

Generación de espacios para la reflexión y la desconstrucción de estereotipos

Carina Pérez Dib^(*)

José Luis Modon^(**)

Resumen: Se propone socializar parte de las experiencias vivenciadas en el marco del espacio curricular de Práctica I, Profesorados para la Educación Secundaria en Historia y Geografía (Instituto de Formación Docente San Luis), durante los meses de septiembre y octubre del año 2023. En los talleres vivenciales, propuestos se logra ofrecer a los y las estudiantes diversas actividades que habilitaron espacios genuinos para la reflexión, la visibilizarían y de este modo el inicio de procesos de desconstrucción de estereotipos sociales y culturales acerca del ser Profesor /a en estos tiempos desafiantes.

Palabras claves: género - sexo - representaciones - formación - visibilización

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 199]

^(*) Profesora en Ciencias de la Educación (UNER) y Especialista en Ciencias Sociales y Humanas (UVQ). Trabaja en el INFDC de la provincia de San Luis en el Campo de las Prácticas. Ha escrito artículos vinculados a dicho campo así como ha participado como disertante en diversos Congresos a Nivel Nacional. En el año 2012 y 2015 se ha certificado como Coach Educativo y Comunicador Institucional en la Escuela de Comunicación Ontológica. Actualmente realiza la coordinación de tutores *E-learning* para Grupo Congreso. En cuanto a capacitación se encuentra en el período de Tesis de la Maestría en Ed Superior de la Universidad Europea del Atlántico.

^(**) Profesor en Ciencias de la Educación (UNSL) y Especialista Docente de Nivel Superior en Escritura y Literatura .Trabaja como Profesor de la Cátedra de Residencia Pedagógica I en IFDC San Luis. Es Integrante del Área de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil, en el IFDC SL, por Resol. N°173 IFDC-SL/16 así como Coordinador del Programa de Tutorías de Pares. IFDC-SL. Resolución N°062 IFDC-SL/17. Ha escrito diversos artículos y participado disertando en Congresos a Nivel Nacional. Actualmente pasante Graduado en el Proyecto de Investigación de Psicología Política. Línea “Derechos Humanos y Educación Superior”. Etapa de recolección de datos y análisis básico. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de San Luis. 2015-2017.

En el presente escrito se asume inicialmente, la necesidad de generar en ámbitos relacionados a la formación docente espacios para la reflexión y tendientes a la visibilización y desconstrucción de estereotipos, roles y funciones que influyen de manera decisiva en el estar siendo de las personas que habitan en las instituciones, educativas en nuestro caso.

Uno de los propósitos rectores de la intervención que se llevó adelante y dio origen a lo esbozado aquí, ha sido: Promover la reflexión y el develamiento de los mandatos según el género, con los cuáles han ido construyendo sus trayectorias y su proyección como docentes en un futuro cercano.

En los talleres vivenciales, propuestos y que se relatan en esta experiencia, se logró ofrecer a los y las estudiantes diversas instancias educativas que habilitaron espacios genuinos para la reflexión, la visibilización y de este modo el inicio de procesos de desconstrucción de estereotipos sociales y culturales expresados en los roles y las funciones que los y las docentes llevan adelante de forma naturalizada y que impactan en las representaciones que desde su estar siendo estudiantes, han ido construyendo a lo largo de su escolaridad.

Se generaron espacios de escucha activa y de reflexión, en un contexto de respeto y compromiso para con la propuesta didáctica pedagógica ofrecida en cada encuentro y en el espacio de Práctica I, siendo una actividad inédita en espacios de formación inicial y obteniendo, a partir de las producciones de cada grupo, elementos relevantes para proponer acciones futuras en relación a la perspectiva de género y su importancia en estas instancias de formación.

A modo de apertura

El proponer como un Dispositivo didáctico y pedagógico, la realización de los Talleres vivenciales, posibilitó generar acciones motivacionales, que orientadas al propio campo de las prácticas nos ha posibilitado lograr en el grupo de estudiantes, experiencias vivenciadas de forma intensa, que los/as han acercado a la construcción de su propio estar siendo docentes, profesional y reflexivo. Introduciendo problemáticas referidas al Género asociado al sexo y a la construcción de las representaciones que desde sus trayectos de escolaridad, han incidido en la elección de la carrera y en la imagen que tienen acerca del ser profesor y profesora.

El pensar en este dispositivo didáctico pedagógico, nos posibilitó lograr en el interior del grupo mayor apertura, mayor motivación así como ir descubriendo sus saberes construidos acerca del rol del profesor /a, valiosos y significativos, para problematizar y desnaturalizar la relación sexo y género que desde las experiencias en sus Trayectorias por las instituciones educativas, fueron construyendo y tal vez, nunca problematizadas.

Podemos decir que este dispositivo, además permite que los pensamientos y las emociones fluyeran, y fueran instancias donde se compartieran experiencias y se generaran espacios de intercambio de saberes y reflexiones genuinas. Construir experiencias de Praxis.

En cuanto a la ruptura de mandatos impuestos de forma exógena, se logró interpelar y analizar, en base a la primera actividad de “representar en un dibujo a un hombre profesor y una mujer profesora”, habilitando el espacio para debatir, para socializar y para generar

conclusiones grupales, acerca de cómo estos roles se han ido construyendo y funcionando a modo de representaciones; dónde por ejemplo al dibujar a las mujeres profesoras, la mayoría de los grupos en la posterior fundamentación, la ha ligado a las tareas hogareñas, agotamiento, desequilibrio emocional, cansancio, estrés y en cuánto al Hombre /varón profesor por el contrario: relajado, bien vestido, divertido, intelectual, ordenado incluso salió el imaginario en uno de los grupos, del profesor separado y /o soltero.

En esta etapa de socialización también se abrió el debate sobre el tipo de vestimenta “adecuada” o esperada, que debía llevar la profesora mujer. Cuestionando una de las representaciones dónde el estilo era jovial y moderno.

Arribando como conclusión con el grupo que “Las categorías sexuales están imbricadas en el sistema sexo-género e involucran significados, formas de entender a la persona y sus acciones, así como distinciones sociales y relaciones de poder “siendo de esta manera fundamental exponer las profundas bases sexistas y clasistas de la cultura que legitiman las exclusiones sociales e impregnan las prácticas cotidianas”. (Gómez Suárez, 2015, p.190).

Una discusión que surgió es que al ofrecer la consigna inicial, los grupos la llevaron adelante, pero sólo uno, quedó en duda ante esa división de varón vs mujer, hizo una silueta humana sombreada, dudando inicialmente si estaría bien y posteriormente le agregaron vestimenta y elementos al dibujo, siguiendo al resto de los grupos. Aunque en el momento de la socialización, aclararon que pensaban en romper esa división de varón o mujer con la silueta.

En el segundo encuentro se realiza la actividad de “representación teatral” propuesta en el proyecto, pero con dos grupos que aceptaron el desafío. Y los demás grupos, mientras preparaban las puestas en escena, leyeron citas de los /as autoras/es, que fundamentan esta propuesta, y las fueron analizando en relación al concepto de “Igualdad real e igualdad formal”, Justicia e injusticia, Género y patriarcado, ofrecido por diversos autores/as: Fraser (2012), Valdivieso, Gómez y otros, 2016,p.118, Fraser (2012) y Lugones (2012)

La Segundo parte del taller, consistió en distinguir en las representaciones, lo analizado desde las citas textuales, y abrir de esta forma el debate e instancia de socialización y reflexión. Se realiza esta modificación de la secuencia prevista, para optimizar manejo del tiempo y para dar lugar a una articulación con estos talleres, que se realizaría en el marco del este espacio de Práctica I, a la hora de realizar el trabajo de observación en escuelas y posterior informe de análisis de categorías teóricas relacionadas con el tercer sentido “Simbólico” que desde la autora Lidia Fernández, venían abordando en las clases anteriores.

Finalmente se abrió un espacio de reflexión, acerca de las condiciones de trabajo docente y en lo referido al estatus social, asociado al género y los aportes que desde autoras feministas han realizado en torno a esta discusión y como cierre se comparte una cita que refiere al campo de las prácticas, al poder y a la formación docente, dónde los autores Valdivieso, Gómez y otros (2016), señalan la existencia de una realidad que nos interpela más allá de la teoría: “La educación que se diseña desde las instancias del poder, no es neutra. Tiene un objetivo y es la de proporcionar materiales para la construcción de una sociedad que ya está diseñada” (Valdivieso, Gómez y otros, 2016,p.125) .

Como emergente de estos encuentros realizados y desde los intereses expresados por los grupos destinatarios, surge la necesidad de abordar temáticas referidas a la Violencia de Género y acerca de lo que significa enseñar desde una perspectiva de género.

En relación al Objetivo General: Revisión de los roles de género en el ámbito de la formación docente y su impacto en las prácticas de la enseñanza, se logra la revisión de esos roles e identificación de representaciones propias acerca del mismo.

En cuanto a los Objetivos específicos : Sensibilizar a los y las estudiantes respecto a las consecuencias de la desigualdad de género analizando la construcción de roles y estereotipos de género a partir de las diferencias físicas y corporales, habilitar espacios de diálogo y de escucha activa con los y las estudiantes sobre los conceptos de patriarcado y género y proponer diversas instancias de reflexión para la identificación de matrices de aprendizaje que se contraponen con una perspectiva de género y que acentúan la diferencia en la asunción de roles y funciones, de acuerdo al género, se han logrado concretar en cada encuentro. Debiendo reconocer la necesidad de generar otros nuevos espacios y con otras temáticas que emergieron en el interior de cada grupo.

En cuanto a la modalidad de trabajo Aula taller, se logró generar el aspecto vivencial, en la dinámica del mismo, acompañando, coordinando y desencadenando en algunos momentos (cuando esto no suceda espontáneamente) procesos cognitivos, utilizando para ello el diálogo y el debate, tal como Perkins (1995), lo señala.

Sustentos teóricos conceptuales rectores de la experiencia

En cuanto a la propuesta desde la dimensión didáctico pedagógica

1. Las estrategias de enseñanza

Tal como las autoras Anijovich , R y Mora, S sostienen (2010): Las estrategias de enseñanza son modos de pensar la clase, opciones y posibilidades para que algo sea enseñado. También son decisiones creativas para partir con nuestros alumnos/as y para favorecer su proceso de aprender; son una variedad de herramientas artesanales con las que contamos para entusiasmarse y entusiasmar en una tarea que, para que resulte, debe comprometernos con su hacer.

Siguiendo lo que ambas autoras señalan al respecto, podemos pensar que la enseñanza es una actividad entre dos, entre los que hay que acordar acerca del gusto y el sentido que tiene y hacia dónde se quiere llegar.

La enseñanza se torna muy limitada si los recursos creativos son mínimos y si el docente considera que hay un único modo de enseñar al que los y las alumnos/as deben adecuarse.

1.1 El concepto de estrategia de enseñanza y diferentes formas de definirlos:

Recuperando los aportes de las autoras Anijovich R y Mora .S (2010) podemos definirlos como:

- Asociada al concepto de técnicas, entendidas como una serie de pasos por aplicar, una metodología mecánica, casi un algoritmo.
- Asociada a la actividad de los alumnos y a las tecnologías que el docente incorpora en sus clases.

Y de acuerdo a los que las autoras nos presentan en su escrito:

- Definen a las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Podemos considerarlas como orientaciones acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.

Es así que de acuerdo a la autora Camilloni, A (1998:186):

“(...) es indispensable, para el docente, poner atención no sólo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase sino también y, simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos”.

La autora señala que la relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inseparables. Podemos desde aquí realizar las siguientes afirmaciones:

Las estrategias de enseñanza que un docente elige y utiliza inciden en:

- los contenidos que transmite a los alumnos;
- el trabajo intelectual que estos realizan;
- los hábitos de trabajo, los valores que se ponen en juego en la situación de clase; el modo de comprensión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales, entre otros.

1.2 Las estrategias tienen dos dimensiones

- La dimensión reflexiva en la que el docente diseña su planificación: Involucrando esta dimensión desde el proceso de pensamiento del docente, el análisis que hace del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo y el diseño de alternativas de acción, llegando a la toma de decisiones acerca de la propuesta de actividades que se considera pertinente en cada caso.
- La dimensión de la acción involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas.

Estas dos dimensiones se expresan, a su vez, en tres momentos:

- a- El momento de la planificación en el que se anticipa la acción.
- b- El momento de la acción propiamente dicha o momento interactivo.
- c- El momento de evaluar la implementación del curso de acción elegido, en el que se reflexiona sobre los efectos y resultados obtenidos, se retro-alimenta la alternativa probada, y se piensan y sugieren otros modos posibles de enseñar.

Para ello, hay que pensar de manera estratégica cómo vamos a interactuar con el mundo y cómo vamos a enseñar.

Pensar las estrategias de enseñanza como un proceso reflexivo y dinámico implica adoptar una concepción espiralada.

Es así como asumimos que el aprendizaje es un proceso que ocurre en el tiempo, pero no es lineal. Tiene avances y retrocesos; es un proceso que ocurre en diferentes contextos, dónde el sujeto que aprende necesita volver sobre los mismos temas, conceptos, ideas y

valores una y otra vez; y en cada giro de la espiral, se modifican la comprensión, la profundidad, el sentido de lo aprendido. Es por esto que la autora afirma que es un proceso al que nunca puede considerarse como terminado sin posibilidades de enriquecimientos futuros, sin la posibilidad de transformaciones posteriores.

Hablamos del aprendizaje que debe ir acompañado de procesos de enseñanza, que promuevan la creación de un ciclo constante de reflexión-acción-revisión o de modificación acerca del uso de las estrategias de enseñanza.

Es así, como el docente aprende sobre la enseñanza cuando planifica, toma decisiones, cuando pone en práctica su diseño y reflexiona sobre sus prácticas para reconstruir así sus próximas intervenciones.

Finalmente podemos agregar que las estrategias de enseñanza que el docente proponga deben de alguna forma favorecer instancias de comunicación e intercambio tanto intrapersonal como entre los/las alumnos/as y el profesor/a, y entre cada alumno/a y el grupo.

Una vez decidida la estrategia y antes de ponerla en acción, es necesario definir y diseñar el tipo, la cantidad, calidad y la secuencia de actividades que ofreceremos a los/as alumnos/as.

2. Las prácticas reflexivas en la formación inicial

Comenzaremos este apartado enfocándonos en la reflexión y en los referentes que han propuesto a la misma, en la formación de profesionales reflexivos.

De acuerdo a la autora Rufinelli, A 2017, es posible realizar una aproximación al desarrollo del concepto de reflexión, identificándose en la literatura tres tradiciones del enfoque del profesor como profesional reflexivo:

a) Enseñanza reflexiva (CRUICKSHANK, 1987)

La enseñanza reflexiva o racionalidad técnica, sostiene que la práctica es profesional cuando se sustenta en evidencia científica, construyendo este aprendizaje a través de una reflexión generada por el análisis de la propia práctica en un contexto de simulación, que ofrece oportunidades de reflexionar a la luz de los hallazgos de la investigación.

Desde esta perspectiva, se reconoce un saber reflexivo de base experiencial y que parte de la reflexión acerca de la propia experiencia de práctica docente siendo informado por las teorías existentes .

b) Práctica reflexiva (SCHÖN,D 1983; 2010)

La práctica reflexiva concibe a la docencia más cercana al arte que a la ciencia, estimando que las ciencias aplicada y técnica son necesarias pero insuficientes para este ejercicio.

Desde la perspectiva de SCHÖN, D, la práctica reflexiva alude a un saber que se construye a partir de la experiencia, mediada por una reflexión en y sobre la acción , saber que genera nuevo conocimiento práctico capaz de modificar el repertorio del docente, de generar aprendizaje profesional y mejorar con esto la práctica. Esta tradición se diferencia de la anterior en la ausencia del componente técnico o de la teoría.

c) Indagación crítica (Cornejo, 2003; Zeichner, 1993).

En esta postura , la reflexión crítica, sostiene que se investiga y reflexiona con el fin de transformar la práctica, interpelando las condiciones sociales de la experiencia docente, concibiendo al igual que las dos tradiciones anteriores -como una herramienta al servicio

del mejoramiento de la práctica, pero desde un abordaje social y contextual que enfatiza en la transformación .

Considerando los tres enfoques antes señalados, podemos decir que diversos autores han desarrollado taxonomías de la reflexividad, construyendo categorías sobre las que se ha basado el desarrollo de este campo. Van - Manen (1977) distingue tres niveles jerárquicos de reflexión, homónimos a los enfoques. Zeichner (1993) y Hatton y Smith (1995) se basan en esta clasificación para desarrollar otras similares, sin embargo incorporan un tipo de reflexión de naturaleza descriptiva, ubicándola en un nivel básico.

Ruffinelli, A (2017) también nombra a Jay y Johnson (2002), quienes desde su análisis, se desmarcan de la naturaleza jerárquica de las tipologías planteadas por sus antecesores, proponiendo tres dimensiones de la reflexión: descriptiva, comparativa y crítica, donde la dimensión comparativa se vincula al enfoque de racionalidad técnica, y la dimensión crítica lo hace a su enfoque homónimo.

Esta crítica a la naturaleza jerárquica de los niveles es compartida por Russell (2012) argumentando la carencia de evidencia que respalde dicha asunción.

2.2 *Nuevas miradas*

Trascendiendo a las categorizaciones antes mencionadas, la literatura indica que los profesores expertos reflexionan de manera sistemáticamente diferente sobre la enseñanza, en comparación con los profesores principiantes.

Los expertos razonan sobre situaciones de enseñanza, en tanto los principiantes tienden sólo a describir lo que ven, carecen de conexiones y a no integrar la teoría, en ausencia de principios de la enseñanza y el aprendizaje para fundamentar sus decisiones pedagógicas. Paralelamente, Fendler (2003) crítica la diversidad de interpretaciones de la reflexión pedagógica y de la corriente de reflexividad. Sostiene que los argumentos de apoyo a la reflexividad son tan amplios, generales y divergentes que con frecuencia resultan contradictorios. La autora Ruffinelli, A (2017) al hacer un recorrido por los escritos en el campo de las experiencias de desarrollo reflexivo de estudiantes de Pedagogía realizado por Guerra (2009) entre 1998 y 2008 - concluye que predominan experiencias con énfasis en la reflexión técnica, aunque débiles en su evaluación, razón por la que releva la falta de evidencia científica que sustente el enfoque reflexivo en la formación inicial docente.

Desde aquí surge una definición sumamente completa, dónde la autora Guerra, P (2009) entiende a la reflexión como un producto social que requiere mediación o andamiaje de otro y de herramientas que la sitúen, como videos o escritura; señalando la coexistencia de distintos niveles y sugiriendo que su enseñanza requiere ser organizada en torno a preguntas y procesos clave; disponiendo de dos condiciones mínimas para su desarrollo: a) tiempo y espacio para la reflexión; b) formadores preparados para propiciar la reflexión.

Desde esta última postura, es desde dónde nos situamos para comprender la reflexión en relación a las clases simuladas como dispositivos didácticos pedagógicos, atravesados por instancias de Evaluación formativa.

3. El concepto de la enseñanza reflexiva : desde Zeichner , K.

Zeichner, K. recupera algunas ideas dónde según Dewey, la acción rutinaria está dirigida ante todo por el impulso, la tradición y la autoridad.

En toda escuela, existe una o más definiciones de la realidad que se dan por supuestas, en las que los problemas, objetivos y medios para alcanzarlos quedan definidos de cierta forma especial. Sería ese “así hacemos las cosas acá”.

En la medida en que los acontecimientos se desarrollan sin altercados importantes, por ejemplo: momentos de caos en el aula , esta realidad se percibe como no problemática.

La propia visión de la realidad de cada maestro y profesor sirve de barrera frente al reconocimiento y la experimentación de puntos de vista diferentes.

Los profesores y maestros que no reflexionan sobre su ejercicio docente aceptan, con frecuencia de manera acrítica, esta realidad cotidiana de sus escuelas, y centran sus esfuerzos en descubrir los medios más efectivos y eficaces para alcanzar los fines y resolver problemas en gran medida definidos por otros para ellos.

Muchas veces , estos maestros y profesores pierden de vista el hecho de que su realidad cotidiana sólo constituye una alternativa de entre muchas, una serie de opciones de un universo de posibilidades mucho mayor.

Con frecuencia, pierden de vista los objetivos y fines hacia los que dirigen su trabajo, y se convierten en meros agentes de terceros.

Cualquier problema puede enfocarse de formas distintas.

Los maestros no reflexivos aceptan automáticamente la visión del problema que se adopta por regla general en una situación dada.

Dewey definía la acción reflexiva como la acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce. Para Dewey , la reflexión no consiste en un conjunto de pasos o procedimientos específicos que hayan de seguir los profesores. Sería en cambio, una forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser como maestro.

La acción reflexiva constituye también un proceso más amplio que el de solución lógica y racional de problemas.

La reflexión implica intuición, emoción y pasión: no es algo que pueda acotarse de manera precisa como han tratado de hacer algunos, y enseñarse como un conjunto de técnicas para uso de los maestros.

Hay tres actitudes que Dewey considera necesarias para la acción reflexiva: la apertura intelectual que se refiere al deseo activo de atender a más de un punto de vista, a prestar plena atención a las posibilidades alternativas y a reconocer la posibilidad de errores incluso en nuestras más caras creencias.

Los maestros intelectualmente abiertos examinan de manera constante los fundamentos que subyacen a lo que se toma como natural y correcto, y se preocupan por descubrir pruebas contradictorias.

Los maestros reflexivos se preguntan constantemente por qué hacen lo que hacen en clase. En segundo lugar la actitud de responsabilidad supone una consideración cuidadosa de las consecuencias a las que conduce la acción.

Los maestros responsables se preguntan por qué hacen lo que hacen trascendiendo las cuestiones de utilidad inmediata, se enfocan en lo que funciona, para observar de qué manera funciona y para quién.

Desde Zeichner, K esta actitud de responsabilidad supone la reflexión sobre tres clases de consecuencias del propio ejercicio docente:

- Consecuencias personales: los efectos del propio ejercicio docente sobre los autoconceptos de los alumnos.
- Consecuencias académicas: los efectos de la propia actividad docente sobre el desarrollo intelectual de los alumnos.
- Consecuencias sociales y políticas: los efectos del propio ejercicio docente sobre las oportunidades que se abren para la vida de los alumnos.

La reflexión supone el examen de estas y otras cuestiones, y no sólo responder a la que se refiere al cumplimiento de los objetivos o metas fijados por uno mismo al principio de un tema.

La actitud de responsabilidad tiene que llevar también consigo la reflexión sobre los resultados inesperados de la actividad docente, ya que la enseñanza, aún en las mejores condiciones produce siempre, además de resultados previstos, otros imprevistos.

Los maestros reflexivos evalúan su actividad docente planteándose la cuestión: «¿Me gustan los resultados?», y no sólo: «¿Se han cumplido mis objetivos?».

La última actitud necesaria para la reflexión, según Dewey, es la sinceridad. Alude ésta al hecho de que la apertura intelectual y la responsabilidad deben constituir elementos fundamentales de la vida del maestro reflexivo, e implica que los maestros se responsabilicen de su propio aprendizaje.

Desde Zeichner, K., la reflexión constituye un objetivo poco realista para los maestros.

En primer lugar, cuando Dewey y otros hacen la distinción entre la acción reflexiva y la rutinaria, no pretenden decir que los maestros hayan de reflexionar sobre todo y durante todo el tiempo.

Dewey, en concreto, se refiere a un equilibrio entre la reflexión y la rutina entre pensamiento y acción.

Para que la vida tenga sentido, es precisa cierta proporción de rutina. Dewey sostiene que los maestros han de procurar mantener el equilibrio entre la arrogancia que rechaza ciegamente lo que por regla general se acepta como verdad, y el servilismo que acoge ciegamente esta verdad.

Es cierto el riesgo del exceso de reflexión, como cuando le es difícil a alguien llegar a alguna conclusión concreta, y se debate indefenso entre la multitud de opciones que presenta una situación. Ahora para el autor, el atareado mundo del aula hace imposible la reflexión de los maestros y deforma el verdadero sentido de la práctica reflexiva.

Por lo tanto, el autor nos dice que la cuestión se centra en el grado en que, como maestros, orientamos nuestro ejercicio docente de manera consciente hacia la consecución de ciertos fines.

La bibliografía actual sobre la práctica reflexiva, tanto en la enseñanza como en otras profesiones, nos dice también que la reflexión es un proceso que se lleva a cabo antes

y después de la acción (lo que Donald Schön (2018) ha denominado reflexión sobre la acción) y, hasta cierto punto, también durante la acción, cuando el profesional mantiene un diálogo reflexivo con las situaciones en las que desarrolla su actividad, encuadrando y resolviendo problemas sobre la marcha.

Schön lo denomina reflexión en la acción: los maestros reflexivos examinan su ejercicio docente tanto sobre como en la acción.

Estos conceptos de reflexión sobre y en la acción se basan en una visión del conocimiento y de la teoría y la práctica muy distinta de la que ha predominado en la enseñanza. Y desde dónde nos situamos en el espacio de Práctica de la enseñanza.

4. El maestro como profesional reflexivo

Desde Zeichner, K (s/r) se presenta el actual movimiento de práctica reflexiva en la enseñanza y en la formación del profesorado. Para tal fin, se recurre al pensamiento de John Dewey y a la tradición estadounidense, poniendo a su vez de relieve el escaso respeto a la investigación educativa hacia el conocimiento práctico y teórico de los buenos profesores.

4.1 El movimiento de la práctica reflexiva

Desde el autor Zeichner, K en la última década, las expresiones profesional reflexivo y enseñanza reflexiva se han convertido en principios propios y a favor de la reforma de la enseñanza y la formación del profesorado en todo el mundo.

En medio de esta actividad de investigadores de la enseñanza, formadores de profesores y maestros, se han generado variadas confusiones acerca de lo que, en ciertos casos, significa la expresión reflexión.

Como una crítica el autor señala que se está ante el extremo de que el conjunto de creencias existentes en la comunidad educativa sobre la docencia, el aprendizaje, la enseñanza y el orden social, se ha incorporado al discurso sobre la práctica reflexiva, vaciando prácticamente de sentido el término reflexión.

Este movimiento internacional que se ha desarrollado en la enseñanza y en la formación del profesorado bajo la premisa de la reflexión puede considerarse como una reacción contra la visión de los profesores como técnicos que sólo se dedican a transmitir lo que otros, desde el exterior de las aulas, quieren: un rechazo de las formas de reforma educativa que convierten a los profesores en meros participantes pasivos.

La reflexión significa también el reconocimiento de que la producción del conocimiento respecto a lo que constituye una enseñanza adecuada no es propiedad exclusiva de los centros universitarios y de investigación y desarrollo; el reconocimiento de que también los profesores tienen teorías, que pueden contribuir a la constitución de una base codificada de conocimientos sobre la enseñanza.

Desde esta postura, nos encontramos con una falta generalizada de respeto hacia el conocimiento práctico de los buenos profesores en el ámbito de la investigación educativa, que ha tratado de definir una base de conocimientos para la enseñanza prescindiendo de la voz de los maestros.

A pesar de todas las reformas que han venido produciéndose en los últimos tiempos bajo la bandera del reforzamiento del papel del maestro, gran parte de la investigación educativa sigue constituyendo un lujo que se permiten quienes no trabajan en el aula, a beneficio de quienes no trabajan en el aula. En caso de que se les tenga en cuenta, sólo se considera a los maestros como meros consumidores de tales investigaciones.

Además de la ausencia de los conocimientos de los maestros en la investigación, muchos programas actuales de desarrollo del profesorado y de perfeccionamiento escolar pasan por alto los conocimientos y experiencia de los maestros, basándose, en la distribución de soluciones prefabricadas a los problemas de la escuela, que se dicen basadas en investigaciones, y con frecuencia son muy caras.

El concepto del maestro como profesional reflexivo reconoce la riqueza de la maestría que encierran las prácticas de los buenos profesores.

Desde la perspectiva del maestro concreto, significa que el proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente ha de arrancar de la reflexión sobre la propia experiencia, y que el tipo de sabiduría que se deriva por completo de la experiencia de otros, se encuentra empobrecida y, en el peor, es ilusoria.

Zeichner, K., afirma que la reflexión supone también reconocer que el proceso de aprender a enseñar se prolonga durante toda la carrera docente del maestro; que, con independencia de lo que hagamos en nuestros programas de formación del profesorado sólo se puede preparar a los profesores para que empiecen a enseñar. Con el concepto de enseñanza reflexiva, surge el compromiso de los formadores de profesores para ayudar a los futuros maestros a que, durante su preparación inicial, interioricen la disposición y la habilidad para estudiar su ejercicio docente y para perfeccionarse en el transcurso del tiempo, y se comprometan a responsabilizarse de su propio desarrollo profesional.

4.2 La ilusión de la reflexión

Nos dice Zeichner, K., que a pesar de toda esta retórica existente sobre los valores y compromisos relacionados con el movimiento de investigación reflexiva en la enseñanza y en la formación del profesorado, cuando observamos con mayor minuciosidad cómo han empleado en realidad los conceptos de reflexión y de profesional reflexivo los formadores de profesores de los Estados Unidos, se nos presenta un cuadro muy distinto.

El autor como conclusión, a partir de sus investigaciones nos dice que: los modos de utilizar el concepto de maestro como profesional reflexivo a los que se ha llegado en los Estados Unidos han hecho muy poco a favor de la promoción del auténtico desarrollo del profesorado

Se ha creado una ilusión de desarrollo del profesorado que mantiene, de manera más sutil, la postura dependiente del maestro.

La forma de utilizarse la idea del profesor como profesional reflexivo a la que se ha llegado en el actual movimiento de reforma educativa presenta cuatro características que anulan los expresados intentos emancipadores de los reformadores:

- En primer lugar a menudo existe un interés, por ayudar a que los maestros reproduzcan mejor las prácticas sugeridas por investigaciones de terceros, dejando de lado las teorías y la experiencia englobadas en la práctica propia del maestro y en la de otros compañeros.

La evaluación de los maestros en relación con alguna norma externa, presuntamente basada en la investigación, como el modelo de enseñanza eficaz de Madeline Hunter o el sistema de medida de la actuación de Florida, constituye una muestra de esta tendencia.

- Íntimamente relacionada con esta persistencia de la racionalidad técnica bajo la bandera de la reflexión está la reducción del proceso reflexivo a la consideración de las destrezas y estrategias docentes (los medios de instrucción), y la exclusión de la delimitación de los fines de la enseñanza de este proceso.

Se les niega a los maestros la oportunidad de hacer algo que no sea afinar y ajustar los medios para alcanzar unos fines determinados por otros, convirtiendo la enseñanza en una mera actividad técnica.

Desde esta perspectiva, personas ajenas al aula deciden las importantes cuestiones relativas a lo que debe enseñarse, a quién y por qué.

Un paradigma de este problema es el enormemente popular programa «Reflective Teaching», elaborado en la Ohio State University y comercializado en todo el mundo por Phi Delta Kappa.

- Otro aspecto del movimiento de enseñanza reflexiva en la enseñanza y la formación del profesorado es el evidente énfasis que se pone en central las reflexiones de los maestros de manera que se circunscriben a su propia práctica o sobre sus alumnos, evitando toda consideración de los aspectos sociales de la enseñanza que influyen en el trabajo que el maestro desarrolla en clase.

Esta tendenciosa inclinación individualista hace menos probable que los maestros sean capaces de afrontar y transformar estos aspectos estructurales de su trabajo que obstaculizan el cumplimiento de su misión educativa.

Aunque la preocupación primordial de los maestros se centra en el aula, es un error restringir su atención a este ámbito.

- Un último aspecto de gran parte del trabajo desarrollado por el movimiento de enseñanza reflexiva, consiste en su preocupación por facilitar la reflexión del maestro individual para que piense por su cuenta sobre su propio trabajo.

Una proporción importante del discurso sobre la enseñanza reflexiva no contempla la reflexión en cuanto práctica social en la que los grupos de maestros pueden apoyar y sostener el desarrollo profesional de cada participante.

La definición del desarrollo del maestro como actividad que cada uno ha de llevar a cabo de forma individual limita en gran medida las posibilidades de ese desarrollo.

Una consecuencia de este aislamiento de cada maestro y de la falta de atención al contexto social de la enseñanza en relación con el desarrollo de los maestros consiste en que éstos acaban considerando sus problemas como exclusivos, sin relación con los de los demás maestros ni con la estructura de las escuelas y los sistemas escolares.

Así, hemos podido contemplar la aparición de expresiones como agotamiento del profesor y fatiga del maestro, que impiden que los maestros centren su atención en el análisis crítico de las escuelas, en cuanto instituciones, para preocuparse de sus propios fallos individuales.

La Propuesta de Zeichner, para que se produzca un auténtico desarrollo del Profesorado, es el rechazar este enfoque individualista y ayudar a los maestros para que influyan colectivamente en sus condiciones de trabajo.

4.3 Las tradiciones de práctica reflexiva.. Desde Zeichner , K podemos reconocer las siguientes:

- La tradición académica, que hace hincapié en la reflexión sobre la asignatura de que se trate, y en la representación y traducción de los saberes propios de la misma para promover el conocimiento de los alumnos (la obra de Lee Shulman y sus colaboradores constituye un destacado ejemplo de esta tradición).
- La tradición de la eficacia social, que insiste en la aplicación de determinadas estrategias docentes sugeridas por la investigación.
- La tercera tradición, la desarrollista o evolucionista, da prioridad a una enseñanza sensible a los intereses, pensamiento y pautas de crecimiento evolutivo, o sea, el maestro reflexiona sobre sus alumnos (la obra de Eleanor Duckworth se incluye en esta tradición).
- Por último, la tradición reconstruccionista social hace hincapié en la reflexión sobre el contexto social y político de la enseñanza y en la evaluación de las acciones que se llevan a cabo en el aula respecto a su contribución a una mayor equidad y a una sociedad de mayor calidad de vida y más justa (encontramos un ejemplo de esta tradición en la obra de Lisa Delpit).

Cada uno de estos puntos de vista sobre la práctica docente reflexiva establece ciertas prioridades en relación con la enseñanza y la sociedad que surgen de determinadas filosofías sociales y de la educación.

Desde la perspectiva de Zeichner, (s/r) , existe el peligro real de aferrarse al concepto de enseñanza reflexiva, tratando a la reflexión como un fin en sí misma y desconectada de cualesquiera otros objetivos más generales.

Desde el autor sobre la práctica docente reflexiva, la atención del maestro se centra tanto en su propio ejercicio profesional, hacia el interior, como en las condiciones sociales en las que ese ejercicio se sitúa, hacia el exterior.

Las reflexiones de los maestros se orientan en parte hacia la eliminación de las condiciones sociales que deforman la autocomprensión de los maestros y obstaculizan el desarrollo de su trabajo.

La segunda característica de la visión del autor acerca de la práctica reflexiva consiste en su impulso democrático y emancipador, y en centrar en parte las deliberaciones del maestro sobre los problemas que suscitan los casos de desigualdad e injusticia que se producen en el aula, para someterlos a un examen minucioso.

Reconociendo el carácter fundamentalmente político de todo lo que hacen los maestros, sus reflexiones se ocupan de cuestiones como la naturaleza del sexo de la enseñanza y del trabajo del maestro, y las relaciones entre raza y clase social, por una parte, y el acceso al conocimiento escolar y al aprovechamiento académico, por otra.

Han de tratarse estas y otras cuestiones de forma concreta, cuando surgen en el contexto inmediato del trabajo del maestro, y no, como ocurre con frecuencia, en un lenguaje vago y abstracto, que está desligado de su mundo.

La tercera característica desde dónde Zeichner, entiende a la práctica reflexiva consiste en el compromiso a favor de la reflexión en cuanto práctica social.

Se trata de constituir comunidades de aprendizaje de maestros en las que éstos se apoyen y estimulen mutuamente. Este compromiso tiene un importante valor estratégico para crear las condiciones que permitan el cambio institucional y social.

La capacitación de los maestros en cuanto individuos es inadecuada: los maestros necesitan comprobar que las situaciones concretas que experimentan están muy relacionadas con las vividas por sus colegas.

4.4 La Propuesta de Zeichner , K .

Su programa tiene como fin ayudar a los alumnos de Magisterio a que analicen críticamente desde diversas perspectivas distintos programas de enseñanza y de dirección de la clase, de los que se afirma están basados en la investigación, como el de la disciplina asertiva, ilustra con claridad mi enfoque respecto del profesor como consumidor crítico del conocimiento generado por la investigación.

Se propone ayudar a los alumnos a que comprendan cuáles son los supuestos básicos y los compromisos morales que subyacen a los distintos programas, y a que decidan de forma inteligente la manera de utilizarlos.

A este respecto, inteligente no significa tomar partido por determinado programa; En sentido ideal, se propone crear una situación en la que los alumnos de Magisterio se sientan libres para estar en desacuerdo con sus profesores.

La importancia que el autor concede a la cuestión de los maestros en cuanto creadores de conocimiento se manifiesta de dos maneras:

- Estudios de investigación-acción en clase, que los alumnos en prácticas llevan a cabo en relación con su propio trabajo.
- El esfuerzo concertado para incluir en el material de lectura de nuestro curso escritos de maestros y profesores de Secundaria.

Estrategias para lograr metas respecto a la preparación de maestros que fueran profesionales reflexivos:

Estudios de corte etnográfico diseñados y realizados por los alumnos/as , redacción de diarios, estudios de casos, investigación- acción y la insistencia en prácticas docentes y currículum multiculturales.

La idea del maestro en cuanto profesional reflexivo y el empleo de diversas herramientas, como revistas, entrenamiento e investigación-acción, para facilitar la reflexión de los maestros, pueden tanto apoyar como oponerse a los intereses de los maestros, y facilitar u obstruir la realización de una sociedad más justa y decente.

A modo de cierre

A partir de la experiencia relatada y del abordaje desde diversos autores, podemos decir que hemos elegido un camino desafiante, para ofrecerles a nuestros estudiantes en un espacio tan genuino y atravesado por muchos avatares, como lo es la Práctica de la enseñanza.

Estamos en nuevos tiempos, con una pospandemia, que nos dejó marcas y caminos a recorrer y abrir en algunos casos. Puso en evidencia las debilidades que tenemos que superar en los procesos de formación de profesores y dónde seguir fortaleciendo y enfocando cada año.

La Reflexión de la práctica, y desde la propuesta de Zeichner , y Schön en algún punto Dewey; nos desafía a repensar la relación entre teoría y práctica y la necesidad de construir experiencia de praxis junto con nuestros estudiantes , vivenciando la experiencia de la generación de experiencias de enseñanza , con todo el despliegue de capacidades, habilidades y competencias, esto requiere. Además de motivar la construcción de posicionamientos profesionales construidos desde las experiencias mismas, resignificando lo aprendido en el profesorado y animándose a ir por la conquista de muchos saberes y sistematizaciones de experiencias compartidas.

El trabajo con el otro, el habilitar espacios de escucha y de reflexión, el transitar las complejidades propias del camino de la docencia, en definitiva son los fines que atraviesan cada clase simulada, cada diario de reflexión escrito y cada momento reflexivo compartido.

En cuánto a las categorías relacionadas con los conceptos teóricos abordados en cada taller

Como marco conceptual y de referencia seguiré algunas ideas y propuestas de los autores Valdivieso, Gómez y otros (2016), quienes consideran que el promover las prácticas co-educativas, debe tener como eje principal, la creación de espacios para la narración y la discusión sobre el impacto y los efectos de la masculinidad y la feminidad hegemónica, así como la comprensión de las estructuras sociales que le otorgan valor y poder.

Si se piensa en términos de igualdad formal e igualdad real es posible considerar lo que estos autores como señalan: “Todas las investigaciones sobre este tema ponen en evidencia que si bien hemos conseguido una igualdad formal, estamos lejos de la igualdad real entre mujeres y hombres” (Valdivieso ,Gómez y otros, 2016,p.118) .

Estos autores señalan algunos indicadores que nos permite en pensar con mayor claridad los conceptos de igualdad formal e igualdad real: “El aumento de la violencia en edades cada vez más tempranas, el resurgimiento de viejos estereotipos sexistas disfrazados de igualdad, las múltiples discriminaciones que siguen sufriendo las mujeres y las niñas es prueba de ello” (Valdivieso,Gómez y otros, 2016,p.118).

Y si retomamos el concepto de igualdad formal e igualdad real, es conveniente citar a Fraser (2012) y recuperar acerca de la justicia e injusticia, lo que ella aportaría desde su posicionamiento. La autora, señala que corregir las injusticias de género requiere, una noción de justicia en dos dimensiones, dirigida a transformar tanto la estructura económica como el orden del estatus de la sociedad contemporánea.

Es así como la concepción de la justicia que propone Fraser (2012), se enfocaría en el principio de paridad de participación, que acorde a este principio, la justicia requiere una organización social que permita a las y los miembros interactuar entre sí como pares.

Otro aporte en esta línea de razonamiento sería que, para que la paridad participativa sea posible deben satisfacerse, en principio dos condiciones: la distribución de los recursos materiales de tal forma que permita a quienes participan tener independencia y la segunda condición es intersubjetiva, requiriendo que los patrones institucionalizados de valor cultural expresan el mismo respeto hacia quienes participan, asegurando la igualdad de oportunidades para obtener aceptación social.

Desde aquí reconocemos a las instituciones educativas y a las diversas prácticas pedagógicas que se llevan adelante en el interior de las mismas, como un terreno de posibilidad para alcanzar la visibilización y/o develamiento que señala el autor.

Con respecto al concepto del Género, tomaremos a la autora Fraser (2012) quien adopta un análisis bifocal para revisar el concepto de género, permitiéndole tener en consideración las cuestiones relacionadas con la clase social y la redistribución de la riqueza, así como la situación de la mujer en el mercado de trabajo o la separación entre el trabajo productivo remunerado y el reproductivo no remunerado.

Con respecto al feminismo y sus aportes para pensar en términos de igualdad-desigualdad, justicia e injusticia, género-patriarcado, recuperaremos a la autora Lugones (2012) quien nos dice que, es posible identificar a los feminismos, en tanto teorías de la igualdad y de la democracia, siendo un marco de análisis crítico de la realidad que apuesta por una transformación social en la medida en que politiza el campo de la vida privada mostrando que el modo en que ésta se articula y desenvuelve también encierra relaciones excluyentes y asimétricas que hay que problematizar. Es así, como los feminismos pasan a ser una teoría del poder que busca develar situaciones de opresión, subordinación y jerarquización en base a la negativización de la diferencia sexual.

Desde aquí se hace posible pensar en las condiciones de trabajo docente y en lo referido al estatus social, asociado al género.

Desde Valdivieso, Gómez y otros (2016), la perspectiva de Fraser (2012), como parte de nuevos enfoques permiten seguir avanzando hacia una concepción democrática de la educación cada vez más inclusiva, ya que sostienen la necesidad de promover las aptitudes y los valores propios de una ciudadanía deliberativa que posibilita la máxima controversia cultural dentro de la esfera pública, y el desarrollo de una teoría democrática capaz de proporcionar una manera de resolver los problemas compatible con el compromiso con los valores democráticos.

Conforme con lo antes señalado Valdivieso, Gómez y otros (2016), sostienen que la educación democrática ha de ser sensible a todas las diferencias, dando voz a todas y todos sus miembros, aún más a quienes tradicionalmente han sido silenciados, habilitando espacios libres de coacción para que exista la posibilidad de compartir sus relatos y visiones sobre sí mismos, los otros y el mundo.

El diálogo entre diferentes relatos y visiones conlleva el hecho de poner en discusión, las diferentes versiones y controversias, ofreciendo una experiencia de aprendizaje y creación social a partir del disenso y el debate.

En cuanto al campo de las prácticas, al poder y a la formación docente, los autores Valdivieso, Gómez y otros (2016), señalan la existencia de una realidad que nos interpela más allá de la teoría: “La educación que se diseña desde las instancias del poder, no es neutra. Tiene un objetivo y es la de proporcionar materiales para la construcción de una sociedad que ya está diseñada” (Valdivieso, Gómez y otros, 2016, p.125).

Desde los autores, la educación no sería un elemento aislado del resto de la sociedad, cumple una función social y al profesorado se le hace dificultoso desactivar esos modelos que se van imponiendo desde el poder político y económico así como desde otras instancias socializadoras.

No debemos olvidar, como sostiene Arnot (2009) que: “Las relaciones de género están también incorporadas a otros conjuntos de relaciones sociales, entre ellas las de índole religiosa, étnica y comunitaria, y a culturas de clase social que repercuten en el acceso diferencial de hombres y mujeres a los derechos y beneficios de ciudadanía y que el sistema educativo es la institución que históricamente ha moldeado la relación entre los ciudadanos (...) que construye también la relación de los ciudadanos y ciudadanas con el Estado (Arnot, 2009, pp. 19-20)

Los autores afirman que la igualdad actual es una falsa igualdad y las nuevas generaciones no poseen herramientas que les permitan defenderse de esas nuevas formas de violencia basadas en el igualitarismo. Es así que la actualidad estamos asistiendo a un avance de lógicas patriarcales, muy sutiles, resguardadas en el neoliberalismo económico donde se selecciona, relativiza y etiqueta, e incluso se niega, todo lo que se relacione con la igualdad que se salga de los parámetros políticamente correctos.

Al mencionar el término de patriarcado, desde la autora Lugones (2012), podemos decir que el mismo ha sido creado como un concepto de análisis y de descripción, y que se identifica como la estructura desde donde emana un tipo de política, la política sexual, que determina que el poder y la decisión, en ámbitos tan variados como la ciencia, las escuelas y universidades, el ejército, la iglesia y el mercado, se encuentren en manos masculinas (Lugones, 2012, p. 22).

Al hablar de patriarcado y de género, se torna necesario dimensionar sus reales alcances en palabras de la autora: “no puede hacerse sin considerar a los feminismos como el sitio narrativo donde se emplazan, viendo a la vez el modo en que expresan su crítica a cada coyuntura histórica, en un proceso de enriquecimiento continuo que instala el desacuerdo con la imposición de una única forma de interpretar el mundo” (Lugones, 2012, p.22).

Desde la autora el concepto de Género “expresa una construcción sociocultural de la femineidad, producida desde la jerarquía patriarcal”, este término también se “refiere a la existencia de una normatividad femenina edificada sobre el sexo como hecho anatómico y que provoca la configuración de un sistema social en el que la diferencia sexual es un principio que asigna espacios y distribuye recursos de manera desigual entre hombres y mujeres” (Lugones, 2012, p. 23).

Finalmente los autores Valdivieso, Gómez y otros (2016) consideran necesario realizar un análisis crítico de la configuración de la escuela con perspectiva de género, reconociendo la existencia de experiencias e instituciones educativas que resisten el cimbronazo del resurgimiento de los viejos discursos funcionalistas y a los efectos del mismo en aspectos éticos que hacen a la escuela y a la educación.

Referencias bibliográficas

- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002) . *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw Hill. México.
- Guerra, Paula. Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 35, n. 2, p. 243-260, 2009.
- Ruffinelli, A (2017) *Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa*. Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.
- Solana, R.F (1993). *Administración de organizaciones*. Buenos Aires. Ediciones interoceánicas S.A.
- Anijovich, Rebeca *Estrategias de enseñanza : otra mirada al quehacer en el aula* / Rebeca Anijovich y Silvia Mora ; dirigido por Silvina Gvirtz. - 1a ed. la reimp. - Buenos Aires : Aique Grupo Editor, 2010. 128 p.; 16X23 cm. - (Nueva Carrera Docente) ISBN 978-987-06-0212-5 1. Teorías Educativas. I. Mora, Silvia II. Gvirtz, Silvina, dir. III. Título CDD 370.1
- Camilloni,A(1998):"La programación de la enseñanza de las Ciencias Sociales",en Aisenberg,B y Alderoqui,S (comps.):*Didáctica de las ciencias sociales II*. Buenos Aires:Paidós.
- Liston, D. y Zeichner, K.M.: *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*, Madrid: Morata, 1993. (N. del T.)
- Zeichner, K.M (s/r) Conferencia presentada en el 11º University of Wisconsin Reading Symposium: «*Factors Related to Reading Performance*», Milwaukee (Wisconsin, Estados Unidos). (Por razones de espacio se ha suprimido alguna parte de la misma, relativa, sobre todo, a la experiencia docente del autor.)Texto traducido del original inglés por Pablo Manzano Bernárdez.
- Valdivieso Gómez, S y otros (2016).*Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia*. <https://dialnet.unirioja.es>
- Arnot, M (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid, Morata.
- Lugones, M (2012) .*Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples*. En *Pensando los feminismos en Bolivia*, 129-139. La Paz: Conexión Fondos de Emancipación.
- Perkins, D. 1995. *La escuela inteligente*. Barcelona, Edit. Gedisa
- Fraser .N (2012). La política feminista en la era del reconocimiento: un enfoque bidimensional de la justicia de género. *ARENAL*, 19: 2 julio-diciembre, 267-286.
- Ordenanza CD N 003/2020 UNSL

Abstract: We share some of the experiences gained within the framework of the curricular space of Practicum I, Teaching for Secondary Education in History and Geography (San Luis Teacher Training Institute), during the months of September and October 2023. In the proposed experiential workshops, students were offered various activities that provided genuine spaces for reflection, visibility, and thus the beginning of processes of deconstructing social and cultural stereotypes about being a teacher in these challenging times.

Key words: gender - sex - representations - training - visibility

Resumo: Compartilhamos algumas das experiências adquiridas no âmbito do espaço curricular de Estágio I, Docência para o Ensino Médio em História e Geografia (Instituto de Formação Docente San Luis), durante os meses de setembro e outubro de 2023. Nas oficinas vivenciais propostas, os alunos foram convidados a realizar diversas atividades que proporcionaram espaços genuínos de reflexão, visibilidade e, assim, o início de processos de desconstrução de estereótipos sociais e culturais sobre o ser professor nestes tempos desafiadores.

Palavras-chave: gênero-sexo - representações - formação - visibilidade

[Las traducciones de los abstracts fueron supervisadas por el autor de cada artículo]
