Quién construyó Tebas, la de las siete Puertas?
En los libros aparecen los nombres de los reyes.
¿Arrastraron los reyes los bloques de piedra?
Y Babilonia, destruida tantas veces,
¿quién la volvió siempre a construir? ¿En qué casas
de la dorada Lima vivían los constructores?
¿A dónde fueron los albañiles la noche en que fue ter-
minada la Muralla China? La gran Roma
está llena de arcos de triunfo. ¿Quién los erigió?
¿Sobre quiénes triunfaron los Césares?
¿Es que Bizancio, la tan cantada,
sólo tenía palacios para sus habitantes? Hasta en la
legendaria Atlántida,
la noche en que el mar se la tragaba, los que se hundían,
gritaban llamando a sus esclavos.
El joven Alejandro conquistó la India.
¿Él solo?
César derrotó a los galos.
¿No llevaba siquiera cocinero?
Felipe de España lloró cuando su flota
Fue hundida. ¿No lloró nadie más?
Federico II venció en la Guerra de los Siete Años
¿Quién venció además de él?
Cada página una victoria.
¿Quién cocinó el banquete de la victoria?
Cada diez años un gran hombre.
¿Quién pagó los gastos?
Tantas historias.
Tantas preguntas.



Eje 2. Las teorías sociológicas y las prácticas educativas

Perspectivas sociológicas y su impacto en las prácticas educativas: consenso y conflicto, estructura y cambio, lo micro y lo macro, objetivismo y subjetivismo. Cultura, Igualdad y reflexividad. Lo estructural como espacio relacional de poder: capital, clase y campo. Las prácticas sociales: habitus, sentido práctico. El campo educativo: la institución escolar y el aula como sistema de fuerza. Tensiones entre el principio de igualdad y las prácticas escolares. Capital cultural y rendimiento escolar.



Antonio Berni, *Juanito Laguna aprende a leer*. Museo Nacional de Bellas Artes.

Este eje nos invita a recuperar algunas categorías conceptuales del campo sociológico y nos ofrece herramientas para reflexionar sobre las prácticas sociales entendidas como prácticas culturales, las que constituyen el marco de sentido para comprender las prácticas docentes. En ellas, los sujetos asumen un lugar protagónico en el campo social más amplio y, de manera particular, en la escuela como institución educativa. Abordar estas relaciones implica poner en juego perspectivas que entran en tensión y permite, también, reflexionar sobre la mirada "naturalizada" acerca de: ¿qué supone hablar de consenso y conflicto? ¿Cuál es la relación entre la concepción de conflicto, consenso, cambio y transformación en los modos de entender la cul-

tura, la igualdad y la diversidad? ¿Cómo nos interpela la noción de igualdad cuando partimos de situaciones y contextos que reconocemos como desiguales? ¿Cómo nos atraviesa la idea de "lo común" en nuestra práctica cotidiana? En las prácticas cotidianas de la escuela, ¿qué aportes teóricos y metodológicos de la perspectiva etnográfica nos posibilitan interpelar el sentido común presente? ¿Cómo se tensiona la relación entre capital cultural, clase social, escolarización y los destinos prefijados? ¿Cómo tejemos la confianza en torno a las relaciones pedagógicas?

Estos interrogantes y problemáticas se pueden enlazar con las unidades curriculares de Pedagogía y Argentina en el Mundo Contemporáneo, en tanto ofrecen discusiones para comprender los legados de las perspectivas más clásicas así como los aportes de las teorías críticas. Estas posibilitan interpelar algunas de las construcciones e interpretaciones sobre lo social en la escuela y de esta como constructora de cultura, subjetividades, identidades, ciudadanía. Al mismo tiempo, estas unidades curriculares permiten entramar el análisis con las tensiones entre los procesos históricos de reproducción y transformación social y el lugar de la objetivación de las relaciones de poder, que se ponen en juego en las prácticas educativas y escolares a lo largo de la historia.

Sugerencias para el abordaje de este eje en la modalidad combinada

Actividades

1. Visionado de la película [*Mi amigo Nietzsche*](#). Este cortometraje de Faustón da Silva realizado en Brasil nos permite reflexionar sobre los vínculos que se establecen entre la escuela y la familia durante el proceso de aprendizaje.

Da Silva, F. (director) (2012). *Mi amigo Nietzsche*. [Película].

Sugerimos trabajar con los siguientes interrogantes: ¿qué supone el fracaso/éxito escolar? ¿Qué tipo de prácticas sostiene el/la docente? ¿Quiénes son portadores de saberes y quiénes son legitimados como depositarios de estos? ¿Cómo se entrelazan las condiciones objetivas de vida del estudiante con la posibilidad de acceder a otro capital cultural?

2. Lectura de la obra [*Juanito Laguna*](#).

Plante, Isabel (s/f). Comentario sobre *Juanito Laguna aprende a leer*.

[Museo Nacional de Bellas Artes](#).

Preguntas para planificar la actividad: ¿qué narra la obra? ¿A quién representa? ¿Qué transmite Antonio Berni acerca de las problemáticas sociales? ¿Qué descripción podemos hacer del contexto a partir de la lectura de la obra? ¿A quién interpela el personaje con sus sueños? Se sugiere hacer el recorrido por la obra del autor.

3. Visita al [Museo de Antropología de Córdoba](#) - UNC. Recorrido por la muestra *Negro sobre blanco*.

Heredia, F., Alauf, M., Burgos, S., Prado, I., Pautassi, E., Laguens, P. y Becerra, P. (2020). [Recorrido 360°. Museo de Antropología de Córdoba.](#)

Preguntas para abordar esta visita: ¿qué relato construye esta muestra? ¿Quiénes son sus autores? ¿Qué legitimidad adquieren estas voces en un museo? ¿Y qué pasaría fuera? ¿Qué interpela de nuestra cotidianidad?

Recursos

Alluz, M. (2019). *Brasas. Relatos de vidas desabrigadas.*
Editorial Revista Sudestada.

Canal Encuentro (2011). *Grandes pensadores del siglo XX*
Pierre Bourdieu. Canal Encuentro. [Video] YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=_BkO_wjL-LM

Sztajnszrajber, D. (2016). *Mentira la verdad IV: Karl Marx, Manifiesto comunista.* Canal Encuentro [Video] YouTube.

Orlowski, J. (director) (2020). *El dilema de las redes sociales.*
[Película]. Larissa Rhodes.

Duschatzky, S. (2020) *La mar en coche.* [Podcast]
<https://marencoche.wordpress.com/2020/09/09/65-silvia-duschatzky/>

Kore-eda. H. (director) (2018). *Asuntos de familia.* [Película]
AOI Promotion / Fuji TV / Gaga Communications Inc.

Gentili, P. (s.f.). *La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento.* http://www.unter.org.ar/imagenes/Pablo-Gentili_La-exclusi%C3%B3n-y-la-escuela_sf.pdf

García Canclini, N. (1985). *Cultura y sociedad. Una Introducción.*
En Secretaría de Educación Pública.

Pennac, D. (2008). *Mal de escuela.* Mondadori.

Marti, O. (2008, septiembre). *El "torpe" Pennac.* El país.
https://elpais.com/diario/2008/09/06/babelia/1220657952_850215.html

 **Eje 3. Identidades sociales y culturales**

Pensar la educación, la investigación, como experiencia de relación con un otro singular, nos pide acoger lo que tiene, lo que trae; es decir, acogerle desde lo que es.

Algo que resulta tan crucial como difícil, pues a menudo se nos enredan los hilos identitarios, las concepciones previas que hemos construido sobre quienes pensamos que son, o deberían ser, o necesitamos que sean las y los demás.

Hilos que pueden ser especialmente complejos cuando estamos ante personas que experimentan situaciones de desigualdad o injusticia.

Por eso nos parece importante ser conscientes del riesgo de mirar la vida de las otras y de los otros sólo (o sobre todo) desde la posición que les otorgamos como investigadores, docentes.

(Blanco, 2015, p. 2)

Los procesos de socialización. Las identidades como construcción social e histórica. Las identidades argentinas. Pueblos originarios. Procesos migratorios. La negritud en la Argentina. Los sujetos como portadores de múltiples identidades. Identidades musicales, barriales, deportivas y urbanas. Las problemáticas de géneros y su inscripción histórica en la escuela. La perspectiva de género en las prácticas educativas. Violencia de género.

Este eje invita a pensar en las construcciones históricas acerca de la identidad. Para ello, es necesario reconocer el proceso identitario como dinámico, relacional y situado, y en estrecha vinculación con los procesos de memoria y cultura. Además resulta imprescindible considerar cómo esta relación fue cambiando en virtud de los diferentes momentos históricos y contextos. En este marco, nos preguntamos: ¿quiénes fueron reconocidos y quiénes no como argentinos? ¿Qué lugar ocupó y ocupa la escuela en estos procesos? ¿Cómo operó la necesidad de construir una nación con la invisibilización y la negación de ciertas identidades culturales? Hoy, en un contexto en que el Estado se concibe como multicultural y necesita avanzar hacia una interculturalidad crítica, es menester reconocer a la cultura como *culturas*, a la memoria como *memorias* y a la identidad como *identidades*. En este sentido, ¿qué prácticas se despliegan hoy en las escuelas para dar lugar a esa construcción plural

de identidades?, ¿desde qué supuestos se sostienen? ¿Cómo incide el sentido común en la naturalización de esa identidad reconocida como legítima? ¿Qué herramientas tenemos para reflexionar sobre estos supuestos que fueron internalizados de manera acrítica?

Retomando lo trabajado en el eje Las teorías antropológicas y algunas discusiones en torno al concepto de cultura, nos preguntamos: ¿qué reconocimiento tienen en la escuela las culturas subalternizadas y sus manifestaciones como modo de ser, saber, estar e intervenir en el mundo? ¿Cómo se articulan esas identidades culturales con las concepciones legitimadas oficialmente? ¿Podríamos reconocer los medios a través de los cuales se instalan estas miradas hegemónicas acerca de las identidades, las culturas y las memorias?, ¿quiénes habilitan/resisten esos procesos?, ¿cómo interpelan a la escuela? En la transmisión cultural, ¿qué roles asumen la escuela y las prácticas de enseñanza?

Si nos reconocemos como sujetos con múltiples identidades y con derecho a adscribirnos a diferentes culturas y género, entonces, su negación: ¿constituye violencia? ¿Cómo se reproduce esta violencia en la prácticas escolares, por ejemplo, en la formación de filas por sexo, en la división de los baños, el no uso del lenguaje inclusivo (porque sabemos que el lenguaje da identidad, que aquello que se nombra existe)?

Sugerencias para el abordaje de este eje en la modalidad combinada

Actividades

Observación/exploración de las escenas escolares argentinas registradas en el libro *Presente. Retratos de la educación argentina*.

Argentina. Ministerio de Educación. (2015). *Presente. Retratos de la educación argentina*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005362.pdf>

Preguntas para abordar esta propuesta: ¿qué representación de la escuela argentina predomina hoy? ¿Podemos hablar de una sola escuela? ¿Cómo es posible habitar la escuela hoy? Entonces, ¿qué nos demanda hoy ser docente? Y en la formación de formadores, ¿qué nos dice de las culturas en los cuerpos?

Para las diferentes actividades que se propongan, sugerimos retomar los marcos normativos que, además de ofrecer contenidos, dan cuenta de procesos de debate y construcción sociohistórica altamente significativa para la comprensión de las problemáticas involucradas en la formación. A continuación citamos algunas de ellas:

Programa Nacional de Educación de Educación Sexual Integral. INADI (s/f). *Diversidad sexual y derechos humanos. Sexualidades libres de violencia y*

discriminación. <https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Diversidad-Sexual-y-Derechos-Humanos-INADI.pdf>

Diversidad sexual y derechos humanos sexualidades libres de violencia y discriminación. Argentina. Ministerio de Educación. Programa nacional de Educación Sexual Integral. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi>

Recursos

Compilación de artículos de diversos autores, de distintos campos disciplinarios, publicados en *Revista Corpus*, que debaten acerca de las imágenes racializadas, relativas a “lo negro” en la Argentina, en los siglos XX y XXI. Resulta interesante para ser trabajado en articulación con Argentina en el Mundo Contemporáneo, porque analiza los sentidos asignados a la “negritud” en la Argentina –como categoría difícil de delimitar– y que encierra contradicciones y múltiples significados que se han modificado a lo largo de la historia:

Lamborghini, E. y Geler, L. (2016) Debate Imágenes racializadas: políticas de representación y economía visual en torno a lo “negro” en Argentina, siglos XX y XXI. *Revista Corpus*, 6(2), 1-25.

Sara Isabel Pérez nos invita a reflexionar sobre el lenguaje y sus usos en este video corto, que resulta un interesante disparador para preguntarnos sobre la dimensión política que se le asigna al lenguaje.

Pérez, S. I. (2018). Género, discurso y poder. [Video] YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=u2oQMCiVe4Q>

Debate sobre el lenguaje no sexista e inclusivo. Material publicado por el Ministerio de las Mujeres, Género y Diversidad que presenta textos de Sara Isabel Pérez, Florencia Moragas, Javier Gasparri y Santiago Kalinowski. Este libro integra la colección Cuadernos feministas para la transversalización de la perspectiva de género, de la Universidad Nacional de Rosario:

Argentina. Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad (s/f). (Re) Nombrar. Guía para una comunicación con perspectiva de género. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/guia_para_una_comunicacion_con_perspectiva_de_genero_-mmgyd_y_presidencia_de_la_nacion.pdf

Todo lenguaje es sexual: ¿de qué hablamos cuando decimos lenguaje no sexista? ¿A qué nos referimos con la expresión lenguaje inclusivo/no binario? Respecto de estos interrogantes, compartimos material del Área de Género y Sexualidad de la Universidad Nacional de Rosario:

Universidad Nacional de Rosario (2020, 26 de junio). *Cuadernos feministas para la transversalización de la perspectiva de género*.

https://unr.edu.ar/noticia/13972/cuadernos-feministas-para-la-transversalizacion-de-la-perspectiva-de-genero?fbclid=IwAR2NFlanav9pWht-1Mx6we8t5yK_mWdsdaqZEAtbL2_L_aQIME79zw5a-7bA

Invitamos a leer el texto de Ana Carou en el volumen *El lenguaje inclusivo como gramática disruptiva en la escuela secundaria*, en el que la autora se interroga acerca del lenguaje en la escuela secundaria. Desde su experiencia como profesora nos invita a su aula, para ver qué sucede allí.

Sardi, V. y Baez, J. (2019). *Territorios de la ESI en la lengua y la literatura*. Grupo Editor Universitario. https://drive.google.com/file/d/1HqVR_wm-9M3E9DuNo_0TdHiVnI7wtUc_r/view?fbclid=IwAR0hLz3FcvzGvTcG78sQ-jQrS-fz4T0sWrl1ikKReKO6GRMbwdZ34vFzRKI

A los materiales precedentes sumamos también un fragmento del capítulo 1: “Entre lenguas, entre géneros: prácticas del lenguajes disruptivos”, donde la autora presenta una serie de propuestas didácticas para el aula. El texto es parte del siguiente libro:

Carou, A. y Abel, S. (2019). *Entrelenguas*. Grupo Editor Universitario. https://drive.google.com/file/d/107jvwE5lcdwCI3WhhqGrbRB6sMUA-fWaC/view?fbclid=IwAR1CBUNLHIqac20bgmvhq6jbTHUrl8Me_9JN6Yx-QHTOsh3XQq_ygowp_FnY

Córdoba. Ministerio de la Mujer (2021). *La entrevista con varones que ejercen violencia de género*.

[Video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=riC2UVoWjbQ>

Hikari (2020). *37 segundos*. [Película]

Hikari, Shin Yamaguchi, Peter Maestrey.

Mansilla, G. (2016). *Yo nena, yo princesa: Luana, la niña que eligió su propio nombre*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

<https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2017/07/9789876301862-resumen.pdf>

Segato, R. (2017). *Abordajes de género desde un pensamiento situado*. Entredichos, Facultad de Trabajo Social, Universidad de la Plata.

<http://entredichos.trabajosocial.unlp.edu.ar/2017/10/20/rita-segato-abordajes-genero-desde-pensamiento-situado/>

 **Eje 4. La relación nosotros-otros**

La relación entre nosotros-otros, la ciencia y el sentido común. Lo diferente, lo diverso y lo desigual. Lo otredad. La alteridad. Etnicidad y Raza como formas de clasificación, categorías étnicas y raciales como principios sociales de visión y división. Las problemáticas del racismo, la discriminación, el prejuicio y la segregación: aportes teóricos para repensar las prácticas educativas. Apartheid; cultural o diferencialista, xenofobia hacia el inmigrante. Procesos de aculturación, inculturación, multiculturalidad, Interculturalidad. Discriminación y exclusión. Manifestaciones en los ámbitos educativos.

Con la intención de pensar el abordaje de este eje nos interesa hacer conversar, en un diálogo ficticio, a dos autores:

–*Y si el otro no estuviera ahí?*

(Carlos Skliar)

*–Para que pueda ser yo
he de ser otro,
salir de mí,
buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia.*

(Octavio Paz)

Esta imaginaria conversación nos convoca a volver sobre los sentidos que orientan este eje. Nos invita a ir al centro de la escena escolar, a pensar más allá de lo dado. Si hay un lugar para la otredad, ese lugar es la escuela. En ese marco, nos preguntarnos: ¿quiénes son los otros/otras? ¿Quiénes somos nosotros/nosotras? ¿Cuáles son las identidades invisibilizadas en nuestra escuela? En la construcción del otro/otra como enemigo: ¿cómo inciden las representaciones, estigmas y prejuicios sobre los/las otros/otras que se adscriben a diferentes identidades subalternizadas? ¿Qué papel juega la memoria en la transmisión de esas representaciones? ¿Qué lugar ocupa la palabra, el olvido y el silencio? Ese olvido, ¿es fruto de una selección, de una imposición o de una naturalización sobre aquello que es necesario recordar/olvidar? ¿Qué elegimos transmitir y qué dejamos de hacer? ¿Es voluntaria esa “no transmisión”? ¿Cómo se identifican las culturas a través de los recuerdos que se eligen instalar en el calendario escolar? ¿Qué vínculo existe entre estos y las culturas subalternizadas? ¿Cómo se construyen categorizaciones racistas en torno a la mirada de los/las otros/otras? Las identidades múltiples, ¿aparecen vinculadas a múltiples segregaciones construidas a partir del modelo hegemónico, la clase social,

el género, la comunidad a la que pertenecemos? Sin dudas el abordaje de este eje nos desafía a asumir una mirada crítica en nuestro posicionamiento como docentes, que nos alerte sobre la delgada –y a la vez potente– línea que existe entre desigualdad social y diversidad cultural.

¿Qué reconocimiento tienen hoy africanos, afrodescendientes, indígenas, campesinos, gitanos, migrantes en nuestra escuela? ¿Qué diálogos entabla la escuela con estas comunidades? ¿Cómo se incorporan sus memorias en nuestras prácticas escolares?

Sugerencias para el abordaje de este eje en la modalidad combinada

Actividades

Visionado de la película *La bicicleta verde*, dirigida por Haifaa Al-Mansour. Esta se constituye como el primer film dirigido por una mujer en Arabia Saudita y nos permite conectarnos con las emociones y sentimientos que tiene una niña, de tan sólo de diez, que lucha por lograr un sueño. Múltiples categorizaciones entran en tensión y ponen en evidencia los prejuicios y naturalizaciones que transmitimos en relación a lo establecido según el género, edad y modo de actuar.

Al Mansour, H. (directora) *La bicicleta verde*. [Película]

Norddeutscher Rundfunk; Bayerischer Rundfunk; Rotana Group.

Preguntas para planificar la actividad: ¿Qué lugar toman las palabras en la construcción de las identidades?, ¿Cómo se teje la relación nosotros/as/otros/as? ¿Cómo se inscribe en el cuerpo la mirada del otro?

Recursos

Santa Cruz, V. (2016). *Me gritaron negra*. [Video] YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=cHr8DTNRZdg>

Recorrido 360° de la muestra Italianos y españoles en Argentina:

Museo de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (s/f).

Italianos y españoles en Argentina.

<http://untref.edu.ar/muntref/recorridos/italianos-espanoles/>

Segato, R. (2007). Raza es signo. En *La Nación y sus Otros*.

Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad. Prometeo.

Argentina. Ministerio de Cultura. *Cuadernillo para docentes*. Área Educativa del Museo Jesuítico Nacional y Dirección Nacional de Museos. https://museojesuitico.cultura.gob.ar/media/uploads/site-20/multimedia/cuadernillo_jesus_maria_baja_final.pdf

Maldonado, M. y Ávila, S. (2020). *Ciclo de Debates Pedagógicos*. Escuela de Ciencias de la Educación, FFYH U.N.C. [Video] <https://drive.google.com/file/d/1YJAvnrgPhZWkmvFNc96Ki7X7PNVqEMfI/view>

Para cerrar este eje te proponemos la lectura de texto de Eduardo Galeano

Los Nadies

Sueñan las pulgas con comprarse un perro
Y sueñan los nadies con salir de pobres
Que algún mágico día llueva de pronto la buena suerte, que llueva a cántaros la buena suerte;
Pero la buena suerte no llueve ayer, ni hoy, ni mañana, ni nunca, ni en lloviznitas cae del cielo la buena suerte, por mucho que los nadies la llamen y aunque les pique la mano izquierda, o se levanten con el pie derecho, o empiecen el año cambiando de escoba
Los nadies, los hijos de nadie, los dueños de nada
Que no son, aunque sean
Que no hablan idiomas, sino dialectos
Que no profesan religiones, sino supersticiones
Que no hacen arte, sino artesanía
Que no practican cultura, sino folklore
Que no son seres humanos, sino recursos humanos
Que no tiene cara, sino brazos
Que no tienen nombre, sino número
Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local
Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.

(Galeano, 1989, p. 32)

Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI Editores.



Eje 5. Aportes de la Etnografía Educativa

Contribuciones de la Antropología para la reflexión sobre los procesos educacionales: desnaturalización e historización. La Etnografía Educativa: características centrales. Educación y escolarización. La producción cultural de la persona educada. La escuela intercultural. Procesos de selección, legitimación, negación y apropiación de saberes en la escuela.

...*¿A dónde van las palabras que no se quedaron?*

¿A dónde van las miradas que un día partieron?

¿Acaso flotan eternas, como prisioneras de un ventarrón

O se acurrucan, entre las hendijas, buscando calor?

¿Acaso ruedan sobre los cristales, cual gotas de lluvia que quieren pasar?

¿Acaso nunca vuelven a ser algo?

¿Acaso se van?

¿Y a dónde van?...

(Silvio Rodríguez¹, [*¿A dónde van?*](#))

Este eje transversaliza la propuesta de enseñanza y aporta al desarrollo teórico- metodológico de esta unidad. Es decir, que por un lado ofrece las primeras herramientas conceptuales para pensar la Etnografía y la vinculación con la producción de conocimientos desde una perspectiva educativa y, por otro lado, invita a transitar experiencias formativas vinculadas con la observación, la entrevista, la escucha atenta y el registro, imbricados con los contenidos de enseñanza. Todas ellas constituyen vías de acceso a la producción de conocimiento. En esta unidad curricular, los modos que se despliegan en términos metodológicos colaboran con la comprensión "densa" de los temas que se abordan, promoviendo un camino que invita a "descotidianizar" y desnaturalizar un conjunto de afirmaciones aferradas al sentido común, para transitar un proceso de comprensión interpretativa sobre la complejidad que define lo educativo.

Para reflexionar acerca del mundo escolar –un mundo aprendido por años de escolarización hecha cuerpo–, nos preguntamos: ¿cómo salirnos de él e instalar preguntas? ¿Es posible objetivarlo? ¿Qué aporta el enfoque etnográfico? ¿Cómo descolonizar nuestras formas aprendidas de mirar y certificar qué es o debería ser la escuela, los/las docentes, sus estudiantes?

Sobre la etnografía educativa, Elena Achilli –investigadora que ha realizado un aporte valioso para pensar la relación entre prácticas educativas y prácticas de

investigación, frecuentemente leída en el campo educativo– plantea que: “la etnografía se ubica dentro de un enfoque socioantropológico, sustentado tanto en fundamentos teóricos epistemológicos acerca del mundo social-socioeducativo, como en consideraciones metodológicas vinculadas a un mundo relacional de construcción de conocimientos” (2000, p. 47). El desafío, para el desarrollo de este eje transversal, supone superar cierta idea que tiende a reducirla a una técnica. Siguiendo a la autora de referencia, rescatamos su caracterización acerca del enfoque de la etnografía, caracterizada por algunos ejes claves como: “documentar lo no documentado”, “el conocimiento local” y acceder al “conocimiento cotidiano”. En tal sentido, resulta necesario pensar que “los modos”/“las formas” informan, son contenidos que se aprenden. Así, las propuestas de enseñanza a lo largo de esta unidad, apuntan a sedimentar experiencias en un modo singular de construcción de conocimientos.

Posibles articulaciones con otras unidades curriculares de 1º año

Abordar el mundo escolar con preguntas, desplegando una actitud investigativa, supone un largo proceso de sensibilización y formación. En este sentido, esta unidad promueve un trabajo fuertemente articulado con otras de primer año y, específicamente, con Práctica Docente I.

En este punto nos parece importante recuperar algunas preguntas que se formula Gloria Edelstein al reflexionar sobre las prácticas docentes y las posibilidades de acceso a la complejidad:

¿Es posible lograr registros de clases que permitan apresar-capturar la complejidad de las situaciones? ¿Cómo operar para alcanzar el mayor nivel de exhaustividad y al mismo tiempo lograr indicios, pistas sobre formas de manifestación de lo singular? ¿La observación es la única vía de acceso al análisis de las situaciones de enseñanza? ¿Se podría imaginar vías diferentes? (...) ¿Cómo evitar la tendencia a emitir juicios valorativos totalizantes y reconocer aspectos diferenciables en el desarrollo de las clases? (...) ¿Cómo dar lugar a nuevas preguntas, formas de indagación, referencias de lectura que permitan avanzar a una visión más comprensiva y situada de las prácticas de la enseñanza? (2011, p. 18-19).

Aquí recogemos sólo algunas de los múltiples interrogantes que se formula la autora, que nos parecen valiosos para seguir pensando juntos/juntas. En sus textos ha desarrollado la noción de actitud investigativa, como esa disposición singular que es eje de la formación, y tiende a promover en futuros/futuras docentes un modo particular de vincularse con el trabajo en torno al conocimiento que se enseña, característico del oficio de enseñar. El/la docente es productor/productora del conocimiento que pone en juego al enseñar, un conocimiento que no siempre reconoce como tal.

Cada una de las propuestas desarrolladas en los ejes anteriores apela a pro-

mover experiencias de indagación, reflexión y diálogo compartido, de documentación, registro, observación, construcción, argumentación y trabajos colaborativos que contribuyan con la sensibilización y construcción de una posición frente al conocimiento. *Desrulinizar* las propuestas y diversificar los modos de acceso a temáticas complejas que recorren el campo educativo, es un aporte genuino que realiza esta unidad al proceso de formación en el primer año.

Aportes para ampliar esta reflexión

Gloria Edelstein es doctora en Educación de la UNC, investigadora y educadora pionera –junto a María Saleme de Burnichon– en los procesos de indagación y producción de saberes en relación a las prácticas docentes en Córdoba. Además, ha colaborado en la escritura de los diseños curriculares de la formación docente –aún vigentes– de nuestra provincia.

Edelstein, G. (2014). *Formar y formarse en la enseñanza*. Canal 5.
[Video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=sU2UkDPb6yQ>

Achili, E. (2009). *Investigación socio-educativa: revisión crítica y perspectivas*. Congreso Pedagógico. AMSAFE. [Video] YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=uiSwIzQcvRY>

Luego de explorar estos recursos, imaginen: ¿qué preguntas le formularían a las autoras? Y si tuvieran que responder esos interrogantes, ¿qué afirmaciones construirían?

El diálogo en la formación de docentes es una invitación y un imperativo. En tal sentido, el vínculo entre los conocimientos y la intención que los orienta en cada una de las unidades curriculares, resulta un aspecto importante a considerar. En esta línea, los talleres integradores constituyen una propuesta curricular que intenta promover experiencias de vinculación.

Repensando los vínculos entre unidades curriculares, Lenguaje Corporal problematiza la dimensión corporal del ser docente, y para ello, recurre también a aportes antropológicos y sociológicos, indagando acerca de los sentidos asignados a lo corporal como una dimensión sustantiva en la configuración de sujetos estudiantes y docentes.

Asimismo, resultará constructivo habilitar diálogos sobre temas que atraviesan el cotidiano escolar en este tiempo de pandemia, donde muchos rituales de la vida cotidiana se han visto alterados. Los nuevos entornos de presencialidad están en el foco de los debates actuales, atravesados por la idea de centralidad que adquieren las pantallas y la virtualidad como modo posible de generar intercambios en los

espacios escolares. Podríamos preguntarnos: ¿qué es la presencia? ¿A qué refiere la presencialidad en la escuela? ¿Es un modo solapado de nombrar el cuerpo? ¿A qué tipo de presencialidad nos referimos? En el espacio virtual, ¿hay presencia? ¿Qué pasa con los cuerpos de docentes y estudiantes en las pantallas? Estamos ante un campo de nuevas preocupaciones, que requieren de un trabajo de reflexión colectiva.

Aportes para profundizar esta reflexión

Sugerimos escuchar los aportes del Antropólogo Francés David Le Breton quien reflexiona sobre la pandemia y los cambios poniendo en el centro al cuerpo.

Le Breton, D. (2020). *Los rostros en tiempos de pandemia: mascarillas, pantallas y lazos sociales*. Cátedra Alfonso Reyes. [Video] YouTube
<https://www.youtube.com/watch?v=Y95yPO0pKS4>

Llegando a la costa, hacemos escala en el instituto, en el aula...

... Cada viaje implica más o menos una experiencia similar: alguien o algo que parecía estar cerca y ser bien conocido se revela extranjero e indescifrable, o bien un individuo, un paisaje, una cultura que considerábamos diferentes y ajenos se muestran afines y emparentados con nosotros.

(...) “Dónde está la frontera?”, pregunta Saramago en el confín entre España y Portugal a los peces que, en el mismo río, según se deslicen por una orilla u otra nadan hora en el Duero, hora en el Douro.

(...) Se viaja en la realidad como en un teatro, desplazando los bastidores, abriendo nuevos paisajes, perdiéndose en callejones y deteniéndose delante de falsas puertas dibujadas en la pared. Se descubren, como en unas excavaciones arqueológicas, otros estratos de lo real... A veces los lugares hablan, otras callan, tienen sus epifanías y sus hermetismos. Como cualquier otro, el encuentro con los lugares –y con quien vive en ellos– es aventurado, rico en promesas y riesgos... Para ver un lugar es preciso volver a verlo. Lo conocido y lo familiar, continuamente redescubiertos y enriquecidos son la premisa del encuentro, la seducción y la aventura...

... El viaje más fascinante es un regreso, una odisea, y los lugares del recorrido acostumbrado, los microcosmos cotidianos atravesados durante años y años, son un desafío ulisiano. “¿Por qué cabalgáis por estas tierras?”, pregunta el alférez en la famosa balada de Rilke al marqués que avanza a su lado. “Para regresar”, responde el segundo.

(Magris, 2003)

Cerrando esta etapa del itinerario de Problemáticas Socioantropológicas en Educación y para continuar con la metáfora del viaje, hacemos una escala. Dejamos hojas en blanco, para que en el territorio institucional se sigan escribiendo/reescribiendo con estudiantes, con colegas... Seguramente estas cartografías, en cada instituto, recuperarán saberes, experiencias, señales, huellas, pistas, que constituirán nuevas paradas, reconociendo fronteras y pasadizos secretos en los cruces con otros campos disciplinares.

Parafraseando a Antonio Machado, seguimos haciendo camino en este andar compartido. Estos viajes colectivos, que trascienden las fronteras de las aulas y las instituciones, nos invitan a dejar hojas en blanco, para que puedan volcar allí sus itinerarios, que al ser compartidos también serán de otros/otras. De este modo, podrán llegar y volver a partir todas las veces que sea necesario...



Bibliografía

Achili, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.

Arfuch, L. (2010) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.

Argentina. Ministerio de Educación (2021). *Escenarios combinados para enseñar y aprender*. Educ.ar. <https://www.educ.ar/recursos/155488/escenarios-combinados-para-ensenar-y-aprender-escuelas-hogare/download>

Argentina. Ministerio de Educación (2021) *Claves y caminos para enseñar en ambientes virtuales*. Educ.ar. <https://www.educ.ar/recursos/155487/claves-y-caminos-para-ensenar-en-ambientes-virtuales/download>

Beltramino, L. (Comp.) (2020). *Aprendizajes y Prácticas educativas en las actuales condiciones de época Covid -19*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Bertely Busquest, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.

Blanco, N. (2015). *Aprender a escuchar. Cultivar la disponibilidad en la investigación educativa*. V Jornadas de Historias de Vida en Educación. Voces Silenciadas.

Blázquez, G. (2012). *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar*. Miño y Davila Editores . Buenos Aires

Boinvin, M. y otros. (1999). *Constructores de otredad*. Eudeba. Introducción (p. 7 a 13).

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus. Madrid.

Córdoba. Ministerio de Educación (2015). *Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria*. https://dges-cba.infd.edu.ar/sitio/curriculares/upload/Disenio_Curr_Primaria_Inicial_2015.pdf

Duschastzky, S. y Aguirre, E. (2013). *Des-armando escuelas*. Editorial Paidós.

Dussel, I., Ferrante P., Pufler, D. (Comps.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE. Buenos Aires.

- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Galeano, E. (1989) *El libro de los abrazos*. Siglo XXI Editores.
- García, J.M. y García Cabeza, S. (Comps.) (2020). *Las tecnologías en y para la educación*. FLACSO. http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/edutic2020/garcia_garcia_tecnologias_en_y_para_la_educacion.pdf
- García Canclini, N. (1981). Cultura y sociedad: una introducción. En *Cuadernos de información y divulgación para maestros bilingües*.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas*. Editorial Grijalbo.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Grimson, A. y Semán, P. (2005). Presentación: la cuestión “cultura”. En *Etnografías contemporáneas*, (1), 11-22.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Guber, R. (2012). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Gutierrez, A. (1995). *Pierre Bourdieu: Las Prácticas Sociales*. Edit. Cátedra UNC.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Laertes.
- Le Bretón, D. (1990). *Antropología del cuerpo y la modernidad*. Nueva Visión.
- Lins Ribeiro, G. (1996). *Globalización y transnacionalización. Perspectivas antropológicas y Latinoamericana*. Universidad Nacional de Misiones.
- Magris, C. (2003). *El infinito viajar*. Anagrama.
- Maldonado, M. (2020). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90*, col. *Antropología social*. Eudeba.
- Maldonado, M. y Servetto, S. M. (Ed.) (2021). *Etnografías en tramas locales: experiencias escolares, apuestas y desafíos*. CLACSO. Universidad de Nacional de Córdoba (UNC).

Marés, L. (Comp.) (2021) *Claves y caminos para enseñar en ambientes virtuales.*
Educ.ar Ministerio de Educación de la Nación [Libro digital]

Neulfed M. y Thisted Jens A. (Comp) (1999). *De eso no se habla. Los usos de la diversidad social en el aula.* Eudeba.

Rockwell, E. (1993). *Etnografía y Teoría de la Investigación Educativa.*
UNAM. Mimeo.

Quijano, A. (2019). *Ensayos en torno a la colonialidad del poder.*
Ediciones del signo.

Segato, R. (2007). *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad.* Prometeo.

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la残酷.* Prometeo Libros.

Skliar, C. (2015). *¿Y si el otro no estuviera allí? Nota para una pedagogía improbable de la diferencia.* Miño y Dávila.

Sinisi , L. (s/f). *Se dice tan fácil. Diversidad Cultural y escuela. Repensar el multiculturalismo.* Biblioteca Digital de lxs Trabajadorxs de la República Argentina
<http://www.bibliotecacta.org.ar/bases/pdf/BIT02317.pdf>

Adamovsky, E., Fernández Bravo, N., Lamborghini, E. y Geler, L. (2016).
Imágenes racializadas: políticas de representación y economía visual
en torno a lo “negro” en Argentina, siglos XX y XXI.
Revista Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana, 6(2), 1-25.

Autoridades

Juan Schiaretti

Gobernador

Manuel Calvo

Vicegobernador

Walter Mario Grahovac

Ministro

Noemí Patricia Kisbye

Secretaria de Promoción de la Ciencia y las Nuevas Tecnologías

Delia Provinciali

Secretaria de Educación

Nicolás De Mori

Subsecretario de Planeamiento, Evaluación y Modernización

Edith Teresa Flores

Directora General de Educación Inicial

Stella Maris Adrover

Directora General de Educación Primaria

Víctor Gómez

Director General de Educación Secundaria

Claudia Aída Brain

Directora General de Educación Técnica y Formación Profesional

Liliana del Carmen Abrate

Directora General de Educación Superior

Alicia Beatriz Bonetto

Directora General de Educación Especial y Hospitalaria

Carlos Omar Brene

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos

Hugo Ramón Zanet

Director General de Institutos Privados de Enseñanza

Santiago Amadeo Lucero

Director General de Programas Especiales

Jorge Jaimez

Director General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional

Luciano Nicolás Garavaglia

Secretario de Gestión Administrativa

Virginia Cristina Monassa

Directora General de Coordinación y Gestión de Recursos Humanos

Carlos Ricardo Giovannoni

Director General de Infraestructura Escolar

ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

