

Reinaugurar la relación pedagógica en tiempos de “NET”: condiciones de posibilidad para nuevos dispositivos

Cadaveira, Gabriela

Cañueto, Gladys

Garmendia, Aída Emilia

Porta, Luis

Senger, Mariela Verónica

gcadaveira@yahoo.com.ar

Departamento de Pedagogía

Facultad de Humanidades

Universidad Nacional de Mar del Plata

La comunicación comparte el diálogo y las deliberaciones de los integrantes de la cátedra Problemática Educativa acerca de las microexperiencias y prácticas formativas surgidas en el desarrollo de las actividades de enseñanza en la asignatura perteneciente al ciclo de Formación Docente de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Tales prácticas aportaron a considerar la alternativa de inaugurar un nuevo modo de apoyar la relación pedagógica en el continuum virtualidad/ presencialidad. Revisar nuestra propia práctica nos lleva a desandar los cambios e incorporaciones que hemos realizado año tras año, no sólo refiriéndonos a la actualización de contenidos y textos, sino además a la diversidad de miradas alentadas por la propia constitución multidisciplinar de los integrantes de la cátedra. La asignatura asume un carácter general e introductorio y tiene como intencionalidad abordar los contenidos ligados al pensamiento pedagógico desde una mirada multidisciplinar que estimule una postura que vincule el compromiso de la profesión con la acción pública del ejercicio de la docencia. En este marco no es posible soslayar la evidencia de los cambios tecnológicos-culturales en virtud de los alcances e implicancias didáctico-pedagógicas que tiene sobre el desarrollo de disposiciones y competencias requeridas a los profesores en formación y la relación de los sujetos educativos con la producción, (re)producción y transferencia del conocimiento, es decir préstamos cognitivos, en renovados entornos educativos. Se recuperan datos del uso de la plataforma e-educativa como entorno para la enseñanza de la cátedra para releerlos desde una perspectiva que resigne una relación pedagógica más horizontalizada, el cambio en los contenidos propuestos y en los formatos/soportes de los recursos implementados, así como también las limitantes a la propuesta. Hasta el momento se advierte un enriquecimiento de las actividades de aprendizaje a partir del uso de los dispositivos innovadores, la escritura de tipo colaborativa, y a pesar de los condicionantes de dotación tecnológica, de tiempo de exposición al nuevo entorno y de continuidad con la experiencia.

Palabras claves: enseñanza- relación pedagógica- entorno virtual- multidisciplinaria.

Introducción

El presente trabajo reporta una síntesis provisoria que sistematiza notas de enseñanza e investigación de integrantes de la cátedra Problemática Educativa, y es producto de la reflexión crítica y el diálogo abierto acerca de los interrogantes que surgen de las propias prácticas educativas, ejercidas en la formación del profesorado. La mirada que organiza la enseñanza es la perspectiva inter-multicultural, así como la búsqueda y la construcción de una visión compartida acerca de las disposiciones y competencias requeridas hoy a quienes se encuentran en formación.

En este sentido, los diversos recorridos profesionales, de investigación y formativos, de quienes compartimos la escritura de este artículo, graduados de diversos campos disciplinares como la historia, la antropología y las ciencias de la educación, nos convocan al relato de revisiones de la asignatura efectuadas en el contexto de la formación del profesorado, y de su actualidad. La actitud de reflexión sobre la propia práctica y el cambio a partir de ella, ha permitido realizar año tras año innovaciones que recorren opciones como la actualización de textos y dinámicas de trabajo, transformando las dificultades en hechos positivos (Carbonnell), la incorporación de estrategias de blended learning o semipresencialidad en espacios puntuales hasta modificaciones curriculares de mayor complejidad y profundidad, que le otorgaron nuevos sentidos a la formación ofrecida.

Por ello, cuando nos referimos a tiempos de “net”, con esta expresión intentamos colocar nuestras reflexiones en el contexto de los cambios producidos sobre las formaciones sociales como resultado de las transformaciones en los modos de producción, validación, circulación y distribución del conocimiento, con la llegada de Internet a la vida cotidiana y escolar. Los debates sobre estos cambios tecnológicos, económicos y geopolíticos (Cabello, 2006: 43) giran en torno a denominaciones semánticamente semejantes: algunos autores la denominan Era Digital (Negroponte, 1995), Era de la Información (Castells, 1997), Era global (Albrow, 1997), y en ellas inscriben a miembros particulares de la sociedad, llamados “generación net” (Presnky, 2001). Ellos compartirían el hecho de haber nacido y crecido en contacto con la incorporación tecnológica -Internet, cable, telefonía celular, etc.-

Sin embargo esta premisa de temporalidad no parecería suficiente por ser estática, determinista, y poco crítica, al suponer que “acceder a este cambio cultural, se da por hecho que así es, así se desarrollan y así aprenden, que así, sin más, se interconectan con los sujetos y los objetos”. (Olvera Reyes y Castillo Villagómez; 2008: 3). No recupera esta visión la situación de quienes han debido regular su participación en el mundo físico y virtual, obligados o por intereses propios, hacia esa esfera de convivencia e interacción digital. (Olvera Reyes y Castillo Villagómez; 2008: 4). No obstante, la propuesta consiste en recorrer los sentidos de las decisiones que se han tomado en la cátedra a partir de circunstancias y contextos, así como de revisiones

teóricas requeridas, por ello, recorreremos cada una de ellas en un relato, que en cada decisión intentará dar cuenta de su sentido.

Partimos entonces por enmarcar la cátedra Problemática Educativa en el ciclo obligatorio de Formación Docente de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, integrando el campo¹ de la Formación General, referido a los fundamentos de la educación y la realidad educativa (actores e instituciones), su especificidad, múltiples dimensiones y perspectivas de abordaje. Se espera que los profesores en formación adquieran en su pasaje por este ciclo, una sólida formación y una visión actualizada de los diferentes paradigmas que constituyen el basamento teórico de las prácticas educativas. Otra articulación curricular a tener en cuenta es la inclusión de la cátedra en el Área de Fundamentación Pedagógica, lo que implica aportar respuesta a los objetivos generales del área: proveer al alumno una visión actualizada y pluralista, posibilitadora del acceso al saber pedagógico desde una perspectiva histórico social, que le permita identificar múltiples enfoques y teorías en claro conocimiento de los fundamentos que lo sustentan. La otra asignatura comprendida en éste área es Adolescencia, educación y cultura.

La tensión entre el diseño y desarrollo de conocimientos del plan de formación: alternativas y decisiones adoptadas frente nuevos destinatarios y contextos

La pregunta por el sentido de la propuesta de cátedra nos exige pensar en clave histórica procesual, no lineal ni simplista, lo que se propone en relación a los saberes propios de los fundamentos del profesorado. Cada revisión nos ha llevado, desde distintos análisis y contextos, a re-situar los contenidos propuestos en el marco del diseño curricular vigente para el ciclo, para re-pensar los cambios efectuados y al por qué de los mismos. El dictado de la cátedra Problemática Educativa se pone en vigencia a partir del primer cuatrimestre del año 1998. La misma, se ubica como la primera materia del Ciclo de Formación General para todas las carreras que se cursan en dicha Facultad: Profesorados en Historia, Letras, Filosofía, Geografía, Bibliotecología e Inglés. Luego de más de una década de trabajo en la cátedra la interpelación de los sentidos que se favorecen, refuerzan, e incluso los que se omiten, constituye una constante en las reflexiones de la cátedra.

Desde esta perspectiva, la reflexión permanente nos ha llevado desde los primeros años a tomar en cuenta contenidos comparados con otras asignaturas pertenecientes al ciclo pedagógico, que implicaron la supresión de temáticas como curriculum, la supresión de actividades integradoras en virtud de la cantidad de estudiantes y la falta de capacidad física. Se han modificado modalidades de abordaje de las actividades, por ejemplo se han convertido actividades prácticas en instancias teóricas. En virtud de que la materia se dicta en los dos cuatrimestres con un mismo programa, y ante la diversidad del alumnado entre el 1º cuatrimestre, conformado en su

¹ Campo de formación: remite a un conjunto de conocimientos que apunta a la profundización y consolidación de capacidades a desarrollar en el transcurso del ciclo, pero representa fundamentalmente, una manera integrada de abordar el conocimiento. La articulación y coherencia de los campos, constituirá el eje central de la propuesta.

mayoría por estudiantes del profesorado de Inglés, y el 2 °, alumnos con bagaje bibliográfico y avanzados en su carreras respectivas. La enseñanza se centra mayormente en la profundización, análisis, reflexión, comparación, contextualización y aplicación las estrategias para atender diferencias en la composición de los grupos de alumnos y sus saberes previos distintos.

En este contexto se considera un dato clave el perfil del alumno, la diferencia entre el primer cuatrimestre y el segundo. En el primero: la mayoría solamente ha cursado entre 1 y 2 materias de su itinerario curricular, para ellos la asignatura representa una asignatura introductoria y como tal debe ser tratada al tratamiento y abordaje de los conceptos clave. Dentro de las dificultades mayores que presentan estos alumnos están: la comprensión de textos y articular un trabajo escrito. Requiere de un trabajo del docente, más centrado en el cómo hacer (comprensión de términos o conceptos desconocidos por ej. hegemonía; trabajo de tipo taller que apunta a la comprensión lectora; presentación, pautas de elaboración y presentación de los TP, (citas, bibliografía), cuidado de la redacción (coherencia) y ortografía.

Este cuadro de situación, implica una reflexión, una mirada permanente y atenta a la posibilidad de cambios que permitan en todos los casos lograr los objetivos propuestos por la cátedra: actualización de bibliografía, utilización de not as periodísticas que estimulen el referenciamiento, la recontextualización de los saberes en forma permanente.

Desde otra perspectiva, se intenta repensar la formación docente e incorporar en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje el uso de TIC², que exige avanzar sobre las previsiones acerca de la dotación de equipamiento, la accesibilidad y la conectividad a la red, para reflexionar sobre alcances e implicancias culturales, epistemológicas, sociales y didáctico-pedagógicas. (Litwin, 2005) Formar educadores en la llamada era electrónica o sociedad del conocimiento y de la información, ha requerido comprender, que la Web “es una producción cultural: una tecnología que expresa una cierta y determinada cultura” (Castells, 2002). El uso de TIC se ha convertido en una alternativa que puede ser estratégica en el acceso y consecución de estudios superiores para la formación docente. La transformación de la educación superior por vía de la virtualización es uno de los caminos iniciados por gran parte de las universidades de casi todos los países. En Argentina, esta tendencia se acrecienta día a día tanto en el contexto de las universidades públicas como privadas. [La virtualización de la educación superior](#) impulsa a las universidades a la búsqueda y construcción de estrategias y recorridos posibles para su concreción idiosincrática.

No obstante, es preciso reconocer que la tendencia antes señalada ocurre en un marco de tensiones y contradicciones. Si bien hay un creciente logro de mayores niveles de conectividad, éstos aún son bajos, lo que genera [aislamiento digital](#). Es así que la opción por combinar la educación virtual y la presencial se constituye en parte de un continuo formativo en el que resulta difícil diferenciar fronteras, ampliando

² Tecnologías de la información y de la comunicación.

oportunidades hacia la bimodalidad. Los grados de despresencialización se expresan en una multiplicidad de modalidades pedagógicas, [tipologías institucionales y modelos híbridos](#). En ese marco paulatinamente la cátedra viene implementando estrategias de acompañamiento al dictado con modalidad presencial usando recursos de entornos virtuales como: e-mail, enlaces a sitios y páginas web, foros, repositorios de documentos y wikis para la elaboración de trabajo colaborativos.

Los desafíos en la formación docente con TIC son diversos, ya que no se trata de formar docentes, en saberes y conocimientos establecidos o adquiridos sólo en espacios institucionalizados, sino en facilitar aprendizajes sujetos a competencias, que les permitan desarrollar actitudes y habilidades hacia la búsqueda y aplicación de información y comunicación para el trabajo colaborativo, y el aprendizaje de conocimientos nuevos. La consecuencia más inmediata de esta aceptación es la redefinición de la relación “educador- educando” ya que la posesión del código cultural no está en manos exclusivas del educador, así como su rol ya no se plantea como un “proveedor” de información para los alumnos. Las TIC no sólo constituyen un conjunto de herramientas, sino un entorno –un espacio- en el que se producen las relaciones humanas, un contexto en el que se dan interacciones que combinan y entrecruzan las actividades de indagación, comunicación, construcción y expresión. En este mismo sentido, (Hèbrard, 2002), afirma que “estamos explorando un tipo de cultura por venir, nuevos modos de escribir-leer que se aproximan a una forma de “caza furtiva” propia de lectores-viajeros que circulan por tierras extrañas, un tipo de cultura que supone nuevos poderes y exclusiones vinculados con lo escrito”.

Hasta el año 2009, en cuanto al uso de TIC con los alumnos, fundamentalmente los contactos consistían en el correo electrónico y el uso de mailing para intercambios de diversa naturaleza, tutorías, envío y recepción de archivos. En estos años, el recurso TIC utilizado era el e-mail de profesores y alumnos integrantes de una comisión de trabajos prácticos. La ventaja que aportaba el recurso era la comunicación masiva y en corto tiempo. Esto tenía una desventaja: el número elevado de entradas al buzón del profesor, al momento de recibir consultas.

A partir del 2do cuatrimestre del 2009, con 97 alumnos, se recurre a la utilización del Aula Virtual en la plataforma educativa del SEAD, (Sistema de Educación Abierto y a Distancia de la UNMdp), (<http://uabierta.educativa.com/index.cgi>). Algunas de las actividades que se desarrollaron:

- Uso del foro como actividad de intercambio de saberes y opiniones sobre un núcleo del programa: inter-multiculturalidad.
- Enlace a videos, sitios y documentos digitales en la web

Las notas de clase que se registraron a propósito de la revisión crítica posterior, revelaron algunas dificultades en la realización tales actividades:

- Desconfianza con respecto a la utilización de recursos digitales

- Subida tardía de los trabajos.
- Actividades “colgadas” por otros compañeros a cargo

Las notas de clase y el registro de las intervenciones en el aula, dan cuenta de que un número importante de alumnos participaron de las actividades complementarias a la presencialidad. No obstante, quedó pendiente un intercambio más fluido entre los foristas y no sólo de respuesta al profesor. Las clases se vieron interrumpidas por la pandemia de gripe AH1N1 por la cual la Facultad suspendió todas las actividades académicas y la entrega del último trabajo práctico y cierre de la cursada fue mediante el aula virtual exclusivamente. El sitio en el que se alojó esta actividad fue <http://uabierta.e-ducativa.com/acceso.cgi?wIdSeccion=82>.

Durante el año 2010, tanto en el 1er Cuatrimestre, con 165 estudiantes como en el 2do. Cuatrimestre, con 143, se utilizó la Plataforma Educativa, alojada en <http://uabierta.e-ducativa.com/acceso.cgi?wIdSeccion=82>. En el año 2010, segundo cuatrimestre se explora una experiencia de trabajo práctico final integrador en base a la construcción de un trabajo colaborativo: wiki. Un alumno solicita el uso de Facebook como espacio virtual de trabajo, lo que llevó a revisar las decisiones a favor de una plataforma educativa y a sostenerla con criterio educativo y no de red social.

Mientras tanto, desde la perspectiva de los contenidos y su estructuración, hasta el año 2010 el plan de trabajo se asentaba en tres ejes. La decisión se relacionó con un formato transversal y de tipo espiral, a los efectos de permitir una constante vuelta a conceptos, enriqueciéndolos en nuevos contextos. La convicción con la que se estructuró por entonces la propuesta fue que los aprendizajes que se alcancen en el nivel superior debían cubrir una variedad y extensión de dominios de información, y deben generar un manejo autónomo del conocimiento para que se incorpore teoría, se produzca teoría y se use teoría.

El primero comprendía una mirada que iba desde lo más general, el *contexto social-histórico* de la modernidad en contraste con la posmodernidad, a lo particular, referido al impacto de la macroestructura, en nuestro país. El tratamiento de los temas tenía en cuenta las rupturas y continuidades; el contraste desde visiones y perspectivas que se cruzan con el objetivo de descubrir y describir diversas lecturas de una misma realidad, en base a los siguientes conceptos:

- Los modelos / dualidad/ paradigmas entre la sociedad liberal y neoliberal.
- Escuela: nos interesaba a partir de la idea de Escuela Moderna con sus elementos configuradores y su carácter socializante y homogeneizante. Su confrontación entre la escuela real y la escuela del imaginario colectivo, con su idea modelo ideal.
- Estado: Asociado a la idea del *Estado Educador característico de los Proyectos de Estado* _Nación – Estado de Bienestar- Estado Neoliberal. Pérdida /cambio de su rol en el devenir histórico.

- Sociedad: Oposición entre Sociedad Moderna /Sociedad Posmoderna. Declinación de la idea de sociedad.

El segundo eje, denominado Teoría Pedagógica, recorría las teorías pedagógicas del S.XX, teniendo en cuenta que:

“La educación viene a representar aquel terreno en donde el poder y la política adquieren una expresión fundamental, dado que es ahí donde el sentido, el deseo, el lenguaje, y los valores se comprometen y responden a las más profundas creencias acerca de la naturaleza misma de lo que significa el ser humano, el soñar, el elegir y el luchar por un particular futuro y forma de vida.” (Giroux, 1986)

El recorrido entonces se centralizaba en el cambio de paradigmas, influencias y contrastes mutuos, y un fuerte acento en contextualizar desde lo visto en el eje uno, ahora desde la pedagogía.

El tercer eje se adentraba en la formación docente desde un abordaje socio-histórico, y de las distintas perspectivas teórico-pedagógicas. El hincapié se hacía en el docente desde la concepción de la teoría social crítica. Así, se resaltaba la importancia de la formación fuertemente social, el docente activo / proactivo, reflexivo y crítico. Para esto, analizamos desde los mitos de la modernidad, y como estos pueden continuar en el imaginario a lo largo del tiempo en el docente de hoy provocando resistencia al cambio en la concepción del rol del docente, tradicionalmente entendido como un sujeto pasivo, reproductivo, mero transmisor. Desde este punto de llegada era posible volver al eje uno, para enfocar la atención en la educación para la ciudadanía y la educación transformadora, poniendo en el debate central los fines de la educación y su carácter político. Es en el 2007 que ingresa el concepto y empezamos a trabajar como si fuera un eje transversal primero, que se evaluaba con el trabajo integrador, lo que nos permitía un cierre más holístico de la materia

En la actualidad se mantiene el abordaje de los conceptos en forma problemática, a partir de la inclusión del concepto Crisis, que incluye además el de conflicto, en un sentido productivo y posibilitador de otras ideas. La estructura del Ciclo de Formación Docente requiere que esta asignatura aborde contenidos ligados al campo de la Educación desde una mirada multidisciplinar a grandes problemas de la Pedagogía: su carácter epistemológico, las teorías que sustentan el campo, las nuevas miradas sobre las que poder apoyarse para entender el mundo de la escuela, el lugar del estado, etc.

Las principales hipótesis y categorías de análisis de la pedagogía moderna, han estado condicionadas por variables sociales y políticas. La institución escolar, tal como la concebimos hasta hoy, está enmarcada en el proyecto de la modernidad. En esta asignatura pretendemos rediscutir y complejizar el lugar desde el cual miramos y comprendemos a la escuela como una construcción sociohistórica. Las revoluciones agrícola e industrial marcaron una transformación en los criterios de socialización, que en el transcurso del siglo XVIII a XIX harían que la relación entre sociedad y educación

se hiciera cada vez más estrecha. La revolución científica y el alud de nuevos conocimientos se expondrían en esta nueva institución de forma diferente, ya que comenzaba una fuerte tendencia de la sistematización de la teoría educativa, a través del liberalismo, la ilustración, el nacionalismo y el positivismo. Esta sistematización de las teorías educativas se profundizaría hasta alcanzar hacia el fin del siglo XIX la entidad de política dimensional de estado.

En este sentido, hoy en día, articulamos la asignatura sobre la base de tres grandes núcleos. El primero, toma en cuenta una aproximación al pensamiento pedagógico occidental y está dividido en dos partes, la primera denominada “La antesala del pensamiento pedagógico contemporáneo” donde la intencionalidad está puesta en el análisis y presentación de las principales teorías pedagógicas y autores representativos de lo que Saviani denomina la Pedagogía no-Crítica. La segunda parte, denominada “En camino hacia el optimismo en la educación como proceso emancipador” tiene por objetivo abordar aspectos de la pedagogía crítica y del replanteo del enfoque crítico. Mientras que la tercera parte, a partir del análisis de dos casos paradigmáticos, pone en las prácticas, algunas de las categorías trabajadas en el soporte teórico.

El segundo núcleo: “Una aproximación crítica a algunos problemas contemporáneos de la educación”, aborda tres grandes problemas que consideramos centrales: la relación educación, estado y sociedad –a partir de categorías que tienen que ver con el repensar el sentido de la escuela hoy, la calidad y la equidad y el debate sobre el lugar del estado estableciendo políticas públicas en el campo de la educación-; la relación teoría y práctica en la formación del profesorado –el lugar de las prácticas y de la investigación sobre las prácticas, la formación de profesores y nuevas perspectivas en relación a la formación inicial y continua de los profesores- y, finalmente, el tercer problema: “la dinámica e interacción de la cultura en la práctica educativa” pone en análisis aspectos vinculados al debate sobre la diversidad y los conceptos de hegemonía y contrahegemonía, multi/inter/transculturalidad como reaseguro del conocimiento de las prácticas.

Finalmente, el tercer núcleo: “Territorios y vigencias en la agenda de la educación actual”, abordará cuestiones asociadas al estatus epistemológico de la pedagogía y las nuevas lecturas sobre la pedagogía crítica hoy: la pedagogía decolonial, el criticismo en la pedagogía crítica, el lugar de los movimientos sociales en la educación y la educación como política cultural.

Podríamos decir que existe un tratamiento lineal e histórico, asociado al Núcleo 1 de la asignatura, donde las teorías pedagógicas son presentadas a la luz de sus principales aportes teóricos y prácticos. Esto abre la puerta para el abordaje y profundización en lo que hemos denominado “la crítica de la educación” que es lo que transversaliza el tratamiento conceptual de la asignatura: es así que, territorios y vigencias de la educación actual y algunos problemas de la educación contemporánea, ponen en la práctica temas que tienen un importante componente teórico del campo de la pedagogía crítica. La formación de profesores exige la versatilidad, la polifuncionalidad y la apropiación de saberes indispensables para desempeñar su rol

docente, para contribuir en el proceso de transformación del Estado; para resignificar de manera profunda el concepto de ciudadanía activa y de democracia participativa, donde la escuela encuentre un lugar clave y fundamental en la formación. Esta propuesta articula el desarrollo de categorías que discuten el mundo de la escuela, el estado y la sociedad desde una mirada científica del campo pedagógico y desde una rediscusión profunda de cuál es el rol docente, sus dinámicas, sus quiebres y continuidades y cuáles son los nuevos sentidos para la escuela de hoy.

Nuevos escenarios y destinatarios de la formación docente

En virtud de la posibilidad de intervenir como equipo docente en diversos espacios formativos, el análisis y la reflexión acerca de esas prácticas nos ha llevado a considerar los contextos de ingreso de los estudiantes y los contextos de aprendizaje durante la carrera. El estudio y la previsión de alternativas y condiciones de posibilidad, que contribuyan a decidir y llevar adelante estrategias de mejora de las oportunidades que poseen los estudiantes para persistir y continuar en sus cursos, ha sido una mirada sostenida de nuestras prácticas docentes. Tender puentes entre la cultura que porta el alumno y las distintas culturas académicas a las que aspira ingresar, requiere estructurar un proceso socialmente mediado y basado en la comprensión empática de la situación del estudiante, en la confianza de sus capacidades y el desarrollo de sus potencialidades.

Interrogarse sobre "el nuevo paisaje educativo", es necesario para que estos instrumentos y productos se incorporen de manera pertinente en nuestras propuestas de enseñanza y de aprendizaje: "la tecnología no conlleva necesariamente innovaciones cognitivas", pues puede conservar los esquemas antiguos e incluso aumentar la rigidez del sistema. (Delacôte, G. 1997) La tecnología impacta en distintas áreas de nuestra vida, produciendo diferentes efectos en la mente de los sujetos humanos que pueden ser analizados desde lo que Perkins llama 'marcos de pensamiento': una forma de organizar y guiar nuestro pensamiento; o bien al decir de Salomon, Perkins y Globerson (1992), "un residuo cognitivo": habilidades y estrategias del pensamiento que quedan en funcionamiento aún apartadas de la tecnología que las originó. Por ello, en este año, 2011, está en proceso la mejora de dicha experiencia de construcción de trabajo colaborativo, esta vez, como TP. N° 2, con carácter de actividad obligatoria y la elaboración y utilización de un Tutorial para el uso de la plataforma. En este primer cuatrimestre, con 207 alumnos y sobre la Plataforma Educativa del SEAD, <http://uabierta.e-ducativa.com/acceso.cgi?wIdSeccion=82>.

La tarea docente actual, -tanto en su dictado con modalidad presencial como a distancia- implica nuevos destinatarios y escenarios de la formación, y de desempeño del rol, una vez graduados. Desde esta perspectiva, el estudiante es también, y en primer término, un sujeto confrontado con la necesidad de aprender y con la presencia en su mundo de conocimientos diversos y múltiples. Un sujeto, desde este punto de vista, sería en un sentido complejo: un ser humano (abierto a un mundo, portador de deseos, en relación con otros seres humanos, que también son sujetos); un ser social (que nace y crece en una familia o su sustituto, que ocupa una posición en un espacio social, que está inscripto en relaciones sociales); y un ser singular (que tiene una historia, que

interpreta el mundo y otorga sentido a ese mundo, a la posición que en él ocupa, a las relaciones con otro, a su propia historia, a su singularidad) .

Consideraciones Finales

La Universidad debe asumir la función de la formación inicial del profesorado y adquiere una gran responsabilidad en la formación continua del mismo. Las reformas educativas contemporáneas se han centrado en la formación del profesorado o actualización del mismo en el ejercicio de su profesión y ésta queda siempre apoyada en la financiación, distribución de medios y control de las actividades; si estos requisitos no se llevan a la práctica, nos encontraremos ante una magnífica declaración de principios pero ante una reforma real vacía de contenidos. No podemos situar a los profesores solamente desde el lugar del aula, pues la situación de cambio educativo referido permite avisorar espacios muy distintos a los actuales para el ejercicio de los roles profesionales que estamos formando en la universidad.

En el mundo contemporáneo, es esencial que los educadores adoptemos una postura que permita vincular los compromisos sociales con la acción pública, de manera que sirvan de ejemplo a sus estudiantes respecto a lo que significa ser un “intelectual público”. El intelectual público aborda el mundo de manera que pueda ocuparse con la mayor seriedad de sus problemas más acuciantes. Entre otros aspectos no menos cruciales, esto es reconocible a lo largo de la última década –y con mayor impacto desde la implementación del Plan “Conectar Igualdad”ⁱ- puesto que en las políticas educativas se ha explicitado la necesidad de facilitar y proveer, tanto a los docentes formadores como a los docentes en formación, de oportunidades de acceso a la información, comunicación, contenidos y recursos por vía de las TIC. En el horizonte inmediato se encuentra la ejecución del Plan Conectar Igualdad que distribuyó en escuelas secundarias durante 2010 más de 350.000 netbooks de las 3.000.000 previstas en el plan 2010-2012. Este año prevé entregar 1.000.500 máquinas más, entre ellas se contabiliza una dotación para educación superior, que excluye a las universidades públicas. La oferta de cursos de capacitación virtual, de las llamadas “aulas abiertas, aulas virtuales, aulas digitales”, se ha multiplicado en sitios del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), en portales educativos como “educ.ar”, del Ministerio de Educación de la Nación, y “educared”, de la fundación Telefónica, en la página web del Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) entre otros.

De este modo, estas palabras recuperan algunas prácticas y reflexiones de quienes escribimos este artículo que, sin agotar las problemáticas a analizar, abonan en el terreno de la idea de que la cuestión de la enseñanza y el aprendizaje se vincula a formas de activismo que realzan las posibilidades de vida democrática: consiste en situarse como agentes de conocimiento y poder. Es decir que, esos intelectuales pudieran proporcionar los conocimientos morales y políticos necesarios para fundar instituciones de educación con culturas y convicciones alternativas. El profesorado debe tener un lenguaje analítico que le permita develar, comprender, y construir en la acción

el nexo que existe entre conocimiento, poder y subjetividad a través de un discurso crítico y un lenguaje de posibilidades.

Bibliografía:

- CABELLO, Roxana -coord.-, (2006): *Yo con la computadora no tengo nada que ver: un estudio de las relaciones entre los maestros y las tecnologías informáticas en la enseñanza*. Buenos Aires: Prometeo.
- CASTELLS, Manuel: “La dimensión cultural de Internet”. Disponible en http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articulos/castells0502/castells0502_imp.html (Consulta: 15/10/2010)
- HARGREAVES, A. (2003): Enseñar en la sociedad del conocimiento: educar para la creatividad, en: Enseñar para la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva. Octaedro. Barcelona. Cap.1. pp. 19/48.
- HÉBRARD, JEAN (2002) “La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura. 1980 - 2000”, Barcelona, Gedisa, p.202
- LAHIRE, Bernard, (2006): Fabricar un tipo de hombre « autónomo »: análisis de los dispositivos escolares. En su: “El espíritu sociológico”. Cap. 12 Buenos Aires: Manantial.
- MCLAREN, P. y GIROUX, H. (1998): “La formación de los maestros en una esfera contra-pública: notas hacia una redefinición”, en “Pedagogía, Identidad y Poder”. Homo Sapiens Ediciones, Santa Fe, pág. 11/49.
- OEI (Organización de Estados Iberoamericanos). Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento para debate. Disponible en < <http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf> > Consulta 20/02/2011.
- OLVERA REYES, Eusebio y CASTILLO VILLAGÓMEZ, Rebeca (2009): Los locales, los migrantes y los fronterizos digitales: El caso de la UPN 153. Ecatepec, Escuela Normal de Especialización. Disponible en: http://dgenam.sep.gob.mx/archivos/primer_foro_ponencias/12_localesmigrantes_fronterizosdigitales.pdf. Consulta: 12/05/2011.
- PORTA, L. / GARCIA, A. (2007): “Pedagogía Crítica y Formación del Profesorado”. Serie Cuadernos de Cátedra/2. Problemática Educativa. Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.
- REMEDI, Eduardo (1992) "Formas de interpelación en la construcción de una identidad. Algunas propuestas de formación docente en las últimas décadas.", En: *Cómo aprende y cómo enseña el docente. Un debate sobre el perfeccionamiento*. Santiago, PIIE/CIE.
- RINAUDO, María Cristina (2010): Para aprender en la Universidad. Córdoba: Encuentro Grupo Editor/Universidad Blas Pascal.
- SALOMON, G., PERKINS, D. Y GLOBERSON, T. (1992), “Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes”, en *Revista CL&E Comunicación, lenguaje y educación* N° 13:6-22.

ⁱ Las universidades nacionales fueron llamadas a involucrarse con los objetivos del Plan desde la Convocatoria extraordinaria Voluntariado Universitario 2011 denominada: “La universidad se conecta con la igualdad”.