



- BANDERA -

Autoridades de la Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata

Decano: Dr. Enrique Andriotti Romanin
Vicedecana: Dra. Gladys Cañueto
Secretaria Académica: Dra. Gladys Cañueto
Secretario de Investigación y Posgrado: Dr. Luis Porta
Coordinadora del Área de Posgrado: Dra. María Marta Yedaide
Secretaria de Extensión y Bienestar Estudiantil: Prof. Paula Gambino
Secretario de Vinculación e Inclusión Educativa: Prof. Carlos Daconte
Secretaria de Coordinación: Lic. Marcela Luca
Director del Departamento de Ciencias de la Educación: Dr. Jonathan Aguirre
Director del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC): Dr. Luis Porta

Comité de Referato Internacional

Alfonsina Guardia (UNMDP)
Alicia Caporossi (Universidad Nacional de Rosario)
Alicia Villagra (Universidad Nacional de Tucumán)
Ana Cambours de Donini (Universidad Nacional de San Martín)
Ana Graviz (Sodertörns University, Estocolmo)
Antonio Medina Rivilla (UNED)
Carmen Sánchez Sampaio (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro)
Carlos Calvo (Universidad de la Serena, Chile)
Cristina Nosei (Universidad Nacional de La Pampa)
Cristina Sarasa (UNMDP)
Daniel Toscano López (Pontificia Universidad Católica de Chile)
Elisa Lucarelli (Universidad de Buenos Aires)
Ernesto López Gómez (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Ivonne Bianco (Universidad Nacional de Tucumán)
José Joaquín Brunner (Universidad Diego Portales)
José Yuni (Universidad Nacional de Catamarca)
Liliana Sanjurjo (Universidad Nacional de Rosario)
Luis Porta (UNMDP)
Manuel Fernández Cruz (Universidad de Granada)
María Borgström (Sodertörns University, Estocolmo)
María Cristina Martínez (UNMDP)
María Graciela Di Franco (Universidad Nacional de La Pampa)
María Jesús Gallego Arrufat (Universidad de Granada)
María Teresa Alcalá (Universidad Nacional del Nordeste)
Marina Sturich (Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba)
Marta Osorio Malaver (Universidad Juan N. Corpas, Bogotá)
Marta Moyano (Universidad Nacional de San Luis)
Miguel A. Martín Sánchez (Universidad de Extremadura)
Mónica Pini (Universidad Nacional de San Martín)
Noemí Conforti (UNMDP)
Norma Georgina Gutierrez Serrano (Universidad Nacional Autónoma de México)
Rui Gomes Mattos de Mesquita (Universidade Federal de Pernambuco)
Sonia Bazán (UNMDP)
Vilma Pruzzo (Universidad Nacional de La Pampa)
Violeta Guyot (Universidad Nacional de San Luis)
Viviana Mancovski (Universidad de Lanús)

Director de la revista

Sebastian Adolfo Trueba (UNMDP)

Secretario de la revista

Federico Ayciriet (UNMDP)

Comité Editorial

Silvia Branda (UNMDP)
Jonathan Aguirre (UNMDP)
José Tranier (Universidad Nacional de Rosario)
Silvia Siderac (Universidad Nacional de La Pampa)
Francisco Ramallo (UNMDP)

Asistente Técnica de Revistas Digitales:

Bibl. Doc. Luciana González

Diseño y diagramación:

Paula Gambino (UNMDP)

Asesoría artística:

Cristina Martínez (UNMDP)

Evaluadorxs de artículos del presente número:

Benjamín Rodríguez, Bibiana Misischia,
Claudia De Laurentis, David Bressan, Débora García,
Federico Ayciriet, Florencia Zárate,
Gabriela Cadaveira, Gustavo Vicini, Jonathan Aguirre,
Luciana Berengeno, María Bustamante,
María Galluzzi, Paula Duhalde, Sebastian Trueba,
Sofía González, Tamara Beltramino, Yanina Vespero

Arte - Ilustración:

Francisco Ramallo
IG: casabarriose
Barrio San José, Mar del Plata
Provincia de Buenos Aires, Argentina

Imagen de tapa: #huevosfritosconpis

Intervención (2022)
Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro

Imágenes interiores:

Serie "Huevos fritos con pis"
Instalación cuir doméstica
2018-2022



Huevos fritos con pis
Instalación (2020)

Autor: Francisco Ramallo

- ÍNDICE -

Editorial: Contrapunto-s: Acerca de los modos “otros” de imaginar el territorio que habitamos (Federico Ayciriet y Sebastián Trueba)	Pág. 5
Transhumanismo e inteligencia artificial en torno a los ambientes virtuales (Gladys Vanesa Fernández y Francisco Ramallo)	Pág. 9
Las prácticas vinculadas a la formación para el trabajo en escuelas técnicas: desafíos pendientes en la provincia de Neuquén (Natalia Noemí Fernández)	Pág. 20
La autopercepción del saber-ser docente en la formación inicial del profesorado a través de narrativas (María Inés Blanc, Silvia Adriana Branda y Silvina Pereyra)	Pág. 37
Construcción de identidades situadas (Martha Judit Goñi y Cristina Erausquin)	Pág. 51
Inquietudes y expectativas sobre la educación. Visión de futuro en contextos de crisis” (Teresa Pacheco Méndez)	Pág. 71
Tiempo integral: descompases entre tiempos escolares y tiempos juveniles (Andrea Cecilia Moreno y María Celeste Reis Fernandes de Souza)	Pág. 83
Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19 (Patricia María Escobar Cáceres y otros)	Pág. 101
Pandemia y práctica docente: relatos y reflexiones desde el oficio de enseñar (Jonás Analía Errobidart)	Pág. 122
La continuidad pedagógica, modelos pedagógicos y los centros de apoyo pedagógico y tecnológico de la provincia de misiones en el escenario del covid-19 (Agustín Villarreal, Lidia Schöninger y Rosana Linares)	Pág. 137
Aprendizaje, Memorabilidad y Memoria desde distintos paradigmas (María De Lourdes Moscoso Amador y Fernando Pesántez Avilés)	Pág. 151
Jóvenes disruptivos en centros escolares: programa de intervención (Lucía Serrano Montero)	Pág. 173
La educación enfermera durante las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Carrera de Enfermería en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Cuenca durante el 2022 (Miguel Leyva Ramos)	Pág. 193

¿Y si empezamos con los más pequeños? Infancias del siglo XXI: el desafío de enseñar a pensar iniciando el desarrollo de aprender a aprender (Julia Relva)	<i>Pág. 205</i>
Sabiduría cimarrona de libertad y Pedagogía-filosófica de la afrochoteñidad para ser y existir en sus propios términos (José Chala' Cruz)	<i>Pág. 224</i>
Regulación de las propuestas de formación y evaluación hacia los entornos virtuales de aprendizaje. Un análisis normativo de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste en contexto de COVID-19 (Sofia Gandolfo, Sofia Soto Cabrera y Patricia Demuth Mercado)	<i>Pág. 240</i>
Mapa cultural del Puerto de Mar del Plata: aplicación Web para su revalorización y difusión (Marcela Ristol, Soledad Esquius y Federico Fernández)	<i>Pág. 251</i>
<i>Comentario de actividades y eventos académicos: Posibilidades de creación y mutabilidad de la vida: Reseña del seminario de posgrado Cuerpo, arte y naturaleza en la formación del profesorado a cargo de la Dra. Adrianne Ogêda Guedes.</i> (Julieta Paladino Ottonelli)	<i>Pág. 261</i>
Arte: Huevos Fritos con pis (Francisco Ramallo)	<i>Pág. 265</i>

Contrapunto-s: Acerca de los modos “otros” de imaginar el territorio que habitamos

Federico Ayciriet¹
Sebastián Trueba²

En los últimos tiempos, la agenda social y académica ha hecho lugar a la inteligencia artificial como temática que despierta interrogantes de diversa índole. No es una cuestión menor. Existe una significativa cantidad de prácticas sociales que de un tiempo a esta parte se encuentran atravesadas por procesos de automatización que trasuntan quehaceres otrora inherentes a la facultad decisional preservada para la humanidad.

Hay quienes afirman que la inteligencia artificial no es otra cosa que un lobby sobre el que emprendimientos comerciales sostienen y proyectan acciones que transversalizan campos e instituciones. No hace falta más que googlear “Inteligencia artificial en educación” para ver la prolífica lista de oferta de cursos y materiales para docentes que se ofrecen por módicas sumas pasibles de ser abonadas en cuotas.

En este contexto, el territorio académico se complejiza y demanda un constante ejercicio de análisis, reflexión y posicionamiento. Las redefiniciones en torno a la investigación, la extensión y la docencia están a la orden del día, interpelando nuestra práctica no solamente en términos conceptuales, sino también ontológicos, epistemológicos y metodológicos. De manera transversal, se juega un componente ético y político que nos exige volver sobre nuestros modos de pensar la realidad. Nuestros esquemas interpretativos se construyeron sobre cimientos que los desarrollos tecnológicos (y las dinámicas sociales que los habilitan) hacen crujiir.

Dice Vincian Despret (2022) que dejarse afectar por aquello que se analiza implica hacer lugar a territorios que se multiplican. Dar espacio a este modo de entender nuestra-s forma-as de ser y estar, abriría la posibilidad a imaginar y dar lugar a otras maneras de habitar y de hacer mundo. De un tiempo a esta parte, como el canto del mirlo en la obra de Despret, hay quienes recorremos el ejercicio de recuperar la dimensión biográfica, con un fuerte anclaje en la condición sensible, en los modos de imaginar el territorio académico.

Desde esta publicación trabajamos cotidianamente en la apertura de miradas (y territorios que dependen de ser cantados) que pongan en tensión las formas normalizadas de hacer ciencia y generar des-marcaciones. En esa línea, entendemos, se ofrece la obra del Dr. Francisco Ramallo que desde el arte de tapa y las ilustraciones que acompañan los artículos de este número, ofrecen en clave performativa la posibilidad de interpelar configuraciones culturales anquilosadas, y revisar las formas instituidas de mediación que atraviesan los modos de pensar los procesos educativos y la producción de conocimiento.

En tanto reconocemos que la condición de científicidad tiene un carácter provisorio, “Entramados: Educación y Sociedad” apuesta en cada número a imaginar modos de pensar las disciplinas, re-jerarquizar los lugares desde donde miramos y apostar a un re-conocimiento de la condición afectiva y afectante de la investigación, la docencia y la extensión. En este número ofrecemos un abanico de artículos que van en esa búsqueda.

En primer lugar, Gladys Vanesa Fernández y Francisco Ramallo ofrecen una introducción a las posturas transhumanistas asociadas al concepto de inteligencia artificial en torno a los ambientes digitales educativos, argumentando que es posible exponer que la IA habilita se constituye como un territorio fértil de indagación al respecto de las maneras de enseñar y aprender en ambientes virtuales desestimando la autonomía, la individualidad y la racionalidad de la mediación pedagógica que conserva la mirada humanista.

Natalia Fernández, por su parte, aborda las prácticas vinculadas a la formación para el trabajo en escuelas técnicas dando cuenta de la complejidad que se observa en su configuración los diálogos que se han podido establecer entre las instituciones con el mundo del trabajo, los desafíos que se plantean en torno a la formación del técnico y, en especial, la configuración de las prácticas y los sentidos que construyen.

María Inés Blanc, Silvia Adriana Branda y Silvina Pereyra nos proponen reflexionar en torno a la autopercepción del saber-ser docente en la formación inicial del profesorado a través de narrativas. En su trabajo, identifican momentos de rupturización con la imagen idealizada del saber-ser docente cristalizada en mitos culturales y el lugar de la afectividad como agencia de transformación hacia una visión crítica de la educación.

Martha Judit Goñi y Cristina Erausquin comparten los avances de una tesis de doctorado en la que se aborda la construcción de identidades situadas en Profesores de Teatro a partir de un estudio de casos que trabaja desde una perspectiva socio-histórico-cultural.

Más adelante, Teresa Pacheco Méndez propone reconocer un conjunto de estrategias propuestas por distintos autores para enfrentar el caso específico de la transformación de la institución educativa a partir de la irrupción tecnológica y epidemiológica en la vida social.

Andrea Cecilia Moreno y María Celeste Reis Fernandes de Souza recuperan discusiones siempre vigentes en torno a los descompases entre tiempos escolares y tiempos juveniles. Centran su análisis en el proceso de ampliación de la jornada escolar y la forma en que los jóvenes han vivido esta experiencia en Brasil.

En un bloque de cuatro artículos orientados a pensar el escenario de pandemia y pospandemia, Patricia María Escobar Cáceres y su equipo de trabajo vuelven sobre la experiencia de cursada en el bienio 2020-2021 para analizar el significado de evaluación y retroalimentación que atravesaron las prácticas de docentes en dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19. Luego, Analía Errobidart trabaja sobre relatos y reflexiones desde el oficio de enseñar en un análisis reflexivo acerca de los saberes del oficio que pusieron en acto para resolver situaciones inéditas en relación a su trabajo. Agustín Villarreal, Lidia Schöninger y Rosana Linares, por su parte, comparten una investigación que tuvo lugar en la Subsecretaría de Educación de la Provincia de Misiones, Argentina, en la que se analizó la continuidad pedagógica, los modelos pedagógicos y los centros de apoyo pedagógico y tecnológico de la provincia de misiones en el escenario del COVID-19. Finalmente, Sofía Belen Gandolfo, Sofía Magalí Soto Cabrera y Patricia Belen Demuth Mercado analizan la regulación de las propuestas de formación y evaluación hacia los entornos virtuales de aprendizaje. Un análisis normativo de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste en contexto de COVID-19

Lucía Serrano Montero ofrece una serie de problemáticas en torno a situaciones que se atraviesan las experiencias juveniles y ofrece un programa de intervención desde la criminología educativa que podría llevarse adelante tanto en centros escolares como en ámbitos familiares, basado fundamentalmente en el desarrollo de competencias emocionales y habilidades sociales.

Miguel Leyva Ramos analiza prácticas pre-profesionales de estudiantes de la Carrera de Enfermería en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Cuenca durante el 2022 a partir de una investigación de tipo cualitativa, con enfoque interpretativo hermenéutico, basado en el análisis de textos emanados de narrativas etnográficas de seis estudiantes.

Julia Relva reflexiona en torno al desafío de enseñar a pensar iniciando el desarrollo de aprender a aprender en la primera infancia, asumiendo que el pensamiento de un sujeto es el eje que enlaza, estructura y une toda su vida, y que por ello es necesario comenzar a estimular su desarrollo eficaz desde sus primeros años.

José Chalá Cruz trabaja sobre la sabiduría cimarrona de libertad y la pedagogía-filosófica de la afrochoteñidad. Nos sitúa en una región al norte de la República del Ecuador, en el límite político-administrativo de las provincias de Imbabura y Carchi y nos propone reflexionar en torno a la construcción del currículo oficial, la necesidad de historizar y salir de las miradas hegemónicas en torno a las concepciones filosóficas, políticas y pedagógicas que permean en la escuela.

María De Lourdes Moscoso Amador y Fernando Pesántez Avilés analizan la relación entre aprendizaje, Memorabilidad y Memoria desde distintos paradigmas. Desde un modelo cualitativo, descriptivo, de análisis documental, buscan integrar aprendizaje, memorabilidad y memoria dentro del marco de la investigación sobre el estudio biográfico-narrativo acerca de las prácticas de enseñanza de profesores memorables en la educación superior.

En el cierre de la revista, Marcela Ristol, Soledad Esquiús y Federico Fernández proponen conocer y difundir el conjunto cultural que posee el territorio portuario de la ciudad de Mar del Plata, a través del diseño de una aplicación digital de datos representativos para la identificación y descripción de los bienes culturales del territorio.

Esperamos que este recorrido signifique una oportunidad para preguntarse por el propio lugar y que pueda honrar la pregunta por los modos de habitar el territorio. Desde la danza y la disputa, desde la des-composición y la imaginación activa, vamos por nuestra décimo tercera publicación procurando llegar tan lejos como nuestra voz lo permita.

Referencias bibliográficas

Despret, V. (2022). Habitar como un pájaro: modos de hacer y pensar los territorios. Cactus.

¹ El Magíster Federico Ayciriet es el secretario de la revista “Entramados: educación y sociedad”, es docente e investigador de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y se desempeña en diversas instituciones de educación superior. fayciriet@gmail.com

² El Dr. Sebastián A. Trueba es el director de la revista “Entramados: educación y sociedad”, es docente e investigador de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y se desempeña en diversas instituciones de educación superior. sebastiantrueba@gmail.com



Casa Barrio José
Instalación (2019)

Autor: Francisco Ramallo

Transhumanismo e inteligencia artificial en torno a los ambientes virtuales

Transhumanism and artificial intelligence around virtual environments

Gladys Vanesa Fernández¹

Francisco Ramallo²

Resumen

El concepto de inteligencia artificial (en adelante IA) no sólo ha permitido mejorar y optimizar los procesos que realizan los usuarios en los sistemas, sino que también ha posibilitado problematizar la noción del sujeto autónomo e individual en la educación. Las teorías transhumanistas y posthumanistas ponderan el lugar utópico de las tecnologías como una alianza entre especies que se organiza para revitalizar un planeta devastado, inventando una nueva gramática de la interdependencia y la hibridación que certifica el fin de las humanidades (Haraway, 2019). Actuando la IA como una manera de superar la fe cósmica en las soluciones tecnológicas, ya sean seculares o religiosas. En tal sentido, es posible exponer que la IA habilita un campo fértil de indagación al respecto de las maneras de enseñar y aprender en ambientes virtuales desestimando la autonomía, la individualidad y la racionalidad de la mediación pedagógica que conserva la mirada humanista. Por tanto, este artículo busca ofrecer una introducción a las posturas transhumanistas asociadas al concepto de inteligencia artificial en torno a los ambientes digitales educativos.

Palabras clave: ambientes digitales; educación; inteligencia artificial; transhumanismo

Abstract

The concept of artificial intelligence (AI) has not only made it possible to improve and optimize the processes carried out by users in systems, but has also made it possible to problematize the notion of the autonomous and individual subject in education. Transhumanist and posthumanist theories ponder the utopian place of technologies as an inter-species alliance that organizes itself to revitalize a devastated planet, inventing a new grammar of interdependence and hybridization that certifies the end of humanities (Haraway, 2019). Acting AI as a way to overcome the cosmic faith in technological solutions, whether secular or religious. In such a sense, it is possible to expose that AI enables a fertile field of inquiry regarding the ways of teaching and learning in virtual environments dismissing the autonomy, individuality and rationality of pedagogical mediation that preserves the humanistic gaze. Therefore, this article seeks to offer an introduction to the transhumanist positions associated with the concept of artificial intelligence in relation to educational digital environments.

Keywords: digital environments; education; artificial intelligence; transhumanism

Recepción: 11/03/2023

Evaluación 1: 27/03/2023

Evaluación 2: 2/04/2023

Aceptación: 3/04/2023

Introducción, discusiones en torno al transhumanismo

El movimiento transhumanista cobra mayor vitalidad durante el transcurso de los años 70 del siglo XX y se consolida aún más desde los años 90 en adelante, de la mano de filósofos como Nick Bostrom, David Pearce, Max More, Donna Haraway y Rossi Braidotti. El término transhumanismo aparece en 1957 de la mano del biólogo Julián Huxley, quién inicialmente esbozó que:

“La especie humana puede, si lo desea, trascenderse —no sólo esporádicamente, un individuo aquí de una manera, otro allí de otra forma— sino en su totalidad, como humanidad. Necesitamos un nombre para esta nueva creencia. Quizás el Transhumanismo pueda servir: el hombre sigue siendo hombre pero trascendiendo, a través de la realización de las nuevas posibilidades de y para su naturaleza humana” (Huxley, 1964; 161).

El transhumanismo, una corriente aún heterogénea pero cada vez más visible y definida, defiende la mejora del ser humano por medio de la tecnología poniendo en debate el concepto de humano. Sosteniendo la premisa que el ser humano en su forma actual no representa el fin de su desarrollo, sino una etapa relativamente temprana. En consecuencia, si reconocemos que la categoría de humano es profundamente problemática debido a su construcción histórica e inadecuada en lo que respecta a su aplicación hacia el futuro, en lugar de tratar de expandir la categoría de humano, quizás sea más prudente desvincular lo humano de los derechos humanos. Al emplear la descolonialidad como un marco que pretende desvincularse de las fuentes de conocimiento occidentales dominantes, es posible desarrollar “opciones descoloniales” para reconstituir nuestra comprensión de los derechos humanos (Kayum Ahmed, 2019).

La adopción de un enfoque descolonial podría ayudar en el proceso de reimaginación que Rodríguez-Garavito (2018) nos pide que realicemos y que nos vemos obligados a enfrentar con cada vez más frecuencia debido a los avances tecnológicos como la IA. En tal sentido, el transhumanismo ha sido definido como un movimiento cultural, intelectual y científico que afirma el deber moral de mejorar las capacidades físicas y cognitivas de la especie humana, y de aplicar al hombre las nuevas tecnologías, para que se puedan eliminar aspectos no deseados y no necesarios de la condición humana, como son: el sufrimiento, la enfermedad, el envejecimiento y hasta la condición mortal.

Por su parte, Donna Haraway (1991), establece que es necesario abolir tres fronteras: (1) entre lo humano y lo animal, (2) entre organismos y máquinas y (3) entre lo físico y lo no físico.

Las vertiginosas puertas que se abrieron ante estas tendencias se han ido materializando desde entonces. A su juicio y el de muchos otros autores del transhumanismo más radical, y para otros tantos del transhumanismo moderado, el tan aclamado humanismo es una coartada burguesa, biempensante, banal, que encubre formas de dominación y ocultamiento de lo otro, de lo negado, reprimido, atormentado y sometido a dominación.

Braidotti, Haraway y otras, distinguen entre un mundo post-antropocéntrico y una ética posthumana que pregunta no por lo que somos sino por las experiencias mediante las cuales incorporamos al ser que convive con signos, animales, textos, prótesis, intervenciones, fármacos, etcétera, y, por tanto, sus relaciones con otros-no humanos condicionan nuevas ontogénesis (Aguiluz y Beriain, 2020; 119).

Asimismo, existen posturas que se oponen al movimiento transhumanista. Afirmando que el transhumanismo únicamente se focaliza en el avance de las capacidades operativas humanas, es decir, su externalidad. No siendo sino una radical secularización nihilista de aquella bíblica demanda de mejora continua, dado que ofrece una visión vacía de contenido y finalidad en la búsqueda de perfección operativa. Tan sólo imagina la obsolescencia planificada de la humanidad como una especie biológica predicando una ruptura abrupta de la historia, mediante la hibridación y la inteligencia artificial. Aquello que Raymond Kurzweil, Jurgen Schmidhuber y Yuval Harari, entre otros, denominan singularidad (Szlajen, Fishel, 2019).

En la literatura concerniente a la filosofía de la tecnología, la singularidad tecnológica es un escenario futuro caracterizado por un avance tecnológico veloz que generará cambios radicales en la sociedad humana y en el que la IA posee un rol de suma importancia. La idea ha sido expresada de diferentes formas por varios autores (Gayozzo Huamanchumo, 2021).

Además, el humanismo está asociado a la educación intelectualizada, la linealidad de la mediación, la racionalidad evolucionista, la retórica salvacionista y la evangelización de la positividad moderna (Ramallo, 2019). Sin embargo, sus fragilidades son interceptadas por los flujos de la investigación con las experiencias, biográfica e íntima. Frente a un diagnóstico de peligro en la imaginación de futuros posibles, se apuesta a la inestabilidad –o ambigüedad- de reconocer un sujeto autónomo definido por su capacidad humanista. Las vidas narradas como biografías o intimidades entran en un intermedio respecto de la idea dominante que nuestra especie constituía un eslabón de una enorme e irrompible “cadena del ser”, en tanto relato descentrado del dominio humano, permite reflexionar respecto de la capacidad de nombrar las cosas, adaptarnos y cambiar la composición de las atmósferas que habitamos.

Por otra parte, el transhumanismo ha sido muy cuestionado desde la perspectiva de las ciencias y desde la filosofía y la ética. Lo cierto es que ya estamos viviendo un mundo donde las nuevas tecnologías están cada vez más presentes y están cambiando nuestros modos de ser, sentir, pensar y socializar en este sentido la educación será esencial en el proceso de construcción continua de un proyecto civilizatorio, el cual tendrá que fundamentarse sobre nuevas bases epistemológicas, pedagógicas y tecnológicas (Rama Vitale y Chan Nuñez 2017). Otras posturas inclinadas hacia el humanismo alegan que gracias a la IA la humanidad se

encuentra sometida a un sistema utilitario que le roba o sustituye su esencia y que la transforma en un simple blanco del mercado (Sadin 2020).

Como en diversos sectores de la sociedad es notoria la adecuación y adaptación al avance de la IA, la educación no es un ámbito exento a estos cambios. Esto ha llevado a que se susciten diversas discusiones en torno a la influencia de la IA en todos los niveles educativos en especial en un ámbito tan complejo como lo es la educación superior. Como se ha desarrollado en la temática anterior, las posturas transhumanistas dejan entrever los beneficios de la IA en contraste con la ontología del Homo sapiens (Tillería Aqueveque 2022) obligando a pensar o decidir con qué filosofía renovada es posible educar.

Desde la consideración de estas posturas en torno al transhumanismo nos resta preguntarnos: ¿Cómo es la relación existente entre transhumanismo, IA y los ambientes virtuales?

IA, transhumanismo y ambientes virtuales

Uno de los primeros antecedentes de lo que posteriormente se conocería como inteligencia artificial fue realizado a mediados del siglo XX por el matemático de origen británico Alan Turing. En 1935, Turing describió una máquina de computación abstracta con memoria ilimitada que podía operar gracias a un escáner que se mueve hacia adelante y hacia atrás a través de la memoria lo que derivaría luego en el test de Turing. El test de Turing es una prueba de la habilidad de una máquina para exhibir un comportamiento inteligente similar al de un ser humano. El formato de la prueba es la conversación. Una máquina que sea capaz de pasar el test de Turing correctamente, impedirá a un ser humano distinguir si las respuestas provienen de otra persona o de una máquina. Hoy en día el test de turing es usualmente registrado en herramientas como, por ejemplo, el captcha de los formularios Web.

La IA como una característica es la definición que en la actualidad se emplea para referir a la capacidad de «aprender a partir de la información previa y no de la programación» que poseen ciertas máquinas gracias a algún programa computacional. Dichos programas son conocidos como machine learning y deep learning, siendo la diferencia principal que el segundo emplea varias capas de redes neuronales para desempeñar su tarea (Gayozzo Huamanchumo, 2021).

En el contexto de la educación, la IA promete una sustancial mejora cualitativa: proporcionar al estudiante una certera personalización de su aprendizaje a la medida de sus requerimientos, logrando integrar las diversas formas de interacción humana y las tecnologías de la información y comunicación (Ocaña Fernández, 2019). La personalización del aprendizaje requiere una combinación de tecnología, participación activa de estudiantes y docente y una comprensión clara de los objetivos de aprendizaje. La IA puede ser una herramienta valiosa para ayudar en este proceso, pero no puede sustituir la participación humana y la toma de decisiones. Particularmente en los ambientes virtuales vinculados a la educación la IA puede servir de herramienta a través del uso de algunos algoritmos (Farnós, 2023):

- Agrupamiento: estos algoritmos agrupan a los estudiantes en función de características en común, ayudando a los docentes a personalizar el aprendizaje para cada grupo de estudiantes.
- Recomendación: estos algoritmos utilizan los datos recopilados sobre los atributos y las preferencias de los estudiantes para recomendar actividades de aprendizaje específicas, recursos educativos y objetivos de aprendizaje personalizados.
- Aprendizaje automático: estos algoritmos utilizan técnicas de aprendizaje automático (machine learning) para analizar los datos recopilados y predecir patrones y tendencias en los estudiantes ayudando a los docentes a personalizar el aprendizaje para cada estudiante en función de sus necesidades específicas.
- Redes neuronales: estos algoritmos utilizan redes neuronales artificiales para analizar datos complejos y realizar predicciones precisas. Esto puede ser útil en el análisis de grandes conjuntos de datos de aprendizaje y en la identificación de patrones en los datos recopilados.
- Algoritmos para la retroalimentación:
 - Sistemas de recomendación: son herramientas de inteligencia artificial que pueden analizar los datos del usuario, como sus recorridos virtuales o su desempeño en actividades de aprendizaje, para proporcionar recomendaciones personalizadas. Estos sistemas se utilizan a menudo en plataformas de aprendizaje en línea para recomendar actividades o recursos adicionales que pueden ayudar a potenciar el aprendizaje del estudiante.
 - Chatbots: Los chatbots son programas de inteligencia artificial que pueden simular conversaciones humanas y proporcionar respuestas automatizadas a las preguntas del estudiante. Los chatbots pueden utilizarse en plataformas de aprendizaje en línea para proporcionar retroalimentación instantánea a los estudiantes y responder a sus preguntas.
 - Análisis de sentimiento: El análisis de sentimiento es una técnica de inteligencia artificial que puede utilizarse para analizar los comentarios y respuestas de los estudiantes y determinar su actitud o emoción hacia un tema en particular. Esta información puede utilizarse para ajustar la retroalimentación y proporcionar una respuesta más personalizada.

Es posible identificar trabajos de referencia con casos de aplicación específica de algoritmos de IA en educación a continuación se exponen. Tal es el caso del trabajo de Ocaña-Fernández, Valenzuela-Fernández y Garro-Aburto (2019) que realizan un recorrido por el concepto de IA y las aplicaciones en el contexto educativo, poniendo énfasis en las competencias tecnológicas

y digitales para afrontar el desafío de la IA, los sistemas automatizados para tutorías y los MOOCs. Este trabajo no realiza ningún aporte experimental, pero es útil para la obtención de un marco de lectura inicial

Barrios-Tao, Díaz y Guerra (2021) persiguen por objetivo interpretar los beneficios, riesgos y oportunidades de los desarrollos de la IA para los propósitos de la educación. Como primer paso intentan, de manera general, definir IA. Luego se centran en buscar definiciones y aportes de la IA en el ámbito educativo. Para ello, esgrimen una metodología “hermenéutica analógica” que divide en tres fases que constan de la selección de textos, su clasificación y caracterización de beneficios y riesgos de la IA en el ámbito educativo.

León Rodríguez y Viña Brito, S. M. (2017) realizan un recorrido sobre el concepto de IA desde una mirada histórica (Alan Turing, Marvin Minsky, etc.) para luego comenzar a mencionar algunas tendencias de IA en educación: realidad aumentada, robótica educativa, tutores inteligentes, sistemas colaborativos, aprendizaje adaptativo, etc. También insertan el concepto de aprendizaje adaptativo, el cual define como enfoque basado en datos aplicado a la formación y que se ajusta a las interacciones del alumno y al nivel de rendimiento demostrado y, como consecuencia, prevé qué tipo de contenido y recursos necesitan los alumnos en un momento específico para poder progresar.

Por su parte, Cukierman, U., & Vendrell Vidal, E. (2020) recorren a través de interrogantes diversos cuestionamientos en torno al concepto de educación virtual, IA y Big Data, y su uso en el ámbito educativo a través del planteamiento de mejoras como la fidelización y los procesos automatizados a aplicar para evitar la deserción de los estudiantes en diferentes niveles educativos.

Jacznik, R., Tassara, M., D'Uva, I., Baldino, G., Giandini, R. S., & Nahuel, L. (2016) intentan, a partir de la implementación de un plugin denominado IARSE (desarrollado por los autores), mejorar las herramientas de los LMS para los docentes mediante la aplicación de técnicas de machine learning, más específicamente sobre la predicción de comportamientos. Esta investigación es de utilidad ya que expone la aplicación concreta de una rama de la IA, el aprendizaje automático, sobre una problemática puntual.

Si bien se trata de un trabajo realizado hace más de diez años, Roa, J., Gramajo, S. D., Vigil, R., Ramírez, R., Karanik, M. J., & Pérez, J. (2005) abordan una experiencia concreta del modelado de redes neuronales para la mejora de Moodle. El trabajo de Maina, E. M., Oboko, R. O., & Waiganjo, P. W. (2017) se analiza cómo extender la funcionalidad de grupos de Moodle, específicamente, en los foros de discusión utilizando un algoritmo de clustering inteligente, extrayendo datos de foros de discusión, agrupando de manera heterogénea a los estudiantes según el nivel de competencia y de colaboración.

A lo expuesto, se suman dos investigaciones relevantes. Por un lado de Souali, K., Rahmaoui, O., Ouzzif, M., y El Haddioui, I. (2019) plantean la implementación de sistemas de recomendación en LMS centrados principalmente en el uso de un chatbot personalizado que se puede vincular a la plataforma de Moodle mediante una configuración web. El sistema

propuesto debería ser capaz de responder a las consultas de los alumnos en tiempo real y proporcionar un conjunto relevante de sugerencias de acuerdo con sus necesidades. Por otro lado, Młynarska, E., Greene, D. y Cunningham, P. (2016) presentan un análisis de los datos de Moodle que revela diferencias interesantes en los patrones de trabajo de los estudiantes. Al agrupar perfiles de actividad representados como series de tiempo es posible descubrir grupos significativos de estudiantes que exhiben comportamientos similares. A partir de estos grupos es posible identificar distintos patrones de actividad entre los estudiantes, como postergadores, luchadores y expertos.

Araka, E., Maina, E., Gitonga, R., y Oboko, R. (2019) realizan un abordaje sobre el aprendizaje autorregulado (SRL): un campo de la psicología educativa. Esta investigación examina las herramientas actuales de medición y promoción de SRL para entornos de aprendizaje electrónico y propone un modelo conceptual basado en minería de datos para su implementación como una solución para medir y promover estrategias de SRL dentro de plataformas educativas.

Caputi, V., & Garrido, A. (2015) presentan un modelo de planificación automática para contenidos de aprendizaje orientados a los estudiantes en entornos Moodle. En lugar de disponibilizar los mismos contenidos para todos los estudiantes, se ofrecen contenidos personalizados de acuerdo a los antecedentes y los objetivos de aprendizaje de los estudiantes. Si bien la personalización del currículo se puede enfrentar de varias maneras, esta planificación se realiza a través de una planificación IA para mapear acciones, es decir, contenidos de aprendizaje, en términos de condiciones previas (relaciones de precedencia) y efectos causales para encontrar rutas de aprendizaje que mejor se adapten a las necesidades de cada estudiante. Una característica clave, es que la ruta de aprendizaje se genera y se muestra en Moodle de forma transparente tanto para el profesor como para el estudiante, respectivamente.

Por último, da Silva Oliveira, J., Espíndola, D. B., Barwaldt, R., Ribeiro, L. M., y Pias, M. (2019) presentan el uso de chatbot, basado en Watson IBM, en el contexto de educación superior para la automatización de la atención al estudiante, específicamente en problemáticas de alfabetización digital. A lo largo de estas investigaciones citadas, la IA aparece como una herramienta valiosa para complementar y potenciar procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior. Esa característica de “complemento” determina que no es posible, ni deseable sustituir toda la participación humana y la toma de decisiones en el contexto educativo.

Conclusiones

Al considerar las relaciones aquí reconocidas surgen algunos interrogantes para continuar esta investigación: ¿Cómo es posible articular IA en educación superior? ¿Cuáles son las ventajas de su aplicación? ¿Cuáles son las desventajas? ¿En qué ambientes digitales inmersos en educación superior es posible implementar IA? ¿Cuándo realmente se implementa una IA?

Para aprovechar al máximo el potencial de la disrupción y la tecnología educativa, es necesario estar dispuestos a cruzar los límites existentes en la educación actual, lo que significa estar dispuestos a cuestionar las prácticas y estructuras tradicionales y adoptar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje que aprovechen al máximo las posibilidades que brinda la tecnología. El manejo de tecnologías semánticas, como los etiquetados generados por usuarios, las folksonomías y las ontologías, y cómo esto se integra en la experiencia vital como una parte intuitiva y habitual en los ambientes virtuales.

El transhumanismo en su convergencia entre la tecnología y la educación, posibilita reconocer nuevas relaciones en los ambientes que habitamos. Lejos de enunciarlas de un modo exhaustivo y totalizador, este recorrido permite valorar cuatro aspectos claves para profundizar estas relaciones. En primer lugar, la mejora de la cognición humana. El transhumanismo busca mejorar la capacidad cognitiva humana a través de la tecnología, como la mejora de la memoria, la velocidad de procesamiento, la inteligencia artificial y la interfaz cerebro-máquina.

En segundo lugar, la articulación entre la realidad virtual y aumentada que pueden utilizarse para crear entornos de aprendizaje inmersivos que permitan a los estudiantes experimentar situaciones y escenarios que de otra manera serían imposibles de realizar en la vida real. Además, estas tecnologías pueden proporcionar feedback en tiempo real y personalizado para mejorar el aprendizaje.

En tercer lugar, la mejora de la accesibilidad: El transhumanismo puede permitir la mejora de la accesibilidad en la educación, proporcionando tecnologías que permitan a personas con discapacidades físicas o cognitivas participar más plenamente en el aprendizaje (Farnós, 2023).

Finalmente, la creación de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje: La tecnología transhumanista podría permitir la creación de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, como la educación personalizada, el aprendizaje autónomo y la enseñanza basada en la inteligencia artificial.

Referencias bibliográficas

- Aguiluz Ibargüen, M. y Beriain, J. (2020). Las disputas sobre los futuros de la naturaleza humana. Perspectivas sociológicas. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 47, 105-127. <https://doi.org/empiria.47.2020.27426>.
- Araka, E., Maina, E., Gitonga, R., & Oboko, R. (2019). A conceptual model for measuring and supporting self-regulated learning using educational data mining on learning management systems. EN: 2019 IST-Africa Week Conference (IST-Africa), pp. 1-11. Disponible en: <https://ieeexplore.ieee.org/document/8764852>

- Barrios-Tao, Hernando, , Díaz, Vianney y Guerra, Yolanda M. (2021) Propósitos de la educación frente a desarrollos de inteligencia artificial. EN: *Cadernos de Pesquisa* [online], 51(e07767). Disponible en: <https://doi.org/10.1590/198053147767>
- Bognár, L., & Fauszt, T. (2020). Different learning predictors and their effects for Moodle Machine Learning models. EN: 11th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications (CogInfoCom) (pp. 000405-000410). IEEE. Disponible en: <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/9237894>
- Bostrom, N. y Savulescu, J. (2017). *Mejoramiento humano*. Madrid: Teell. 465 p.
- Braidotti, R (2015) *Lo posthumano*. Barcelona, Gedisa.
- Caputi, V., & Garrido, A. (2015). Student-oriented planning of e-learning contents for Moodle. *Journal of Network and Computer Applications*, 53, 115-127. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S108480451500065X>
- Cukierman, U., & Vendrell Vidal, E. (2020). Aprendizajes reales en ambientes virtuales. El rol de la tecnología en la era de la Inteligencia Artificial y el Big Data. EN: *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 17(34), 59 - 67. Disponible en: <https://doi.org/10.29197/cpu.v17i34.396>
- Da Silva Oliveira, J., Espíndola, D. B., Barwaldt, R., Ribeiro, L. M., & Pias, M. (2019, October). Ibm watson application as faq assistant about moodle. EN: 2019 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) (pp. 1-8). IEEE. Disponible en: <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/9028667>
- Farnós, J.D. (23 de febrero de 2023). La Inteligencia artificial genera espacios adaptativos de aprendizaje junto con herramientas transmedia y procesos transhumanistas en escenarios mejorados por la Educación disruptiva. <http://bit.ly/3K0B3BS>
- Gayozzo Huamanchumo, P. A. (2021). Singularidad tecnológica y transhumanismo. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 18(2), 195-200. <http://dx.doi.org/10.5209/TEKN.74056>
- Haraway, D. (2014) *Manifiesto Ciborg: El sueño irónico de un lenguaje común para las mujeres en el circuito integrado*. Buenos Aires, Puente aéreo.
- Haraway, D. (2019) *Seguir con el problema*. Madrid: Consonni, 368 páginas.
- Huxley, J. (1961) *The Humanist Frame*. New York: Harper & Brothers.
- Jacznik, R., Tassara, M., D'Uva, I., Baldino, G., Giandini, R. S., & Nahuel, L. (2016). Integrando modelo de aprendizaje supervisado al análisis del desempeño de alumnos en cursos virtuales sobre plataformas Moodle. EN: XXII Congreso Argentino de Ciencias de la Computación (CACIC 2016). Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/55929>
- Kayum Ahmed, A. (10 de abril de 2019). Desvincular lo “humano” de los derechos humanos: inteligencia artificial y transhumanismo. <https://www.openglobalrights.org/delinking-the-human-from-human-rights-artificial-intelligence-and-transhumanism/?lang=Spanish>
- León Rodríguez, G. de la C., & y Viña Brito, S. M. (2017). La inteligencia artificial en la educación superior. Oportunidades y amenazas. EN: *INNOVA Research Journal*, 2(8.1), 412-422. Disponible en: <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n8.1.2017.399>

- Maina, E. M., Oboko, R. O., & Waiganjo, P. W. (2017). Extending moodle grouping functionality using artificial intelligent techniques. EN: 2017 IEEE AFRICON (pp. 55-58). Disponible en: <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/8095455>
- Młynarska, E., Greene, D., & Cunningham, P. (2016, September). Time series clustering of Moodle activity data. EN: 24th Irish Conference on Artificial Intelligence and Cognitive Science (AICS'16), University College Dublin, Dublin, Ireland, 20-21 September 2016. Disponible en: <https://researchrepository.ucd.ie/handle/10197/8338>
- Ocaña-Fernández, Yolvi, Valenzuela-Fernández, Luis Alex, & Garro-Aburto, Luzmila Lourdes. (2019). Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. Propósitos y Representaciones, 7(2), 536-568. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.274>
- Rama Vitale, C. y Chan Nuñez, M. (2017). Futuro de los Sistemas y Ambientes Educativos mediados por las TIC. Universidad de Guadalajara, Jalisco.
- Ramallo, F (2019) Descompõr a pedagogia: sobre um poder narrativo na educaçõ (traducción de Naiane Kelly Borba Andrade). Revista Educare Vol. 3, N°2, pp. 1-24.
Disponible en: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/educare/article/view/45173>
- Roa, J., Gramajo, S. D., Vigil, R., Ramírez, R., Karanik, M. J., & Pérez, J. (2005). Mejora de la plataforma de e-learning Moodle utilizando redes neuronales. EN: I Jornadas de Educación en Informática y TICs en Argentina. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/18829>
- Rodríguez-Garavito, C. (12 de septiembre de 2018). Reimaginar los derechos humanos como un encuadre de justicia. <https://www.openglobalrights.org/reimagining-human-rights-as-a-frame-of-justice/?lang=Spanish>
- Sadin, E. (2020). La inteligencia artificial o el desafío del siglo anatomía de un antihumanismo radical. Buenos Aires: Caja negra.
- Sánchez Sánchez, T. (2021). La propuesta transhumanista para la abolición del género. Pieza del rediseño de la naturaleza humana. Aperturas Psicoanalíticas (66), Artículo e4. <http://aperturas.org/articulo.php?articulo=0001140>
- Szlajen, F. (2019). Inteligencia artificial y transhumanismo: falacias del humano exacerbado y desfondado en la tecnología. EN: Bioética, Neuroética, Emoções. OLIVEIRA, Nythamar; MARIM, Caroline; BAVARESCO, Agemir; TAUCHEN, Jair (Orgs), Porto Alegre, RS: Editora Fundação Fênix.
- Souali, K., Rahmaoui, O., Ouzzif, M., & El Haddioui, I. (2019, November). Recommending moodle resources using chatbots. EN: 2019 15th International Conference on Signal-Image Technology & Internet-Based Systems (SITIS) (pp. 677-680). IEEE. Disponible en: <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/9067936>
- Tillería Aqueveque, L. (2022). Transhumanismo e inteligencia artificial: el problema de un límite ontológico. EN: Griot : Revista de Filosofía, 22(1), p.59-67

¹ Gladys Fernández es Profesora adjunto exclusivo del Departamento de Ciencia de la Información de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro del Grupo Estudios Sociales de la Información. Magister en Tecnología Informática Aplicada a Educación (UNLP). Doctoranda en Cs. Informáticas (UNLP). <https://orcid.org/0000-0002-7942-5815>. Correo electrónico: gvfernan07@gmail.com

² Francisco Ramallo es Investigador Asistente del CONICET y docente del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). <http://orcid.org/0000-0002-5828-8743>. Correo electrónico: franarg@hotmail.com

Las prácticas vinculadas a la formación para el trabajo en escuelas técnicas: desafíos pendientes en la provincia de Neuquén

Practices linked to training for work in technical schools: pending challenges in the province of Neuquén

Natalia Noemí Fernández¹

Resumen

Las prácticas vinculadas a la formación para el trabajo en la escuela técnica constituyen un campo de disputa en la que se insertan diferentes actores sociales en la configuración de las mismas. En este artículo nos interesa analizar cómo fue el proceso de reorganización institucional que han llevado a cabo algunas escuelas técnicas de la provincia de Neuquén. En especial, focalizamos la mirada en cómo los equipos de conducción han sorteado los espacios de la práctica, en especial, las prácticas profesionalizantes durante la pandemia y su proceso de reconfiguración en la pospandemia. Para ello realizamos un análisis cualitativo a partir de entrevistas semi estructuradas a diferentes actores institucionales (desde el ámbito educativo como desde el mundo del trabajo). Sostenemos la complejidad que se observa en la configuración de las prácticas y los diálogos que se han podido establecer entre las instituciones con el mundo del trabajo, lo cual plantea desafíos en la formación del técnico, en especial, la configuración de las prácticas y los sentidos que construyen.

Palabras clave: escuela secundaria técnica; formación para el trabajo; prácticas profesionalizantes; pandemia

Abstract

Practices associated with training for work in technical school make a field of dispute that include configuration of different social actors. In this article we analyze how the institutional reorganization process was in some technical school in Neuquen Province. We focus on, specially, the way driving teams have sorted practice spaces, particularly, professional practices throughout the pandemic and the reorganization on post-pandemic. To do this, we make a qualitative analysis, starting with semi structured interviews to different institutional actors (in the educational sphere as in the world of work). We argue that the complex that is observed in the practices settings and ongoing dialogues between institutions with world of work, present challenges in the technical formation, particularly, practices settings and the meanings developed.

Keywords: technical middle school; work knowledge; profesional practices; pandemic

Recepción: 17/02/2023

Evaluación 1: 8/03/2023

Evaluación 2: 2/03/2023

Aceptación: 1/04/2023

Introducción

En Argentina, la emergencia sanitaria durante el 2020 implicó la interrupción de las rutinas habituales de organización de la vida, tales como los ritmos de la producción y el trabajo, los modos de funcionamiento de las redes de socialización, y en el caso particular de la educación, los encuentros entre estudiantes y docentes en el espacio escolar para el desarrollo de las clases. En este sentido, el confinamiento social tensionó uno de los sostenes principales del formato escolar como es la presencialidad y produjo nuevos- otros modos- de pensar la “escuela en la casa”. En este artículo nos focalizamos en la escuela técnica y lo que aconteció en los espacios de la práctica, que presenta modos particulares de organización institucional y pedagógica (como por ejemplo: talleres, laboratorios, huertas, etc). Nuestra intención es analizar el proceso de reorganización institucional que los equipos de conducción tuvieron que sortear para sostener la continuidad pedagógica en las prácticas vinculadas a la formación para el trabajo, en especial, en las prácticas profesionalizantes (PP). Hacemos foco en los diálogos que plantearon las instituciones con actores extra escolares para mantener la práctica, espacio privilegiado dentro de las escuelas técnicas.

Este trabajo se inscribe en un proyecto de investigación más amplio denominado “Escuelas técnicas en territorio: prácticas pedagógicas y experiencias situadas en contexto de pos/pandemia en las provincias de Neuquén y Río Negro” (Facultad de ciencias de la Educación-UNCo) y del proyecto de Unidad Ejecutora IPEHCS-CONICET-UNCo “La (re)producción de las desigualdades en la Patagonia Norte. Un abordaje multidimensional” (2019-2024).

A continuación se presenta el planteo del problema de investigación y su desarrollo, para finalizar con las conclusiones.

Planteo del problema

La escuela secundaria técnica ha sido objeto de distintas políticas, algunas tendientes a su fortalecimiento (como la LETP n°26.058/05 y la Ley de Educación Nacional -LEN- n°26206/06), y otras han favorecido su secundarización (como la implementación de los Trayectos Técnicos Profesionales en el marco de la Ley Federal de Educación n°24.195/93) (Riquelme y Herger, 2017); y ha sostenido mayor o menor vinculación con las transformaciones socio-productivas según las épocas. En la actualidad, en un país que presenta un sistema educativo descentralizado, la escuela técnica expresa dificultades para configurar una articulación federal del sistema, mostrando una profundización de las desigualdades propias de las políticas jurisdiccionales (Gluz *et al*, 2021).

En este artículo, nos interesa analizar cómo fue el proceso de reorganización institucional que se ha llevado a cabo en algunas escuelas técnicas de la provincia de Neuquén. En especial, focalizamos la mirada en el vínculo que los equipos de conducción sostuvieron con actores extra escolares para el sostenimiento de los espacios de la práctica. Dentro de las prácticas vinculadas

a la formación para el trabajo, se encuentran las Prácticas Profesionalizantes (PP), como uno de los campos formativos que constituye un aspecto esencial en la formación y trayectoria del estudiante técnico y como espacio esencial en la articulación entre la escuela y el territorio. En tal sentido, el análisis territorial (Provincia de Neuquén), nos aporta elementos significativos acerca de los discursos sobre las PP y los desafíos en la formación del técnico. Los sentidos y modos de resolver las prácticas en la provincia nos otorga elementos para comprender los movimientos que existen entre el campo educativo y las necesidades y demandas que se generan desde el mundo del trabajo. Dinámicas complejas en el proceso de construcción del técnico en la escuela secundaria. Para ello, trabajamos con diferentes actores: aquellos que se encuentran en la burocracia educativa (ámbito de la gestión educativa) como aquellos que están en el mundo del trabajo. Frente a esto, es necesario comprender los sistemas educativos, los actores que intervienen, los intermediarios del mercado de trabajo, y cómo, cada actor configura ciertos discursos y sentidos en torno a la formación para el trabajo. Así, algunas preguntas que orientan nuestro análisis son: ¿cómo han reconfigurado los espacios de la práctica las escuelas técnicas durante la pandemia, en especial las PP? ¿Qué posibilidades, límites y desafíos se han desplegado en tiempos de pospandemia? ¿Cómo pensar la formación del técnico en este escenario?

De este modo sostenemos la complejidad que se observa en la configuración de las prácticas y los diálogos que se han podido establecer entre las instituciones con el mundo del trabajo. En este artículo recuperamos las voces de los equipos de conducción de escuelas técnicas, así como también la voz del coordinador de las PP a nivel jurisdiccional. Al mismo tiempo, recuperamos la voz de una referente de una organización productiva en el mundo del trabajo. De este modo, contamos con diferentes actores, tanto del campo de la educación como del mundo productivo.

Marco conceptual y estrategia metodológica

El estudio del vínculo entre la educación y el trabajo constituye una problemática nodal en el campo pedagógico y es materia de tratamiento recurrente desde las políticas públicas y empresariales (Figari, 2019). En tal sentido, la formación para el trabajo es un campo de disputa y una arena de lucha donde se intersectan diversos intereses, objetivos y tramas. En este contexto nos interesa analizar las complejas articulaciones entre educación secundaria técnica y trabajo. Decimos complejas ya que confluyen una multiplicidad de actores, instituciones y lógicas que están atravesadas por las estructuraciones del mundo educativo- formativo y el productivo y sus regulaciones (Dubar, 2001).

Entendemos la formación para el trabajo como un campo de disputa entre actores sociales, donde cada uno, según su institucionalidad, historia, y concepciones, desarrolla (o pretende desarrollar) el modelo que concibe más adecuado a sus propios intereses (Jacinto, 2019). Dentro de la FPT se encuentran aquellos saberes ‘útiles’ para el trabajo, así como la implementación de dispositivos específicos, entendidos como “las intervenciones, enmarcadas o no dentro de políticas públicas, que se proponen explícitamente intervenir para mejorar la inserción laboral de los jóvenes”. (Jacinto, 2010, p. 32)

Un aspecto que caracteriza la formación para el trabajo es el abanico de propuestas que se observa en las jurisdicciones del territorio argentino, habilitado por el grado de avance en la sanción y en la implementación de las normativas nacionales y locales (Autor, 2021). También hay variedad en las propuestas que impulsan las instituciones educativas, que muestran lógicas y concepciones sobre el trabajo y del mercado laboral propias de cada escuela (Autor, 2020) en función de las capacidades de los equipos directivos para generar convenios con entidades receptoras (públicas, privadas, del tercer sector), de planteles docentes que realicen propuestas formativas, de la propuesta pedagógica en sí misma, de la manera en que los/as estudiantes participan y se apropian de los espacios, etcétera (Autor, 2020).

En este campo complejo de la escuela secundaria técnica y la formación para el trabajo, sostenemos que las organizaciones productivas tienen un lugar clave en la gestión de las políticas educativas, con la presencia de nuevos actores e instituciones en un marco de redefinición del rol del Estado (Bochio, Maturo y Lamfri, 2022). Esta reconfiguración implica posicionar a la empresa como actor clave en la vida de la comunidad en los modos de gestionar y vincular la empresa con las problemáticas sociales, educativas, gubernamentales, más allá de las fronteras y límites propios de la empresa. En este marco, una de las empresas con las que establecimos contacto en el trabajo de campo, plantea diferentes líneas de fortalecimiento y vínculos con instituciones educativas (secundarias y universitarias) a partir de diferentes acciones de formación².

Ahora bien, en el contexto de pandemia, las actividades escolares que se llevaron a cabo fueron virtuales, lo que implicó modos diferentes de organización, diseño y planificación, de todos los espacios curriculares y de los de la práctica en particular. Ante esto, la simulación cobró fuerza como estrategia pedagógica en la formación de estudiantes. Las prácticas simuladas son un dispositivo de formación con una larga tradición dentro de la formación docente (Anijovich, Capelletti, Mora, Sabelli, 2009). Suponen el diseño de situaciones concretas (o escenarios posibles) para el acercamiento al contexto real de la práctica, que buscan resignificar las prácticas a partir de la reflexión y la autoevaluación, contribuyendo al entrenamiento de ciertas habilidades a desarrollar, donde la observación es un factor fundamental (Sabelli, Ornique, Giovannini, 2014).

Los análisis presentados en este artículo recuperan entrevistas semi estructuradas a diferentes actores sociales durante el 2021 y 2022, a saber: equipos de conducción de dos escuelas técnicas de la ciudad de Neuquén, coordinador de PP de las escuelas técnicas de la provincia, dependiente de la dirección de educación técnica del Consejo Provincial de Educación; coordinadora regional de la cuenca neuquina de la fundación de una empresa nacional. Voces que recuperan diferentes posiciones dentro del ámbito educativo (instituciones y burocracia educativa), así como la voz de una referente del mundo del trabajo. Estas posiciones/ubicaciones nos darán pistas importantes para analizar las interrelaciones, diálogos y complejidades entre el mundo educativo con el mundo del trabajo. Actores heterogéneos que cuentan con miradas diversas sobre el vínculo educación y trabajo. Para ello realizamos un análisis cualitativo cuyo énfasis está en la interpretación y comprensión de las acciones de los sujetos, donde la teoría en la investigación está orientada desde una lógica inductivo- analítica (Archenti, 2007).

Los criterios de selección de las escuelas fueron instituciones técnicas que contaran con alguna práctica profesionalizante. La escuela técnica 1 es de modalidad agrotécnica ubicada en las cercanías de la capital neuquina, en una zona que históricamente tuvo un predominio agropecuario. La escuela técnica 2 otorga como única titulación la de Técnico en Química. Se ubica al oeste de la ciudad de Neuquén. Ambas escuelas son de gestión estatal, mientras que la primera escuela se orienta al sector agropecuario, la segunda ofrece una especialidad ligada al sector hidrocarburífero. Es importante aclarar que el crecimiento económico de la provincia se consolida en base a la explotación de recursos hidrocarburíferos, la expansión de los servicios y la reducción de las actividades industriales, lo cual configura un modelo exógeno de extracción y servicios caracterizado como un capitalismo de enclave³ (Noya y Fernández, 2004).

De este modo, una de las organizaciones productivas con las que trabajamos en la investigación es con una empresa⁴ que se especializa en la generación y transmisión de energía eléctrica como también en la exploración y producción de gas y petróleo. Esta organización tiene vínculo con la escuela técnica 2. Asimismo, en el marco de la Responsabilidad Social Empresaria⁵, esta empresa concentra acciones y actividades ligadas con el compromiso comunitario a través de su fundación. La fundación tendrá un rol importante en acciones educativas que se vinculan con la inclusión social en los territorios donde se emplazan.

Por otro lado, un aspecto clave a señalar, para el caso de la modalidad técnica en la provincia de Neuquén, es la distinción entre los marcos curriculares que estructuran el trabajo escolar de las escuelas técnicas de aquellas escuelas agro-técnicas. Las escuelas técnicas mantienen la clásica división de materias teóricas y talleres de prácticas, planteado en el antiguo Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET). En las escuelas agro-técnicas, la estructura curricular plantea un ciclo básico de cuatro años que incluye asignaturas de la formación general, así como otras específicas de la producción vegetal -Formación Básica Agropecuaria, Horticultura, Parques y Jardines, por ejemplo-, y de la producción animal - Granja, Mantenimiento de Chacra, Ovinos y caprinos, Avicultura, entre otras-. Según esta breve descripción de la organización curricular, podemos apreciar una particular ponderación de los saberes, y de sus modos de construcción. Mientras en las escuelas técnicas se destaca una jerarquización y división entre saberes teóricos y otros de índole práctica, cuyas propuestas vinculadas al hacer se encuentran circunscriptas a productos específicos que los estudiantes realizan en situación escolar; en las escuelas agro-técnicas las propuestas de formación de cada asignatura se encuentran guiadas por el ciclo vital del ser vivo en cuestión (Ovinos, por ejemplo). (Autor, 2019)

Discusión y resultados

En esta sección se presentan tres ejes analíticos para comprender los avatares que han sufrido las escuelas técnicas en la reconfiguración de algunas prácticas vinculadas con la formación para el trabajo, en especial las PP. En el primer punto abordamos cómo fue el proceso de reorganización institucional que han sorteado los equipos de conducción de dos escuelas técnicas. En el segundo punto nos abocamos a las PP que sostuvieron las escuelas técnicas durante la pandemia. Por último, en el tercer punto, planteamos algunos desafíos en la formación del técnico a partir de la descripción realizada en los puntos anteriores.

1. ¿Cómo se reorganizaron las escuelas técnicas durante el 2021?

En este punto destacamos cómo los equipos de conducción de las escuelas técnicas se han reorganizado durante el 2021. En especial, se destaca la importancia de ciertos actores institucionales en el acompañamiento pedagógico: los regentes, preceptores, jefes de departamento y asesoría pedagógica. En palabras de directivos:

Nosotros tenemos los dos regentes, lo cual, estamos haciendo mucho hincapié en las observaciones de clase para que ya puedan estar todas las herramientas disponibles para que los docentes puedan continuar con esta virtualidad donde puedan ir detectando diferentes situaciones. Por ejemplo, hay docentes que les cuesta manejar lazos⁶, dominar los grupos virtualmente. (Director, escuela 1)

Una de las cosas con las que me sacó el sombrero es con el trabajo que tuvieron los jefes de departamento. Los jefes de departamento, los asesores, los regentes y los preceptores se pusieron la escuela adelante, arriba, llevaban la escuela. (Directora, escuela 2)

En estas citas se evidencia la importancia de contar con los cargos docentes cubiertos para poder sostener el trabajo pedagógico. El trabajo en equipo es una condición necesaria para la continuidad pedagógica.

Asimismo, el lugar de la práctica en las escuelas técnicas constituye un aspecto central a sortear durante los momentos de no presencialidad y que, durante el 2021, estos espacios se priorizaron.

Se prioriza la práctica, cuando los chicos vienen todo lo que sea, nosotros tenemos la escuela que está, la hemos sostenido, la escuela está, si mañana vienen estudiantes y quieren ordeñar sus cabras, sus cabras están productivamente activas, están con cabritos, dando leche, que tenemos un proyecto de eso, un proyecto de hongos, los hongos están produciendo de hecho los profes van cosechando le van recabando información para que ellos después puedan hacer, tenemos todos los sectores didácticos productivos listos para cuando los y las estudiantes vengan, ¿no? Los cerdos, todo, todo... y cuando ellos vienen obviamente nosotros volcamos todo eso, la escuela está en función de los estudiantes. (Director, escuela 1)

En este caso se visibiliza el trabajo que realizan estudiantes con proyectos orientados en función al ciclo productivo, tanto animal y vegetal. En este sentido, dentro de la práctica es fundamental el trabajo con el ciclo de la vida.

Por otro lado, en la escuela 2, el laboratorio constituye el espacio privilegiado de la práctica. En este caso, se sostuvieron proyectos didácticos que se pudieran elaborar desde la casa:

En los laboratorios fue medio similar, pero bueno, con los laboratorios se presentaron proyectos inclusive, con cosas que los chicos si podían hacer en la casa, como cristalografía, cristales, armaban cristales, cosas así sencillas que ellos podían hacer en la casa; pero también, muy escueto todo, muy corto. Es una preocupación grande porque la diferencia de la escuela técnica con otra escuela es que uno da un título, entonces certifica que el alumno está con conocimientos prácticos sobre todo. Cuarto año ahora este año que empezamos con la presencialidad, recién ahora en volver a poner a tono, mostrarle lo que ellos veían en lo virtual mostrárselo hoy en lo presencial. Esto es una probeta, esto es un/ que ellos no lo vieron, lo vieron en una figurita o en video, entonces este año ponerlos al tanto de la información. (Directora, escuela 2)

El espacio de la práctica constituye uno de los motores esenciales en la formación del técnico. Claramente, la suspensión de la presencialidad por la pandemia supuso una alteración de los componentes de la forma escolar tradicional o hegemónica (Terigi, 2021): la presencialidad, la simultaneidad, la gradualidad, el cronosistema y la descontextualización de los saberes; y en el caso de las escuelas técnicas los espacios de la práctica (incluyendo las PP), fueron afectados. De este modo, la virtualidad supuso otros modos de acercamiento a las prácticas. Sin embargo, durante el 2021 observamos que, en estas escuelas, se priorizó el trabajo presencial de estos espacios. Ahora bien, ¿qué prácticas se han podido sostener durante el período de pandemia en las escuelas? Aspecto que señalamos a continuación.

2. ¿Qué pasó con las prácticas profesionalizantes en tiempos de pandemia?

Desde la dirección de nivel técnico dependiente del CPE, para el campo de las prácticas profesionalizantes, el formato que han sostenido las escuelas técnicas fueron charlas con diferentes empresas, dependiendo las especialidades de las escuelas.

mirá durante el 2020 fueron charlas, 26 charlas que se nuclearon en el CERET con diferentes empresas que tuvieran que ver con alguna de las orientaciones de la modalidad, viste que nosotros tenemos el ciclo orientado una especificidad muy particular, el de electrónica, el de construcciones, el de mecánica, el de petróleo son muy diferentes, si bien hay núcleos comunes entonces se buscaba una empresa, un organismo que tuviera predisposición desde la virtualidad de darle charlas, conferencias, y eso fue lo que se hizo durante el 2020- 2021. (Coordinador de PP, Dirección de modalidad técnica y formación profesional, Consejo Provincial de Educación)

Durante el 2021, desde la dirección se planteó sostener las charlas virtuales con las empresas y adicionar los convenios que la dirección de nivel ha mantenido con diferentes fundaciones:

De una u otra manera trabajaron todas las escuelas porque te repito en el 2020 se hizo mucho hincapié en el tema que uno ya tenía como nexo con algunas empresas que tenían algunas escuelas y en el 2021 se buscaron los contactos que tiene el ministerio con las fundaciones como PANAMERICAN, PLUSPETROL, YPF que eso fue la segunda vuelta de rosca. En el 2020 era echar de mano al conocido que vos tenías y en el 2021 se aggiorno al conocido que vos tenías más la formalidad de los vínculos que tenía el consejo. (Coordinador de PP, Dirección de modalidad técnica y formación profesional, Consejo Provincial de Educación)

Nos interesa detenernos en el rol que tienen las fundaciones de grandes empresas en el campo de las prácticas y cómo pensar los fines pedagógicos entre las organizaciones productivas con las escuelas. Ante esto, es importante focalizar la mirada en los programas que tienen diferentes empresas con fines educativos, en este caso, en la promoción de políticas que vinculan las empresas con las escuelas técnicas.

Podríamos pensar la importancia en la cualificación de los ‘recursos humanos’, otorgando preminencia a las prácticas profesionalizantes vinculadas con el sector empresarial.

El sector empresarial afirma que las prácticas laborales obligatorias operan como una forma de ajustar la formación a la demanda, en tanto se hace obligatorio en términos

curriculares el establecimiento de un vínculo más profundo y estable en el tiempo entre empresas y escuelas que permite mantener lo más ajustadamente posible la formación del sistema educativo a las necesidades del mundo productivo, es decir, entre las escuelas y los espacios laborales de la comunidad en la que se insertan. (Figari, 2017, p. 83)

Consideramos que las fundaciones tienen una injerencia importante en el proceso de configuración de las prácticas en las escuelas técnicas. A modo de ejemplo, la coordinadora regional de una de las fundaciones que tiene vínculo con la dirección de técnica de la provincia comenta lo siguiente:

Después lo que es prácticas profesionalizantes lo que tiene que ver con un ámbito laboral como dar una herramienta de formación, lo hacemos más desde un área de responsabilidad social de pampa que desde la fundación (...)lo que varía es el eje de trabajo, en responsabilidad social tenes los ejes de empleabilidad, oficios, como ejes fundamentales y dentro de responsabilidad canalizas todo lo que son donaciones, otro tipo de actividades, eficiencia, otro tipo de programas vinculados a otros ejes temáticos que no suelen ser educación. (Coordinadora Regional de la fundación)

Las PP, en esta empresa, se encuentran en el marco de la RSE y su incidencia en los territorios específicos donde se asientan, donde se construyen lógicas empresariales en la vida comunitaria como figura clave en los modos en que se emplaza la organización productiva, en especial con las escuelas técnicas de la zona.

Asimismo, observando las proyecciones para este año (2022) se toma la decisión de sostener ‘prácticas virtuales’ en esta organización productiva.

En ese contexto lo que armamos fue un programa de prácticas que arrancó en mayo este año y termina en agosto. Se arrancó en el 2020 con ese modelo y donde empezamos a trabajar en dar a conocer todo los negocios de pampa el programa lo dividimos en dos grandes grupos, el primer grupo digamos que era de capacitación por zoom, charlas donde vos conoces todas las plantas, esto también llevó a que la empresa diseñe visitas 360, tenemos videos con tecnología que van mostrándote en vivo a 360, vas girando y vas conociendo la planta en detalle y es real, ves las fotos reales y puedes ir contando cada punto de una planta por ejemplo, lo mismo en el yacimiento (Coordinadora Regional de la fundación)

El espacio de la práctica se diseñó y planificó en entornos virtuales, ya que se plantea la imposibilidad de sostener prácticas presenciales. Algunas razones que sostiene son: las distancias, los viáticos, los tiempos. Podríamos pensar en los costos y beneficios en el diseño de prácticas virtuales ya que implican otros modos de vínculos, relaciones, capacitaciones que supone otros gastos (mínimos) para la empresa en el armado y difusión de la misma. En tal sentido, la coordinadora expresa que estas prácticas virtuales ‘han venido a quedarse’, como nuevos modos de readaptación dentro de los espacios de la práctica en organizaciones productivas.

Tranquilamente el material que nosotros grabamos para las prácticas lo dejamos disponible para las escuelas entonces un docente que participe del día 1 podría llevárselo a su grupo y replicar la práctica más allá de que nosotros no podamos estar con esos

grupos pero ir haciendo todas las actividades a la par porque les quedaría la ficha hechas, los talleres están hechos, entonces es como que podrían sacarle mas provecho pero eso no ocurre. (Coordinadora regional de la Fundación)

Podemos plantear que estas prácticas se pueden socializar a través de diferentes plataformas, ofreciendo programas definidos de antemano, solo el docente tendría que ‘ejecutar’ contenidos prefijados. Podríamos pensar que este tipo de prácticas que se sostienen, luego de la pandemia, son prácticas pre configuradas desde la organización productiva, con contenidos y objetivos específicos. Aspecto que merece un análisis pormenorizado.

Ahora bien, al interior de la escuela 2, quien tiene un trabajo articulado con esta organización, la directora comenta lo siguiente:

No, las prácticas profesionalizantes de nuestra escuela en sí, prácticas profesionalizantes propias de nuestra escuela no tenemos todavía. Estamos pidiendo el cargo ahora, o sea, ya se pidió el cargo porque no tenemos como cargo específico de nuestra institución. Si los chicos trabajan, pero son contaditos con los dedos, trabajan con Pampa Energía. Pampa Energía, la fundación, llevó adelante algunas propuestas de prácticas profesionalizantes y los llevan; solo 3 alumnos trabajaron con prácticas profesionalizantes presentadas por Pampa en el 2020. Yo estuve acompañando desde la parte de la institución y ellos tienen un tutor que les ayudaba a elaborar un proyecto. Primero les planteaban una propuesta dentro de los objetivos sustentables, es decir, debían presentar un objetivo sustentable dentro de la propuesta, estos 3 alumnos que eran de 6to año. Los chicos presentaron lo que era el cuidado del agua en la casa, entonces lo que sería la recuperación del agua y como se puede reutilizar. Entonces presentaron el proyecto y el tutor y yo, que estaba por parte de la escuela, les íbamos dando orientaciones de cómo ir elaborando ese proyecto, y se cerró por allá, por noviembre con la presencia de Diego Golombek, con el tema del INET y con los representantes del INET y Pampa Energía, la presentación de todos los proyectos. En el caso nuestro fueron solamente 3. Después se pensó poder sumar para este año, sumar un poco más de estudiantes, pero en realidad las prácticas las lleva adelante Pampa. En el año 2019 ellos mismos tienen conexiones con laboratorios, y bueno, tienen esa posibilidad entonces los chicos que tienen las prácticas hacen las prácticas profesionalizantes en laboratorios que ellos consiguen. (Directora, escuela2)

En primer lugar es interesante reparar que aún esta escuela no tiene el cargo de coordinador de PP por lo que recae en la dirección el seguimiento de aquellos estudiantes que realizan la práctica. En segundo lugar, sólo tres estudiantes pueden acceder a las prácticas que proporciona esta organización. Formación que es planificada y proyectada desde esta organización, quien cuenta con un tutor, y que la escuela sólo acompaña y realiza un seguimiento de estos estudiantes. En tal sentido, las habilidades y capacidades profesionales se configuran desde las demandas, necesidades y proyecciones desde la empresa. Las capacidades profesionales se entienden como aquellos saberes y destrezas que el sujeto pone en situación real de trabajo. Maturo (2017) señala algunas definiciones sobre las ‘capacidades profesionales’ en las escuelas técnicas:

De esta manera, la formación de capacidades profesionales en los alumnos de la escuela técnica está estrechamente ligada al conocimiento y

consideración sobre los requerimientos del mundo del trabajo en términos de competencias profesionales; es decir en términos de lo que los sujetos ponen en juego en “situaciones” de trabajo, lo que un profesional puede y es capaz de hacer para que un trabajo sea bien hecho a través de la movilización de saberes complejos. (Maturó, 2017; p 6)

Esta perspectiva de análisis, desde los lineamientos normativos, señala la idea de formar sobre capacidades para intervenir y actuar en el contexto de la producción, como un punto de llegada, como dato ‘dado’ desde el sistema educativo (Figari, Spinosa, Testa, 2011). En este sentido, no existen procesos de reflexión sobre los aprendizajes en las escuelas ni su importancia en las trayectorias de los sujetos, sino que se atiende a los resultados que el sistema educativo forma a través de la adquisición de ciertas ‘capacidades’ que, en este caso, son planteadas por la empresa.

Para el caso de la escuela 1, sus vínculos fueron con el puesto de capacitación con la intención de plantear una PP. El puesto de capacitación funciona en el mismo predio que la escuela y desarrolla acciones educativas y productivas orientadas a la formación de jóvenes y adultos para el mundo del trabajo vinculadas con la formación profesional agropecuaria.

En el 2020 los sumamos a los y las estudiantes a una capacitación que dio el puesto de capacitación de acá de la escuela, se le dio una intencionalidad de una práctica profesionalizante en cultivos o manejos de animales específicos, por ejemplo, se dieron de cerdos, de huerta orgánicas, de agricultura, pero seguían siendo virtuales, asique para nosotros es sumamente importante porque la escuela es como que se desvirtualizó, a mi entender, a lo largo del tiempo por que es como que los estudiantes vienen a aprender las cosas en ciclos superiores como que ahí tienen que aprender a hacer, y en realidad en esto de la construcción del conocimiento el estudiante tiene que arrancar en primer año, por eso en nuestras nuevas estrategias pedagógicas de presencialidad queremos que el estudiante de primer año tenga una instancia en la agroindustria, en donde ya elabora por ahí, elabora un dulce que le va a salir más o menos, y después en segundo año van a tener otra práctica donde ese dulce ya va a salir regular, ya en tercero y ya en sexto vamos a tener un estudiante que ha pasado un montón de veces por agroindustria y un montón de conocimientos, corrigió un montón de errores entonces eso le va a poder permitir a él desarrollar su producto de la mejor manera, por poner un ejemplo. Entonces en eso, estamos queriendo fortalecer como escuela y cambiarlo. (Director, escuela 1)

A partir del trabajo que se ha sostenido desde la virtualidad con el puesto de capacitación, se plantean ciertas reflexiones y desafíos en la presencialidad, para que los estudiantes del ciclo básico empiecen a tener pequeños acercamientos con la agroindustria. Es decir, que el eje de la práctica esté presente en todo el proceso formativo del técnico. Podemos decir que mirar en retrospectiva lo que aconteció durante la virtualidad ha dejado mella, huellas que son desafíos en la formación del técnico agropecuario.

3. Desafíos en la formación del técnico

En los apartados anteriores, observamos cómo han sostenido los espacios de la práctica las escuelas técnicas durante la pandemia. Así, se evidencia la necesidad de reconstruir este espacio

para los años posteriores. Asimismo, observamos cómo las lógicas educativas y las propias del ámbito laboral, traccionan a la hora de proyectar la formación del técnico. Por un lado podemos pensar cómo se construye la trayectoria del estudiante al sostener prácticas virtuales y, por otro, que sentidos se construyen en los actores que intervienen para pensar, por ejemplo las PP. Así, se plantean diversos desafíos en la formación del técnico. En este caso, presentaremos dos dimensiones: la figura del técnico como ‘praxis’ y los sentidos que se construyen sobre las PP.

a) El técnico es ‘praxis’

Uno de los aspectos que tracciona, a la hora de proyectar la formación del técnico, son aquellos soportes y condiciones necesarias para sostener las trayectorias estudiantiles. En tal sentido, se observa, desde las voces de los actores institucionales, la importancia de la práctica en su formación y que, durante la pandemia, esto se vio alterado.

todas las injusticias curriculares que se podrían haber desplegado en el mapa, se visibilizaron en la pandemia: la falta de conectividad, la falta de igualdad, la imposibilidad, el técnico es praxis, es esa mezcla entre el saber y el hacer y no podíamos hacer (...) que le podes dar? Dos clases de soldadura virtual pero vos en algún momento tenes que soldar, eso fue lo que más desnudo la pandemia y lo que más puso en relevancia fue la necesidad de habitar la escuela, de valorizar el espacio porque el técnico puede hablar un rato en teoría pero después ‘hace’, el estudiante si no hace no le encuentra el motivo, no le encuentra el sentido y eso fue lo que desplegó esta pandemia: escuelas que no tenían señal de conectividad, mucha población estudiantil que no tenían conectividad y quedó ahí como un déficit. (Coordinador de PP, Dirección de modalidad técnica y formación profesional, Consejo Provincial de Educación)

La pandemia desnudó múltiples desigualdades que se vieron intensificadas, tales como la conectividad y la imposibilidad de realizar prácticas de forma presencial. En tal sentido se destaca la figura del técnico en la voz de este entrevistado: ‘es praxis’ como combinación entre saber (teórico) y un saber hacer (práctico). Según los dichos del entrevistado, este último estuvo ausente durante la virtualidad. Sin embargo, aquí también se evidencia el histórico debate entre la escisión de la teoría y la práctica, que se visualiza en la estructura curricular (espacios disciplinares y talleres/laboratorio) como en los sentidos sobre la teoría y la práctica como caminos que van por separado. En este mismo sentido, la directora de la escuela 2 plantea lo siguiente:

Si vamos directamente a las prácticas con la cuestión del proyecto, que yo te decía recién, pero bueno, fue trabajado así, de manera virtual, no hubo en ningún momento una técnica hecha por los chicos. Nosotros tenemos las materias que son propiamente de laboratorio y los trabajos prácticos son trabajos prácticos pero que es una materia. Ellos en la presencialidad lo hacen en el laboratorio, pero esto es lo que yo te decía, que trabajan con Classroom y ahí se trabajaban de manera virtual las técnicas, con simuladores. Algunos profes trabajaban con simuladores, pero era todo virtual. Quedó esa cuestión pendiente. Hay muchos chicos que tiene esa materia en proceso porque no la hicieron, no la resolvieron, no pudieron acreditarla. Mas que nada quedó en el contexto virtual, después si pudieron seguir avanzando, pero no de manera práctica, presencial. Eso como escuela nos quedó pendiente. (Directora, escuela 2)

El saber hacer⁷, la ‘técnica’ se abordó de modo virtual con simuladores. Hay una necesidad de realizar prácticas presenciales, lo cual constituye su prioridad.

Dentro de la formación del técnico (sus saberes, trayectorias construidas), es importante analizar los sentidos que distintos actores construyen. Aquí se puso en evidencia la necesidad de recuperar, luego de la pandemia, la práctica vinculada con el trabajo y la manipulación con los objetos, el ‘oficio’ que se configura y que resulta necesario profundizar en la presencialidad. Ante ello, es necesario repensar la figura del egresado técnico en este contexto, ¿qué perfil de egresado se configura en este contexto particular? Reflexiones necesarias para pensar, planificar y proyectar.

Algunos egresados tuvimos porque los que fueron llevando la materia al día, pero a lo que me refiero es que quedó todo en lo virtual. Prácticas propiamente dichas, prácticas técnicas propiamente dichas no están hechas. Las respuestas, los trabajos, el análisis, todo eso sí lo fueron acreditando, lo fueron haciendo; la materia quedó aprobado digamos, de alguna manera, pero la técnica no, quedó como sin resolver. (Directora, escuela 2)

b) Las prácticas profesionalizantes: alcances y límites

Otro aspecto que incide en la formación del técnico son los sentidos que los diferentes actores sociales tienen respecto de las prácticas profesionalizantes.

Desde la dirección de nivel, los sentidos que el coordinador de PP plantea, refieren a que los estudiantes adquieran diversas experiencias más allá de la escuela, vinculado con ‘capacitaciones’, con el cúmulo de ciertas ‘certificaciones’ que permitan acreditar diversos saberes:

si el dispositivo se desarrolla como correspondería [PP] tengo una certificación de solido y border que es internacional, que vale fortuna , el año pasado varios chicos lo hicieron a eso, si el proyecto institucional está y el director certifica que vos como estudiante de esta escuela hiciste ese trayecto, tenes un papelito más y esos papeles yo quiero que salgan con una carpeta así de alta, inclusive con el carnet de conducir, ese es el objetivo que tenemos. (Coordinador de PP, Dirección de modalidad técnica y formación profesional, Consejo Provincial de Educación)

Esta cita da cuenta de la importancia de generar experiencias y trayectos vinculados con actores extraescolares. Asimismo, pareciera señalarse trayectorias individuales de certificación, aspecto para seguir indagando.

Por otro lado, un desafío que se plantea es la figura del coordinador de las PP:

el desafío que tenes es la figura en las instituciones, nosotros tratamos de facilitar muchísimo tratar en todo lo que podemos pero no sé, vos te encontras en situaciones como los cargos de talleres, de prácticas, no están designados entonces hay docentes que se suman porque los obligan a que se queden en un grupo a participar de prácticas pero la realidad es que no tienen participación y la realidad es que nosotros, previo a esto, nosotros tenemos una reunión con la gente del ministerio y los directivos de la escuela y que si van a sumar a un docente por sumar no lo sumen porque para nosotros es mas trabajo tener una persona que no colabora con los chicos o que va a estar de mala gana

no nos sirve pero también lo entendemos desde la escuela porque son cargos que no están designados, son horas extra que hacen, tanto nuestros mentores que son voluntarios de la empresa porque no están obligados a hacerlo, designan tiempo por fuera de su horario de trabajo y lo hacen voluntariamente pero por ahí vos te encontras con un docente que no puede o no quiere y se entiende por qué no, entonces me parece que es un desafío ver las realidades de la escuela y me parece que en la medida que eso se ordene puertas adentro en el nivel técnico estaría bueno porque en realidad nosotros decimos hoy por hoy yo no tengo docentes designados para los grupos y las prácticas arrancaron en mayo. (Coordinadora regional de la fundación)

Nosotros no tenemos prácticas profesionalizantes, o sea, las tenemos solo en el formato que nos da Pampa energía, que no es trabajo nuestro propio de prácticas profesionalizantes. Lo único que hacemos son trabajos de proyectos, cosas así, pero no de prácticas propiamente dichas. (Directora, escuela 2)

Citas que condensan algunos aspectos a tener en cuenta: por un lado la figura del coordinador de las prácticas que aún no está resuelto desde el campo educativo, lo que provoca ciertos ‘malestares’ tanto dentro de la escuela como en la empresa, en el sentido de participaciones de docentes por ‘obligación’ a estos espacios. Por otro lado está la figura del mentor dentro de la empresa quien es un trabajador quien está a cargo de las prácticas de estudiantes de modo ‘voluntario’ desde la empresa. Aquí también tendríamos que profundizar los sentidos pedagógicos tanto desde el campo escolar como desde el mundo del trabajo. Alcances y límites dentro de las PP que inciden en la formación del perfil profesional de los técnicos y que constituyen desafíos pendientes.

Conclusiones

Las prácticas de formación para el trabajo constituyen un aspecto clave en la formación del técnico y que, durante la pandemia, puso en jaque a las escuelas. Así, observamos cómo durante el 2021 y 2022 se priorizó el trabajo en este campo. En tal sentido, el diseño y puesta en acto de los espacios de la práctica implica preguntarse por cómo se estructura y configura la propuesta formativa al interior de este campo curricular, así como también las interacciones que se proponen con el mundo del trabajo y el desarrollo local. Entonces cabe las siguientes preguntas: las experiencias que se han sostenidos durante la pandemia ¿qué saberes se pusieron en juego en la virtualidad? ¿Cuáles son las ventajas y limitaciones que conllevan las prácticas virtuales? ¿Cómo se desarrolla el perfil profesional en esta situación particular? Asimismo, la particularidad que se observa en la formación del técnico son los sentidos sobre la ‘*praxis*’. Entonces, ¿podemos hablar de técnicos de la pandemia? Teniendo en cuenta que la práctica presencial no se ha podido sostener en pandemia y que, desde las voces de estos actores sociales trabajados, se piensa la práctica como eje articulador y vertebrador en la construcción del perfil profesional. Praxis que implica un ‘saber hacer’, ligada a situaciones reales de trabajo, en cuya organización curricular hay una ponderación de saberes en la formación de la fuerza de trabajo.

Por otro lado observamos, en este trabajo, cómo las lógicas empresariales impregnan algunos sentidos sobre las prácticas y la formación del técnico. Podemos conjeturar, luego de la

pandemia y los modos de trabajo que se han sostenido, el fortalecimiento de las prácticas virtuales que sostiene una de las organizaciones productivas, como formato viable y factible de ser llevado a cabo en la actualidad. Prácticas que se planifican y programan desde la empresa para y hacia las escuelas técnicas según ciertos modelos ya establecidos. Esto podría pensarse como una herramienta que tiene reglas y patrones homogeneizadores pasible de ser imitado. Aspecto que merece un análisis pormenorizado.

Otro desafío a construir es la figura del coordinador de las PP, tanto dentro de la escuela como los tutores referentes de las organizaciones productivas y los sentidos pedagógicos que involucra. Aspectos necesarios a discutir en la regulación de la figura.

Por tanto, analizar y reflexionar las disputas de sentidos sobre las escuelas técnicas, teniendo presente las demandas propias del mundo del trabajo y las prácticas que se sostienen en la escuela, configuran ubicaciones y entramados complejos entre Estado- escuela y sociedad civil necesarios discutirlos.

Referencias bibliográficas

- Archenti, N. (2007). Estudio de casos. En Marradi, A; Archenti, N y Piovani J *Metodología de las ciencias sociales*. 237-245. Buenos Aires, Argentina: Emecé Editores.
- Anijovich, R; Capelletti, G; Mora, S; Sabelli, MJ (2009) Microclases: prácticas simuladas de enseñanza. En Anijovich, R *Transitar la formación pedagógica, dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós. 119-134
- Bocchio, M. C., Maturo, Y. D. y Lanfri, N. Z. (2022). Filantropía empresarial, Estado y formación de directivos de escuelas secundarias en Argentina. Estudio de caso sobre la Fundación Córdoba Mejora. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(2), pp. 201-223. <https://revistas.uam.es/reps/article/view/15472>.
- Drolas, A. (2011). Tensionamientos individuales en un mundo colectivizado. Las trayectorias laborales en la era de las competencias. En Figari, C; Testa, J; Spinosa, M (comp.) *Trabajo y formación en debate. Saberes, itinerarios y trayectorias de formación*. (Pp43-64) Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle, en *Education et sociétés*, 1(7), 23-36.
- Autor. (2021)
(2019)
- Figari, C. (2019). La pedagogía empresarial en la consolidación hegemónica: un debate silenciado. *Espacios en blanco*. *Revista De Educación*, 1(29), 145 – 159. <http://ojs2.fch.unicen.edu.ar:8080/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en blanco/article/view/258>
- Figari, C. (dir.) (2017). *La trama del capital. La hegemonía empresarial en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

- Figari, C., Spinosa, M. y Testa, J. (2011). Introducción. En C. Figari, M. Spinosa y J. Testa (Comp.), Trabajo y formación en debate. Saberes, itinerarios y trayectorias de profesionalización (pp. 11-20). Ediciones CICCUS.
- Gluz, N; Martínez, S; Feeney, S; Rodrigo, L y Rodriguez, I (2021) Configuraciones institucionales en escuelas técnicas de Buenos Aires y Neuquén. Posibilidades y tensiones con vistas a la inclusión social. En Martínez, S y Garino, D (comp.) *Investigaciones en Educación Técnico Profesional en Argentina*. (pp.185-218), Buenos Aires: Teseo.
- Jacinto, C. (2019). Formación para el trabajo en escuela secundaria, en Curso Virtual: La formación para el trabajo de jóvenes. Herramientas teóricas y metodológicas, Clase 4, PREJET, Ides-CIS-Conicet
- Jacinto, C. (2010). Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. En Jacinto, C. (comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 15-49), Buenos Aires: Teseo/IDES.
- Maturo, Y. (agosto de 2017). Lo que ellas quieren. Requerimiento de las empresas respecto a las capacidades profesionales de los alumnos pasantes de la escuela técnica. 13 Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. UBA, Buenos Aires.
- Autor, (2020)
- Noya, N y Fernández, N. (2004). Modelo económico de la provincia de Neuquén. Funcionalidad de las políticas activas del gobierno provincial. En, Rafart, Quintar, Camino Vela (comp.) 20 años de democracia en Neuquén y Río Negro. (Pp191-208) Neuquén: Ed. Educo
- Riquelme, G. y Herger, N. (2017). Relevamiento de prácticas profesionalizantes en escuelas secundarias técnicas. En Aller, M (coord.) La ETP investiga. Resultados de las investigaciones INET 2017 (pp. 9-46). INET-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Sabelli, MJ; Ornique, M; Giovannini, M. (octubre de 2014) Las prácticas simuladas: entre la construcción de verosimilitud, la observación y reflexión. *I Encuentro Internacional de Educación*. UNICEN. Buenos Aires. <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/330>
- Spinosa, M (2011). Transformaciones en el saber técnico. En Figari, C; Spinosa, M y Testa J (comp.) *Trabajo y formación en debate*. Buenos Aires, Argentina: Ciccus Ediciones. 65-87.
- Terigi, F. (2021). Escolarización y pandemia, en *RevCom* (11), 1-10. <https://doi.org/10.24215/24517836e039>.

¹ Natalia Noemí Fernández es Doctora en Educación (UNCo). Magister en Política y Gestión de la Educación (UNLu). Profesora en Ciencias de la Educación (UNCo). Docente e investigadora en la Universidad Nacional del Comahue. Becaria Postdoctoral del CONICET. natinoefernandez@gmail.com

² El lanzamiento de los programas educativos de la Fundación abarcan tres ejes temáticos: la educación, la empleabilidad y la inclusión social. El acompañamiento a estudiantes secundarios comenzó en 2016 y junto al apoyo económico, se realiza un acompañamiento mensual para el desarrollo personal y de sus habilidades y competencias. (Fuente: <https://www.argentina.gob.ar/noticias>)

³ Extracción del recurso natural hasta el agotamiento, con consecuencias en la estructura del trabajo y en la distribución del ingreso (Noya y Gerez, 2010).

⁴ Compañía argentina controlada por un grupo inversor dedicada a la generación y transmisión de energía como en la producción y transporte de gas natural.

⁵ La Responsabilidad social empresaria implica posicionar a la empresa como actor clave en la vida de la comunidad en los modos de gestionar y vincular la empresa con las problemáticas sociales, educativas, gubernamentales, más allá de las fronteras y límites propios de la empresa.

⁶ Plataforma Lazos: es la plataforma de la provincia que usan las escuelas secundarias

⁷ El saber hacer está conformado por los procedimientos, experiencia práctica devenida en reglas de acción y conceptos asociados a la misma. Este tipo de conocimiento es apropiado en experiencias reales de trabajo (Spinosa, 2011).



Huevos fritos con pis

Serie: *Huevos fritos con pis*

Autor: Francisco Ramallo

Técnica mixta

Año: 2020

60x60cm

La autopercepción del saber-ser docente en la formación inicial del profesorado a través de narrativas

The self-perception of personal practical knowledge of pre-service teachers through narratives

María Inés Blanc
Silvia Adriana Branda
Silvina Pereyra

Resumen

Este artículo se desprende de un proyecto de investigación en el que hemos buscado interpretar el proceso de construcción del saber-ser docente de estudiantes del profesorado a través de dispositivos narrativos. En esta ocasión, y mediante un abordaje cualitativo y narrativo, nos enfocamos en la autopercepción de dos residentes del Profesorado de Inglés con respecto a sus experiencias preprofesionales. Sus relatos escritos y diarios reflexivos han sido los principales instrumentos de aproximación a las miradas subjetivas de las participantes que a su vez se fueron entretejiendo con las nuestras al intentar desentrañar esos caminos sinuosos, a veces borrosos, a veces prístinos y de sensible reflexión sobre la formación inicial. La doble hermenéutica nos ha permitido identificar momentos de rupturización con la imagen idealizada del saber-ser docente cristalizada en mitos culturales y el lugar de la afectividad como agencia de transformación hacia una visión crítica de la educación.

Palabras clave: formación pre profesional; autopercepción; saber-ser docente; narrativas

Abstract

This article stems from a research project in which we have sought to interpret the process of construction of knowing, being and becoming a teacher undertaken by student teachers. On this occasion, through the lenses of qualitative and narrative inquiry, we focus on the self-perception of two prospective teachers of English on their pre professional experiences . The written accounts and reflective diaries have been the main tools for approaching the subjective perspectives of the participants, which in turn became intertwined with ours as we purported to unravel those winding paths, at times blurred, oftentimes pristine, and sensitive reflections on initial teacher education. The double hermeneutics has allowed us to identify moments of rupture with the idealized image of the figure of a teacher crystallized in cultural myths and the relevance of affectivity as agency for the transformation towards a critical vision of education.

Keywords: initial teacher education; self-perception; personal practical knowledge; narratives

Recepción: 21/12/2022

Evaluación 1: 07/02/2023

Evaluación 2: 02/03/2023

Aceptación: 03/03/2023

El saber es otro hilo que se teje en las vivencias.

–María Pía López, Quipu. Nudos para una narración feminista

Introducción

Saber y ser forman parte de un conjunto de dicotomías ubicuas en el campo de la pedagogía. Así se pronuncian tensiones entre el pensamiento y la acción, entre teoría y práctica, conocimiento y experiencia, objetividad y subjetividad, entre otras. Desarmar el juego de oposición y poner en relación dialógica los componentes de cada binomio nos permite comprender los modos en los que cada uno de ellos configura y a su vez es configurado por el otro en un proceso dinámico de interacción, negociación, consenso y circunstancia (Britzman, 2003). Esto se constituye precisamente en un círculo virtuoso en el devenir del saber-ser docente; un “conocimiento práctico personal” construido a partir de todas las experiencias que conforman el ser y “cuyo significado solo puede ser interpretado en términos de la historia experiencial de la persona, tanto profesional como personal” (Connelly & Clandinin, 1985, p. 362). Consecuentemente, el saber y el ser son inherentes el uno al otro.

En este artículo nuestra búsqueda está orientada a indagar cómo se autoperciben como docentes quienes transitan su formación inicial en el Profesorado de Inglés. Para ello, utilizamos los relatos escritos y diarios reflexivos elaborados durante la residencia docente en los cuales las participantes fueron volcando sus más profundos sentimientos de satisfacción, logros, frustraciones, descubrimientos y miradas interiores, entre otros. En la formación docente inicial y frente a la incertidumbre de las primeras prácticas de enseñanza, explorar las experiencias abre caminos de libertad (Contreras, 2011). En la narrativa de los relatos escritos y de los diarios reflexivos asoma un sentido educativo que es el aprendizaje a través de la escritura; lo que requiere una implicación subjetiva al darle forma a los pensamientos mediante la palabra para así sacarlos a la luz. Ello nos habilita a proponer un esfuerzo biográfico interpretativo en la búsqueda de palabras que signifiquen las tensiones de la creación de una realidad personal que permita reflexionar y significar lo vivido (Huberman, 2000). Explorar las experiencias a partir de las lecturas de los diarios reflexivos que lograron capturar la mirada introspectiva de cada participante nos permitió ser testigos de la subjetivación de lo vivido, de ese aprendizaje que está íntimamente circunscrito a la biografía personal, a la propia existencia y a la percepción de un *sí-mismo*.

La biografización como medio de apropiación de la experiencia

El acto-gesto de educar propone un encuentro con la alteridad en el cual se establece una relación dialógica y se teje un entramado de experiencias que retroalimentan el conocimiento científico a la vez que iluminan y guían la praxis. Desde esta perspectiva, la experiencia está conformada por una serie de acciones actuantes situadas en un contexto específico y a las que les otorgamos un significado singular (Contreras, 2011).

El saber de la experiencia conforma el núcleo de la formación docente. Para justificar tal afirmación, recurrimos a Delory-Momberger (2014) quien delinea cuatro aproximaciones a la noción de experiencia en la formación docente y que componen el marco conceptual de este trabajo. Primero, una aproximación a la experiencia pone en valor la adquisición del saber en la práctica como otro modo de conocer que se articula con el conocimiento científico estructurado social e institucionalmente. Segundo, en este «oficio de lo humano» (Cifali, 1994 en Delory-Momberger, 2014, p. 696), se reconoce la relación entre formador y formado como una reciprocidad “de universo de experiencia a universo de experiencia” (Delory-Momberger, 2014, p. 696). Este enfoque es particularmente relevante para explicar los modos en que el receptor comprende la experiencia del otro. El narrar una vivencia supone una puesta en escena en la que el *yo* narrador recrea una configuración de la misma y se representa a *sí-mismo* ante los demás. A su vez, el receptor comprende el relato asociándolo con su “biblioteca de experiencias personales” (p. 704). Esta es la clave para hacer inteligible la experiencia del otro, ajustándola primero a nuestros esquemas experienciales para luego interpretar significados y aprehender nuevas situaciones que se integrarán a nuestro capital experiencial. Así, la apropiación que hacemos del relato de los otros es “un *en-juego* entre los demás y yo, entre yo y yo-mismo” (p. 703). Tercero, la experiencia es inherente al proceso de aprendizaje mediante el cual la persona descubre recursos y desarrolla competencias que transfiere a distintas situaciones. Por último, lo vivido nos conmueve y nos transforma —de ahí que la subjetivación de la experiencia entra en estrecha ligazón con la imagen y sentimiento de *ser sí-mismo* y nuestro propio sentido de la vida.

Desde esta mirada, la experiencia articulada con el ejercicio de pensarse a *sí-mismo* nos habilita a una aproximación ontoepistemológica sobre los modos de habitar el aula y la autopercepción del saber-ser docente. Cuando decidimos narrar-nos una experiencia ponemos en marcha una serie de operaciones para reconocernos en el relato a nosotros mismos y darnos a conocer por los otros. La singularidad de lo vivido reside en que cada persona se vincula con el acontecimiento vivido de forma única, que tiene que ver con su biografía personal, sus representaciones, sus sentimientos, su contexto social, cultural, histórico y geográfico. Este proceso de escritura de sí es el que Delory-Momberger (2014) denomina *biografización* y en nuestro estudio se corporiza en los cuadernos de reflexión.

Biografizar es hablar y escribir sobre experiencias personales como modo en que cada individuo se apropia de lo que dice, siente y hace. Es un proceso que parte de situaciones de la existencia a las que se les da forma y sentido convirtiéndolas en recurso de la experiencia. Desde este lugar se hace pública la imaginación pedagógica al contar-se. Así se reflexiona en torno a la identidad como aspecto que suele emerger en los registros biográficos y entonces se da un proceso de individualización en el que se reconoce el *uno mismo* (Arfuch, 2005: 26; Delory-Momberger, 2014; Suárez, 2014).

De este modo se va forjando el saber-ser docente como una construcción discursiva del *yo* dinámica y en constante transformación; como una narrativa personal del devenir. Para interpretar los relatos, Bruner (1996) hace referencia al carácter distributivo y dialógico del *yo*. La existencia del *yo distribuido* posiciona a la persona como sujeto actuante en múltiples

situaciones en contextos culturales e históricos específicos; lo que le permite construir su identidad al reconocer a su ser *sí-mismo* singular y diferenciarse de los otros. El carácter dialógico del *yo* está íntimamente relacionado con la narrativa que cada individuo construye a partir de lo vivido. Bruner (2003) le otorga al relato la función de una forma privilegiada del ser humano para construir su identidad y asevera que “nosotros construimos y reconstruimos continuamente el *yo*, según lo requieren las situaciones que encontramos, con la guía de nuestros recuerdos del pasado y de nuestras experiencias y miedos para el futuro” (p. 93).

Decisiones metodológicas

En el estudio realizado elegimos un enfoque cualitativo y narrativo, teniendo en cuenta que las investigaciones cualitativas apuntan a obtener de manera inductiva puntos de vista del grupo de participantes y evidenciar la pluralidad de voces que se entranan en la vida social (Scribano, 2013). Asimismo, en este tipo de estudios el grupo de investigadoras interactúa con quienes participan utilizando su mismo lenguaje y compartiendo el contexto para poder lograr obtener una visión holística del complejo entramado de las coyunturas sociales (Mendizábal, 2006). Hemos decidido realizar una investigación cualitativa puesto que adherimos a sus concepciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas y porque consideramos que es de vital importancia oír la voz del grupo de estudiantes que realizan sus prácticas docentes.

Las investigaciones con enfoque narrativo toman como fuente de datos relatos orales o escritos cuya extensión puede variar de acuerdo con lo que se desee contar (Chase, 2015). Pueden tratarse de breves historias acerca de temas puntuales o extenderse tanto como la vida misma. De esta manera la narrativa convierte al narrador en protagonista ya sea como observador interesado en las acciones o experiencias de los demás o como el propio actor. La autora agrega que la narrativa que emerge de ese relato tiene lugar en un contexto determinado, para una audiencia específica y con un objetivo en particular. Al centrarnos en estas comprensiones narrativas fuimos testigos y también co-narradoras en su proceso de interpretación (Burgos Díaz, 2018).

En esta ocasión en particular, y por cuestiones de accesibilidad al campo, optamos por trabajar con estudiantes del Profesorado de Inglés que realizaban sus prácticas pre-profesionales en el año 2021. Para este trabajo y en función de la temática emergente tomamos dos de las contribuciones para su análisis e interpretación.

Como instrumentos de recolección de datos utilizamos relatos escritos y diarios reflexivos. Mediante los relatos del grupo de participantes, buscamos narrativas que particularmente nos permitieran comprender sus percepciones en torno a sus procesos de construcción del conocimiento del saber-ser docente –entendiendo esta construcción propia de nuestro grupo de investigación como el camino realizado en el devenir del saber-ser docente en la medida en que se practica y reflexiona para serlo. Para generar el relato propusimos algunos ejes disparadores que podían o no ser utilizados como guía de escritura, entre los que se agendaron como puntos prioritarios los aprendizajes en sus primeros años en el ámbito familiar que les significaron la adquisición de saberes y habilidades, su biografía escolar, la elección de estudios superiores,

duración de la carrera y cuestiones para reflexionar sobre la profesión docente (preparación de la clase, la naturaleza de la vinculación con el estudiantado, sus impresiones sobre la evaluación de los aprendizajes y sus percepciones acerca de su saber-ser docente). De esta forma, buscamos que el grupo de participantes pudiese brindar información sobre lo que pensaban y sentían en relación con sus trayectorias y propias vivencias. Luego, procedimos a solicitarles que escriban un diario reflexivo en el que registrasen con una periodicidad semanal sus vivencias en torno a las prácticas pre profesionales. En el mismo podían consignar sus experiencias pedagógicas, sus primeras impresiones al entrar en contacto con el grupo de estudiantes con el que tenían que interactuar en su labor cotidiana, sus sentimientos, pensamientos y preocupaciones, sus necesidades de transformar-se, sus interacciones con la comunidad educativa, sus propias indagaciones y los recursos valiosos que iban descubriendo en la medida que transitaban sus prácticas. Tanto los relatos escritos como los diarios reflexivos brindaron al grupo de practicantes que participó en la investigación un amplio espacio para que se expresen sobre temas y problemas que no habían sido contemplados en la guía original y que enriquecieron en mucho la fuente principal de nuestro estudio.

A los efectos de pautar el análisis del material documental planificamos dos momentos que nos habilitaron la retroalimentación recurrente en pos de una interpretación más satisfactoria. En un primer momento llevamos a cabo una lectura profunda de cada relato individual. En un segundo momento nos concentramos en la reconceptualización de los textos de campo enmarcando el material en un contexto común de sociabilidad, temporalidad y espacialidad (Connelly y Clandinin, 2006). El objetivo final de este camino metodológico fue interpretar el proceso de construcción del conocimiento del saber-ser docente de quienes estaban realizando sus prácticas pre-profesionales y participando del estudio. Estos dos momentos representaron la construcción narrativa densa de la investigación.

Desde nuestra perspectiva interpretativa rescatamos la hermenéutica como comprensión de lo social, por lo tanto, en el análisis nos interesó otorgar significado e interpretar las experiencias humanas. Realizamos el análisis atentas a la voz del grupo de participantes para concentrarnos en sus propias experiencias. Así, escuchamos primero las voces que habitan cada narrativa. Elegimos frases textuales extraídas de los relatos para instalarlas como hilos conductores que facilitaron primero, deshilar esas tramas vitales para luego entrelazarlas nuevamente. El objetivo de esta estrategia fue acercar el relato de quien narra a quien lee y así dejar traslucir su frescura y autenticidad. Además, esta elasticidad narrativa nos acercó aún más a las relaciones posibles entre la construcción activa del *self* de quien relata y las circunstancias sociales y culturales que posibilitaron y constriñeron la narrativa.

La potencialidad de las historias mínimas

Cuando decidimos habitar la escritura a partir de relatos de experiencias docentes estamos realizando el proceso de encuerparnos con otro/a, integrándonos para que sentidos y sentimientos puedan ser entendidos desde su interpretación en la comprensión narrativa. Es a partir del establecimiento de relaciones en las que transcribimos textos de diferentes formatos

y registros o trazamos cartografías como posibles insumos que estaremos realizando un ejercicio de tipo etnográfico, que conlleva un esfuerzo de interpretación en contexto al que diferentes autores denominan *descripción densa* (Geertz, 1973; Huergo, 2010). Así, al leer un relato nos encomendamos a discernir las relaciones entre distintos niveles de sentido y descubrir indicios que nos ayuden a interpretarlo. Establecemos conexiones entre las funciones del relato, comprendemos a los personajes en la esfera de sus acciones, y pasamos al nivel narracional buscando indicios que revelen significados subyacentes (Barthes, 1996). Dicho esto, también necesitamos encontrar formas para que los propios residentes en su formación inicial, sean capaces de formular una primera interpretación al poner sus pensamientos en palabras, provocando así la ruptura del discurso académico y dando lugar a otras formas de conocer (Suárez, 2021).

De las tramas de relatos de las experiencias vividas en las prácticas preprofesionales y la reflexión sobre las mismas, emergieron dos conceptualizaciones narrativas que visibilizan tensiones en el camino de transformación de quienes están aprendiendo a enseñar: los mitos culturales sobre la imagen idealizada del saber-ser docente y la afectividad como agencia para la transformación. Estas dos conceptualizaciones surgen de los relatos de dos de las cuatro participantes, Florencia y Manuela, quienes dieron consentimiento informado para su participación en este estudio.

Presentamos a las participantes

La biografía escolar de Florencia es heterogénea, ya que cursó sus estudios en diferentes ciudades debido a los traslados del lugar de trabajo de su padre, quien era militar. Su primer encuentro con el inglés fue a través de unos cursos gratuitos que se ofrecían en el contraturno de su escuela, a los que estima como una valiosa experiencia. Entre los docentes en los que se reconoce en su labor presente figuran: un experimentado maestro a quien define “como los de antes”, muy correcto y preciso en el uso de la lengua; su profesora de inglés en la escuela primaria a quien recuerda en su forma amable y amorosa de acercarse a sus estudiantes; y a su profesora de literatura quien, según sus palabras, “plantó en mi [Florencia] la semilla de la reflexión” y de pensamiento crítico y que hoy ella misma busca contagiar en sus clases.

Manuela cursó sus estudios primarios y secundarios en el mismo colegio. Muy apegada a sus afectos, reflexiona que tanto su familia como sus compañeros de colegio han sido muy relevantes en su biografía escolar. Basada en esas experiencias, afirma que busca ser una docente que logre establecer vínculos con sus estudiantes para generar confianza y buen diálogo. A pesar de haber estudiado inglés desde los 8 años, primero se dio cuenta de su vocación docente, y luego decidió la disciplina. En su relato se refiere a su madre, de profesión maestra, como una gran inspiración por ser un ejemplo cercano de la vida docente, y agrega, “Yo también quería ser parte de ese grupo de personas que luchan, en mayor o menor medida, por modificar de forma positiva la realidad de muchas personas”.

A continuación ahondaremos en las conceptualizaciones que emergieron de las narrativas.

Mitos culturales sobre la imagen idealizada del saber-ser docente: modelos para des-armar

El primer momento de análisis está relacionado con los mitos culturales en torno a la figura docente. Barthes (2008) define los mitos de la cultura contemporánea como esas imágenes elaboradas socialmente a lo largo del tiempo histórico que están enraizadas en el inconsciente colectivo, y que en ocasiones emergen a la conciencia de las personas como verdades absolutas.

Probablemente el mito de la figura del docente encuentre su origen en los ámbitos intelectuales de principios del siglo XX cuando las ideas sobre la necesidad de educar a la ciudadanía estaban muy presentes en la sociología positivista. Fue Emile Durkheim (1975) quien sostenía que las generaciones adultas tenían el deber de transmitir la cultura a las nuevas generaciones. El rol docente era preparar al niño para una integración a la sociedad; de ahí la necesidad en instruir en valores comunes, pero a la vez de preparar un sistema de enseñanza lo suficientemente completo y heterogéneo para garantizar la cohesión no sólo simbólica, sino también mecánica dándole al aprendiz pericias para integrarse a la tareas propias de una sociedad compleja donde dominaba la división del trabajo y las jerarquías sociales. De esta manera se garantizaba la cohesión social y se alejaba el peligro de la anomia y desintegración comunitaria. Desde esta perspectiva, el saber-ser docente se instituía en la autoridad de conservar y transmitir un legado.

Tal es así que la imagen de la profesión docente sedimentada a través de las biografías escolares generación tras generación se inscribe en una perspectiva positivista que realza el papel trascendental del docente como parte de una filosofía humanista de progreso, educación del ciudadano y mejora social colectiva. Como resultado, las imágenes estereotipadas del saber-ser docente que forman parte de los discursos oficiales invocan a una cualidad estática de su figura, una imagen idealizada, impuesta socialmente, preestablecida como modelo a alcanzar. En el presente, esta imagen cristalizada como meta o ejemplo a perseguir es cuestionada porque anula las múltiples identidades de la persona que ciertamente enriquecen y tributan al saber-ser docente y deberían ser develadas, pero que se pierden u ocultan en un ciclo de determinismo cultural (Britzman, 2003, 2021).

Existe el imaginario cultural y social que relaciona la profesión con la autoridad, con la relación vertical de poder y la transmisión del conocimiento. En esta línea, se piensa la labor docente como el gerenciamiento de rutinas escolares y de la disciplina, administración de tareas, y evaluación de saberes. Este estereotipo enmascara el detrás de escena, es decir, la complejidad de variables que impactan en el mismo acto-gesto de educar. El siguiente fragmento evidencia el choque cultural de la docente en formación inicial ante la toma de conciencia de las múltiples decisiones pedagógicas involucradas en la clase:

Luego de haber releído mis narrativas puedo observar cómo la perspectiva sobre lo que pasaba en las clases virtuales fue mutando. En un principio solo comentaba lo que veía en la clase en sí y me costaba reconocer los aspectos que la profesora [formadora] incluyó en la presentación [...] A medida que las reuniones fueron avanzando, me fui dando cuenta de que se podía observar qué estaba pasando en las clases virtuales desde una mirada más amplia y a la vez acercándome cada vez más a los y las estudiantes. Creo que esta experiencia ha aportado a mi ser docente desde varios puntos de vista. En primer

lugar siempre me gustó hacerme preguntas sobre temas que tenía que estudiar o sobre los que leía, por lo que la costumbre de auto-cuestionarse también estuvo presente al cursar mi última materia de la carrera. En mi opinión las preguntas son disparadoras de ideas y nos obligan a pensar y replantear cuestiones. Preguntas como “¿para qué?” “¿por qué?” “¿cómo, cuándo y cuánto?” (Florencia)

Lejos de asumir el rol jerárquico de mediadora como lo hacía su maestro de primaria, Florencia comienza a desvelar el detrás de escena y a exhibir una teorización sobre los aspectos involucrados en el encuentro en el aula. El saber-ser docente no puede quedar en una simple labor de reproducción distante de que lo único que se transmite es lo mejor del legado cultural. Para lograr dar un salto cualitativo, se necesita rupturizar el mito que reza “la práctica hace al maestro” (Britzman, 2003, p. 30) de acuerdo al cual la enseñanza se resolvería entrando al aula y replicando técnicas hasta que finalmente se aprende a enseñar. En este sentido, las preguntas que plantea la residente ponen en diálogo modos de conocer, contenidos, estrategias de enseñanza, valores y creencias en permanente negociación con el contexto específico de la enseñanza. Es en esa búsqueda que reflexiona y toma conciencia que esos interrogantes estarán siempre presentes en el ejercicio de la profesión. Así lo expresa al finalizar la residencia:

[...] “sólo sé que no se nada” resume lo que siento después de todo este tiempo en la carrera ya que el conocimiento no tiene límite, ni las ideas para planificar ni hay recetas para ser buen profesional. Tampoco las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera son únicas e incuestionables.

Crisis y resolución conforman un espiral en el proceso de conocer, ser y devenir. Las voces de las participantes en este estudio dan muestra de este dinamismo y de las contradicciones que surgen en su autopercepción del saber-ser docente:

Con respecto a la visión de la tarea docente, pensé en lo que significa *ser docente*. Creo que por mucho tiempo subestimé el rol de los profesores particularmente de inglés pero esto fue cambiando a lo largo de mi tiempo en la carrera y se acrecentó aún más en este último año. [...] Estudiar una carrera docente es sinónimo de un compromiso social, que creo, pretende dejar de lado el individualismo para ser parte de lo plural. Es pensar qué puedo aportar y cuál es mi propósito como miembro de mi comunidad y trabajar para el bien de la misma. (Florencia)

Antes que profesora de inglés, me siento educadora, y no sólo en el ámbito académico sino también emocional y personal. De todas formas, no sé si me termina de agradar el término “educadora” ya que no me siento quién para “evaluar” y “educar” en muchos aspectos a mis alumnxs. Muchas veces la que aprendo soy yo, y mis estudiantes pasan a tener ese rol de educadores. (Manuela)

Nos parece interesante resaltar lo que pareciera una disociación entre la figura de educadora y la de Profesora de Inglés. Estimamos que el proceso de concienciación sobre el oficio docente como agente social para el cambio ha abierto grietas en la concepción eurocentrista que permea aún hoy en día la enseñanza del inglés y que porta implícitamente valores e ideologías como el universalismo, el individualismo y el utilitarismo.

La dualidad que confrontan estas docentes en formación inicial entre ser educadoras y ser profesoras de inglés puede estar vinculada a sus experiencias previas aprendiendo la lengua extranjera. La enseñanza comunicativa de lenguas ha estado basada en fundamentos eficientistas, como si se tratase de una tecnología neutral y objetiva que puede ser exportada a diferentes lugares del mundo. ¿Cómo se construye el conocimiento en la clase de inglés? ¿Los deseos de quiénes cuentan? ¿Cómo ser agentes de cambio social y promover el bien común? Desde la perspectiva decolonial, Kumaravadivelu (2012) convoca a los profesionales del campo a un quiebre epistémico para romper con la dependencia de producción de conocimiento eurocentrista y así intervenir las realidades contextuales siendo productores de sentidos significativos socialmente construidos en cada comunidad. El autor se refiere principalmente a la dependencia del hablante nativo ideal, de metodologías de enseñanza, del currículo de inglés, y de la industria de los libros de texto. Se requiere, por lo tanto, una mirada decolonial que haga posible un encuentro entre culturas y una construcción del conocimiento desde las necesidades y deseos de los agentes en cada contexto específico. Esto representa, aún hoy, el gran desafío para la formación del profesorado.

La afectividad como agencia para la transformación

Pensar la figura docente desde el sentido de agencia para el cambio social nos involucra enteramente en todas las esferas del ser humano, nos corre de la marginalización y nos pone en relación dialógica con los otros, albergando la alteridad. Para Freire (2015), el proceso educativo se resuelve en forma provechosa cuando se da un diálogo presencial, cara a cara, un momento significativo cuando se propicia ni más ni menos una conversación, un rico intercambio entre los mundos que habitan los participantes. Para establecer esta calidad de encuentros es condición necesaria deshacer las relaciones de poder donde alguien enuncia un saber y otro lo asimila en una dirección vertical desde la autoridad hacia el subalterno. Por el contrario, todo surge a partir del afecto y cuidado del otro, desde un compromiso ético de conciencia y respeto por la historicidad del grupo de aprendices. Freire va más allá con respecto a la capacidad de los vínculos de solidaridad y tolerancia que se establecen colectivamente para intervenir en la realidad, teniendo en la mira un proyecto pedagógico y antropológico en la comunidad donde el fortalecimiento de lazos realice la ansiada emancipación social.

Desde esta perspectiva, Satyro (2022) define la afectividad en la formación docente como un término integral que se refiere a la capacidad humana de afectar y ser afectado en un contexto social, cultural, y político. El autor diferencia la *afectividad en agencia*, la que se basa en establecer relaciones interpersonales para involucrar al estudiantado, de la *afectividad como agencia*, aquella que promueve el cambio social. En este sentido, la afectividad acompaña la predisposición a actuar como acto consciente desde una visión política basada en el respeto, la solidaridad y la justicia social.

El siguiente relato de una de las participantes de la investigación se ofrece como una historia mínima sobre la tensión entre la conformidad y el cambio social experimentada en la praxis.

Más allá de mi desarrollo profesional, al cual considero muy importante, me interesa también mi desarrollo personal dentro del aula. Como expresé al principio de esta narración, creo que más allá de lo que enseñe, en un comienzo me di cuenta que quería ser docente en sí y siento que esto fue así por el enorme peso social que la educación tiene. Fui consciente desde muy chica de la infinita cantidad de desigualdades que atraviesan a nuestra sociedad, y de cómo el sistema educativo en cierto punto a veces hace acrecentar esas desigualdades. Por eso me interesó involucrarme en él, para poder aportar mi granito de arena e intentar que no todo sea tan hostil para algunxs estudiantes. Creo que el aula, ante todo, debe ser un lugar seguro para lxs alumnx, en el que sepan que pueden expresarse con total libertad y encontrar no sólo en sus compañerxs sino también en mí, un punto de contención.

A lo que voy es que, aunque la enseñanza del inglés sea mi prioridad dentro del aula, siempre dejo espacio para que a su vez mis clases puedan ser ese punto de encuentro y debate de los distintos temas o anécdotas de situaciones personales que puedan surgir a partir determinada actividad o propuesta. En los momentos en los que logro generar esa atmósfera amena y segura dentro del aula es cuando siento que seré una buena profesora, o al menos así lo deseo. También muchas veces siento que los momentos más difíciles dentro del aula son también a su vez los más estimulantes. En este punto creo que es pertinente contar una experiencia personal que me sucedió hace poco para ilustrar un poco mejor todo esto que vengo escribiendo:

Actualmente trabajo en un instituto privado en el cual se me da el material con el que debo trabajar y no puedo realizar modificación alguna sobre él. En una de mis clases debíamos trabajar con el episodio de una serie bastante vieja llamada “Drake y Josh”. En ese episodio se mostraban distintas situaciones que considero que antes estaban normalizadas y afortunadamente hoy ya no. Si hubiese tenido la posibilidad de decidir sobre el material a trabajar, jamás hubiese elegido ese episodio. Sin embargo, como sí o sí debía trabajar con él, consideré que al menos debía subrayar esos mensajes erróneos que se estaban transmitiendo y generar un debate en la clase para ver que opinaban mis alumnx al respecto. Tuve muchas dudas antes de plantear ese debate ya que debía tocar temas que lamentablemente siguen siendo sensibles para algunas familias. Por ejemplo, en el episodio se muestra cómo Drake se burla de Josh al encontrarlo usando un vestido y lo llama un “freak” [friki]. En lo personal considero que cada quien es libre de vestirse y actuar como le plazca independientemente de su género, pero sé que al expresarlo en la clase muchxs podían no estar de acuerdo. Lo que más temía era que, al ser clases virtuales por zoom actualmente, ya no somos sólo mis alumnx y yo, sino que también pueden llegar a intervenir las familias ya que nunca se sabe quiénes pueden estar presentes por fuera de la cámara. Lo que me ayudó a decidirme finalmente fue el darme cuenta de que tal vez algún alumno de ese curso también pudiese sentir deseos de usar vestidos o de vestirse como le plazca, y si yo no subrayaba lo mal que estaba pensando por actuar distinto al resto se estaba haciendo algo mal, lo único que iba a lograr era hacer sentir mal a esa persona y reforzar estereotipos con los cuales no estoy de acuerdo. Al poner en la balanza la posibilidad de tener problemas con lxs xadres o la posibilidad de herir en lo personal a alguno de mis alumnx, obviamente me puse del lado de mis alumnx y decidí llevar el debate a cabo. Y estoy feliz de haberlo hecho ya que se generó una charla muy linda en la que todxs expresaron los mensajes dañinos que transmitía el

episodio y cómo ya no se debe dejar pasarlos por alto. Y lo que es más, a partir de ese día, he notado cómo mis alumnxs se expresan distinto en mis clases, con más libertad. Por eso es que creo que es de suma importancia demostrarles que con una no serán juzgadxs, para generar esa confianza que es necesaria en cualquier relación humana.

Posicionarse en esa tesitura, es decir, negarse a contribuir a una educación bancaria ante personas a quienes se les supone pasivas, crea una tensión que es justa y necesaria. El encuentro dialógico al que hacen referencia las pedagogías críticas es precisamente difícil y arduo porque se trata de discurrir, de un ida y vuelta en el que la *voz del otro* nos conmueve, nos provoca, nos cuestiona e interpela. Por el contrario, la *enseñanza defensiva* (Britzman, 2003) no hace más que vaciar de contenido significativo el encuentro en el aula y deja un escenario en el cual “los estudiantes acuerdan a ser menos de lo que podrían ser, cada participante debe mantener en suspenso las relaciones potenciales entre el conocimiento y la experiencia vivida; una relación central para la producción de significado y voz” (p.62). Lejos de esta conformidad, el relato de Manuela expone una situación en la que la afectividad nace de una mirada crítica al sistema educativo desde sus propias vivencias y se transforma en agencia para intervenir la realidad y reducir inequidades –aún cuando esto le genera contradicciones.

En este mismo sentido, Britzman (2021) nos interpela, “¿Cómo sería enseñar desde nuestra vulnerabilidad?” (p. 40). Precisamente, significarse como agente para el bien común implica abrirse a otros modos de habitar el mundo. Así entendido, el decolonialismo es más que la ausencia de colonialismo, es un modo de posicionarse en las prácticas y procesos que irrumpen, intervienen, provocan, movilizan y construyen significados otros (Mignolo y Walsh, 2018) albergando las diferencias.

A modo de cierre

En nuestro proceso de lectura de los textos de campo hemos podido expandir la práctica de la narrativa autobiográfica más allá de los sentidos de formación o de pensar y hacer educación. Lo que ocurre, como plantea Suárez (2014), es que las narrativas están inextricablemente ligadas a la propia vida por lo cual el narrador se muestra humano. Los *relatos mínimos*, al decir del autor, dieron lugar a la identificación de vivencias susceptibles de ser valoradas como perlas para la investigación realizada. En la medida en que entendemos que no hay experiencia sin su correlato en palabras, debemos pensar que existe una predisposición a considerar que en los espacios de educación y formación algo sucede y ese algo es tan significativo para quienes realizan sus residencias como para docentes de la práctica, quienes resignifican y co-componen ese relato (Contreras, Quiles y Paredes, 2019).

De la lectura de las historias mínimas de las participantes emergieron las dos conceptualizaciones que elegimos abordar en este artículo: el mito cultural sobre la figura docente y la afectividad como agencia para la transformación. En ambos relatos observamos contradicciones, momentos de desconcierto y momentos de apertura, pero fundamentalmente lo que se devela es la búsqueda de un lugar en el habitar el oficio de enseñar, un lugar desde el

cual problematizar e intervenir las realidades con la certeza única de que no hay identidades preestablecidas que asumir, ni respuestas prefabricadas. Al fin de cuentas, el modo en el que definimos nuestras acciones está íntimamente relacionado con nuestras historias personales, relacionales y profesionales. De esta forma, la actividad educativa no tiene sentido ni lo cobra si no es a partir de la experiencia contada y recreada, es decir, vivida. Son esos relatos los que adjudican una dimensión y temporalidad humana concretas, afectivas y reales que transforman los discursos pretendidamente oficiales y despojados de subjetividad en historias *otras*. Es la capacidad humana de agenciamiento en su doble sentido interpersonal y social que actúa de la mano de las docentes en formación rupturizando los modelos estáticos para llevarlos a rasgos onto-epistemológicos de respeto y solidaridad. Se produjo en nuestras participantes un reconocimiento manifiesto sobre estereotipos de los modos de *ser docente*, indentificándolos tanto para decidir no reproducirlos como para buscar la propia trans-formación. Los saberes, los valores y los símbolos profesionales que integran la cultura académica se entrelazan con las experiencias y con el saber-ser de quienes educan permitiendo que se adapten al entorno socio educativo en el que desarrollan su actividad profesional. El poner en palabras sus sentimientos, permitió a nuestras participantes descubrirse a través de la escritura y ampliar su comprensión sobre sí mismas y en relación al saber como mediador en diferentes contextos educativos (Hernández Sánchez, 2017; Suarez, 2017).

Como corolario, consideramos a la experiencia educativa no solo como una tarea más, sino como un evento vivido y transitado al que se le otorga un significado subjetivo y que a la vez deja más preguntas sobre su sentido y valor. La apertura a la escucha y el estímulo a la narrativa autobiográfica como espacio de introspección marcan sin dudas un camino a seguir en el proceso de construcción de prácticas reflexivas.

Quisiéramos cerrar nuestro artículo con las palabras de Britzman quien reflexiona:

Todos en la formación docente necesitan el espacio y el estímulo para plantear preguntas que atiendan a lo posible y reconozcan la incertidumbre de nuestra vida educativa. Porque al hacerlo, podemos comenzar a vislumbrar los discursos, las voces y las prácticas discursivas que pueden invitar a lo posible (Britzman, 2003, p. 241).

Nota: todas las traducciones pertenecen a las autoras.

Referencias bibliográficas

- Arfuch, L. et al. (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Cultura Libre.
- Barthes, R. (2008). *Mitologías*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Barthes, R. et al. (1996). *Análisis estructural del relato*. Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Britzman, D. (2003). *Practice makes practice. A critical study of learning to teach*. State University of New York.

- Britzman, D. (2021). In the midst of Things: A Freudian Turn to Otherness for Educational Theory. *English E-Journal of PESJ* (Philosophy of Education Society, Japan), (6), 27-43. [vol 06 Britzman 27-43 \(sakura.ne.jp\)](#)
- Bruner, J. (1996). Meaning and Self in Cultural Perspective. En D. Bakhurst y C. Sypnowich (Eds.), *The social self* (pp. 18-30). Sage.
- Bruner, J. (2003). Self-making narratives. En R. Fivush & C. A. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives* (pp. 209-225). Lawrence Erlbaum Associates.
- Burgos Díaz, J. P. (2018). Comprensiones narrativas de los factores asociados al desempeño académico en estudiantes de Boyacá, Colombia. *Perspectiva Psicológica*, 139-158. DOI: <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2018.0001.10>
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1985). Personal Practical Knowledge and the Modes of Knowing: Relevance for Teaching and Learning. En E. Eisner (Ed.). *Learning and Teaching the Ways of Knowing*, 174-198. University of Chicago Press.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (2006). Narrative Inquiry. In J. Green, G. Camilli & P. Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 375-385). Lawrence Erlbaum.
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. Denzin y Y. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa*, Vol. 4. Editorial Gedisa.
- Contreras, J. (2011). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. En A. Alliaud y D. Suárez (Coords.), *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires y CLACSO.
- Contreras, J., Quiles, E. y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 58-75. DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19, (62), 695-710. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14031461003.pdf>
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Ediciones Península.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa.
- Hernández-Sánchez, A. (2017) Saber, saber hacer, saber ser docente *REIDICS*, 1, pp. 54-70 En <https://mascvux.unex.es/revistas/index.php/reidics/article/view/2531-0968.01.54>
- Huberman, M. y otros (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En I. Goodson, T. Good y B. Biddle (Coords.), *La enseñanza y los profesores, I. La profesión de enseñar*, 19-98. Paidós Ibérica.
- Huergo, J. (2010). Descripción Densa. En *Capacitación provincial para Educación Superior. Nuevos diseños curriculares para la Enseñanza de Profesorados en Nivel Primario e Inicial. La práctica docente*. DGCE. Pcia. de Buenos Aires.
- Kumaravadivelu, B. (2012). Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. In L. Alsagoff, W. Renandya, G. Hu, & S. L.

Mckay (Eds.), Teaching English as an international language: Principles and practices (pp. 9-27). New York: Routledge.

López, M. (2021). *Quipu. Nudos para una narración feminista*. EME. Colección Plan de operaciones.

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-103). Editorial Gedisa.

Mignolo, W. D., & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.

Satyro, D. (2022). Affectivity and agency in English teaching for Youth and Adult Education. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, 7 (1), 1-38. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202218360>

Scribano, A. (2013). *El proceso de investigación cualitativa*. Prometeo Libros.

Suárez, D. (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *RMIE*, 19 (62), 762-786. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n62/v19n62a6.pdf>

Suárez, D. (2017) Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Revista Investigación cualitativa*. 2(1), pp. 42-54. DOI:<http://dx.doi.org/10.23935/2016/01034>

Suárez, D. (julio de 2021). *La documentación narrativa de las experiencias pedagógicas. Narrativa, (auto)biografía, experiencia y pedagogía en la investigación educativa y la formación docente* [Formato papel]. Seminario del Doctorado en Educación UNR.

Construcción de identidades situadas

The construction of situated identities

Martha Judit Goñi¹
Cristina Erausquin²

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación de la Tesis de Doctorado de Autora 1: Los profesores principiantes. Vivencias y aprendizajes en la construcción de identidades. El trabajo de Tesis es dirigido por la Autora 2. La investigación se propone identificar, describir y analizar vivencias y aprendizajes que caracterizan la construcción de identidades de los profesores principiantes de Teatro. Se toma como estudio de caso a los Profesores de Teatro egresados de la Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires 2015 – 2019.

En la presentación se desarrollará el análisis de los cuestionarios administrados durante el año 2021 a los profesores principiantes. Los cuestionarios tuvieron por objeto iniciar el contacto con egresados de la carrera de Profesor de Juegos Dramáticos (primer título intermedio de la carrera de Profesor de Teatro, ambos habilitantes para el trabajo de profesor en el Sistema Educativo) en 2020, con Pandemia Covid 19 y ASPO en el país

El tema será abordado desde una perspectiva socio-histórico-cultural, considerando al inicio de la profesionalización un momento importante dentro de la trayectoria de cada docente. Definimos "trayectoria" desde la conceptualización de Sandra Nicastro y Beatriz Greco (2013), autoras que expresan que en este tipo de estudio es importante mirar más allá de la certificación. El problema atañe al sujeto y a las tramas que lo configuran.

Palabras clave: aprendizaje situado, profesor principiante, construcción de identidades, teatro, enseñanza artística.

Abstract

The present work is part of the research project of the Thesis of Doctorate from Author 1: Beginning teachers. Experiences and learning in the construction of identities. That Thesis is directed by Author 2. The research aims to identify, describe and analyze the experiences and learning that characterize the construction of identities of beginning theater teachers. The Theater Teachers who graduated from the Art Faculty of the National University of the Center of the Province of Buenos Aires 2015 - 2019 are taken as a case study.

In this presentation, we will analyze the questionnaires administered during the year 2021 to beginning teachers. The purpose of the questionnaires was to initiate contact with the graduates of the Dramatic Games Teacher career (the first intermediate title of the Theater Teacher career, which enables them to work as teachers in the Educational System) in 2020, with Covid 19 Pandemic and ASPO in the country.

The subject will be focused from a social-historical-cultural perspective, considering the beginning of professionalization, a very important moment in the career of each teacher. We define "trajectory" from the conceptualization of Sandra Nicastro and M Beatriz Greco (2013). The authors express that in this type of study it is important to look beyond the certifications. The problem concerns the subject and the wefts that configure him.

Keywords: Situated learning, beginner teacher. construction of identities, theater, artistic education.

Recepción: 07/02/2023

Evaluación 1: 07/02/2023

Evaluación 2: 02/03/2023

Aceptación: 13/03/2023

La construcción de identidades

En el desarrollo de este trabajo, se focalizará en los procesos situados de construcción de identidades. Se trabajará desde una perspectiva del desarrollo integral, definida por Erik Erikson (1968 - 1983). El autor sostiene, que lo somático, lo yoico y lo social son tres aspectos inseparables de la construcción del desarrollo. Tradicionalmente estos tres aspectos han sido abordados por disciplinas diferentes: la biología, la psicología y la sociología; pero se advierte que los tres aspectos intervienen unos en otros. Abordarlos de manera separada generaría un reduccionismo. A su vez, el desarrollo se encuentra enraizado en momentos históricos específicos que son cambiantes. El sujeto constituye su identidad en estrecha vinculación con el entorno socio cultural con el que interactúa. Como expresa Erik Erikson (1968)

...uno empieza a comprender que la identidad de una persona o de un grupo puede ser relativa y definirse por contraste con la de otra persona o grupo, y que el orgullo de lograr una identidad firme puede significar una emancipación interior con respecto a una identidad grupal dominante... (p. 18).

Se entiende entonces que los procesos de construcción de identidades de los profesores, van más allá de los aprendizajes realizados durante la formación sobre contenidos y teorías pedagógicas. Son procesos integrales y vinculados con los contextos socio histórico culturales y situacionales en los que se desarrollan los sujetos durante toda la vida. En este trabajo focalizamos los momentos en que los *docentes principiantes* comienzan a trabajar como profesores de teatro. Se considera a esta etapa como importante en las trayectorias formativas, ya que es el comienzo de las prácticas educativas autónomas, en el sentido de que no hay un docente formador que oriente o evalúe la enseñanza.

A su vez, los marcos vigotskianos señalan que tanto sujetos como contextos se transforman mutuamente de manera constante y dialéctica. Se generan entretejidos de interacciones donde se ponen en juego tensiones, negociaciones, creencias y significados que se van re transformando. El sujeto, a medida que aprende a "ser parte" de las comunidades de docentes con las que interactúa, se re-construye a sí mismo y, al actuar, reconstruye parcialmente las culturas de esas comunidades aportando su impronta personal.

Entramados, Vol. 10, N°13, enero - junio 2023, ISSN 2422-6459

Meschman, Erausquin y García Labandal (2014) definen identidad:

Identidad es un proceso por el cual un individuo se produce y reproduce, construye y reconstruye a través de interacciones sociales. Proceso dinámico, conflictivo, consciente e inconsciente (...) (p. 109)

Aprendizaje y vivencias

En las interacciones que se presentan en cada situación, se aprende. Aprender entraña cambio subjetivo. Se entiende a la constitución subjetiva como constitución identitaria.

El aprendizaje supone más que lo cognitivo en el sujeto, hay una implicación desde las actividades que se desempeñan. En este punto es necesario incorporar el concepto de vivencias. Las vivencias atraviesan las tramas de los vínculos intersubjetivos. Sujetos y entornos se van reconstruyendo, en relaciones vivenciales y significativas de tensiones, negociaciones, contradicciones.

Interesa recuperar la palabra de los profesores principiantes y desde ahí, analizar experiencias en donde ocurrirían las vivencias y situaciones que constituirían identidades en las prácticas educativas. Se retoman los trabajos de Jean Lave y Etienne Wenger (1991) y de Etienne Wenger (2001), para definir las construcciones de identidades en el marco de los aprendizajes situados en "participación periférica legítima".

La *participación periférica legítima* se apoya en el concepto de *zona de desarrollo próximo* (ZDP) vigotskiano. Es un modo de entender el aprendizaje como relaciones y procesos que se generan entre novatos y expertos; donde los novatos aprenden para convertirse en participantes plenos. Los autores expresan que el concepto va más allá del "aprendizaje situado" o el "aprender haciendo", ya que se analizan los trasfondos de las comunidades en tanto significados construidos históricamente. Estos significados no son estáticos, sino que se reconstruyen y negocian en un momento presente, en las interrelaciones que se generan, lo que impacta en "nuevos futuros" para las comunidades. Es decir, se instalan relaciones dialécticas donde los "nuevos integrantes" aprenden los significados de la comunidad y a la vez -a partir de las reconstrucciones que se van constituyendo- se producen transformaciones.

Hay una discusión teórica acerca de los procesos que se generan al interior de la *zona de desarrollo próximo* (ZDP). Vigotsky define este concepto como la distancia entre en nivel real del desarrollo (aquello que los sujetos ya aprendieron y pueden resolver solos) y el nivel potencial del desarrollo (aquello que los sujetos no pueden resolver solos, pero sí con ayuda). Entre ambos niveles de desarrollo el autor sitúa los procesos de internalización, que son definidos como la reconstrucción interna de lo que sucede con otros. Es decir, el sujeto re significa internamente lo que proviene del contexto y lo transforma desde sus historias significativas, adueñándose de las situaciones y haciéndolas propias. En el texto "Instrumento y signo en el desarrollo del niño" (1930 - 1983), Vigotsky define el concepto de internalización utilizando la imagen de *enraizamiento*. En esta definición se indica que la internalización implica un cambio complejo en

el sistema cognitivo como totalidad, y no la mera incorporación de algo nuevo. En palabras del autor (Vigotsky, 1930-1983):

El proceso de enraizamiento de las formas culturales de comportamiento, en el que acabamos de detenernos, está relacionado con profundos cambios en la actividad de las funciones psíquicas principales, con la reestructuración radical de la actividad psíquica sobre la base de las operaciones con signos.
(p. 80)

Queda definida así la internalización como un proceso complejo entre el sujeto y el contexto, que implica re significaciones y transformaciones tanto en el plano del sujeto como en el plano del contexto.

Andamiaje o apropiación participativa en comunidades de práctica

Posteriormente, los autores que investigaron sobre Vigotsky y la educación, avanzaron sobre las acciones que suceden durante los procesos de internalización. De qué manera los "otros" (en el contexto) acompañan, determinan o guían en algún punto al sujeto. Estas acciones son bien diversas y cada una de ellas sostiene una línea teórica diferente.

Los primeros desarrollos teóricos vigotskianos que ingresaron al campo educativo se vinculan al concepto de *andamiaje* de Jerome Bruner. El autor indica en el texto "Realidad mental y mundos posibles" (1986) que trabajó en el año 1976 con David Wood y Gail Ross sobre "qué sucede realmente en la relación instructor-alumno cuando una de las partes, en posesión del conocimiento, trata de transmitírselo a la otra, que no lo posee" (p. 84) En estos estudios se investigó sobre la adquisición del lenguaje con el andamiaje de la madre. El andamiaje es una situación de interacción donde intervienen un sujeto experto en el dominio de determinado saber, que asiste ajustadamente a un sujeto novato en su proceso de aprendizaje. Se entiende que el docente construye un "andamio" que iría "sosteniendo" al sujeto en sus procesos de internalización. Los andamiajes deben ser ajustados, audibles y visibles, y temporales.

Harry Daniels (2003) analiza diferentes interpretaciones en vinculación a esta problemática. Sobre el concepto de andamiaje indica que hay diversas críticas en torno a que pareciera ser un proceso de tipo unidireccional, donde un experto construye un "andamio" y asiste desde allí al sujeto que está aprendiendo. En esta interpretación no habría lugar para las tensiones o contradicciones, ni para la creación de algo nuevo. Se podría interpretar más como una transferencia desde el exterior hacia el interior, perdiendo de algún modo la dialéctica propia de la teoría.

Daniels (op cit) indica algunas perspectivas que definen este acompañamiento desde otros lugares teóricos. Por ejemplo, Yrjo Engestrom centra su mirada en los procesos de transformación social, desarrollando un modelo llamado "*aprendizaje expansivo*". Aborda el concepto de "sistemas de actividad" que se entrelazan, manifestando contradicciones que interpelan y transforman generando cambios y novedad.

Otra perspectiva que se recupera es la de Bárbara Rogoff, quien adhiere al modelo de *participación guiada* en los contextos socio culturales donde se construyen "puentes mediadores". Afirma Rogoff (1997)

El concepto de participación guiada se refiere a los procesos y sistemas de implicación mutua entre los individuos, que se comunican en tanto participantes en una actividad culturalmente significativa. (p. 113)

La autora indica que por participación se entiende no sólo encuentros en persona, sino que se incluyen actividades que no presentan co presencia, ya que significativamente está el "otro" mediador en las actividades que se realicen. A su vez, el guía señala direcciones que se presentan en la cultura, pero que no implican una direccionalidad, sino que estas guías sostienen diversidades de voces. En este marco, define el aprendizaje como *apropiación participativa*. Para su definición toma y reelabora el concepto vigotskiano de *internalización* (Rogoff, 2003)

La apropiación participativa no define la cognición como una colección de posesiones almacenadas (tales como pensamientos, representaciones, recuerdos, planes), sino que trata los procesos de pensar, re pensar, recordar y planificar como procesos activos que no pueden ser reducidos a la posesión de objetos almacenados. (p. 120).

Por otra parte, y vinculada a los desarrollos de Rogoff, surge la perspectiva de Etienne Wenger (2001) quien define los procesos de aprendizaje desde la participación en comunidades. Todos participamos de diversas comunidades y en cada una, en el mismo proceso de ser parte de cada comunidad, se aprende y se construye identidad.

(...) el aprendizaje se encuentra en el medio. Es el vehículo para la evolución de las prácticas y la inclusión de los principiantes en las mismas y, al mismo tiempo (y a través del mismo proceso), es el vehículo para el desarrollo de identidades y su transformación. (p. 33)

El profesor transitó una carrera de grado donde aprendió contenidos para ser docente, pero en los primeros años de inserción laboral, se encuentra aprendiendo el "oficio de la enseñanza". Comienza a integrar "comunidades de prácticas", en este caso comunidades de docentes en las diferentes escuelas en las que ingresa, se constituyen nuevos vínculos, con nuevas "reglas" que necesita aprender y reconstruir para poder ser parte. Wenger define que la "práctica se refiere al significado como experiencia de la vida cotidiana" (op cit., p. 76)

Los cuestionarios

En la Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires se dicta la carrera de Profesor de Juegos Dramáticos, que tiene una duración de tres años, al cabo de los cuales se obtiene un título intermedio, que se otorga antes del de Profesor de Teatro. Si bien en la actualidad ese título se encuentra cuestionado -por corresponder a una carrera de tres años-, todavía es habilitante para ser profesor en el sistema educativo. Quienes quieren

continuar con la formación, obtienen, con el cursado de dos años más, el título de Profesor de Teatro.

En esta investigación, para el corte de selección de la muestra, se ha tomado la primera titulación, "Profesor de Juegos Dramáticos", porque es el título que la mayoría de los egresados toma como punto de partida para comenzar su tarea docente.

Los cuestionarios se enviaron por WhatsApp o por correo electrónico. Previo al envío, hubo una comunicación telefónica con el investigador para contextualizar la solicitud de la información.

De acuerdo a la caracterización metodológica de Ander Egg (1977), el cuestionario contenía "preguntas de hecho", con las que se buscaba información general de base de los docentes (edad y años de egreso, por ejemplo); "preguntas de acción", que indagaban sobre acciones realizadas (si y cuanto trabajó en el sistema educativo); y "preguntas de opinión", para averiguar, por ejemplo, si querían ser docentes y cuáles eran las motivaciones al inicio de la carrera y en la actualidad.

Se seleccionó a los egresados de las cohortes situadas entre 2015 y 2019. Fue una tarea ardua, porque era costoso conseguir los contactos de WhatsApp, en plena situación de Pandemia Covid 19 y ASPO – época en la que se realizó el trabajo de campo - y al contactarlos por correo electrónico, frecuentemente no contestaban.

A continuación, se indica la cantidad total de egresados por año y los cuestionarios conseguidos:

- Egresados 2015: nueve, de los cuales se obtuvieron 8 cuestionarios.
- Egresados 2016, seis, de los cuales se obtuvieron 4 cuestionarios.
- Egresados 2017: cuatro, de los que se obtuvo 1 cuestionario. De esta cohorte hay dos egresados que viven en el exterior.
- Egresados 2018: diez, de los cuales se obtuvieron 7 cuestionarios.
- Egresados 2019, ocho, de los que se obtuvieron 5 cuestionarios.

O sea, en total se obtuvieron 25 cuestionarios respondidos de los 37 egresados seleccionados. Ocho de los egresados de la muestra 2015- 2019 obtuvieron el segundo título: Profesor de Teatro.

Comunidades de práctica, intersecciones y entramados

Surge el interrogante sobre las intersecciones entre comunidades. Los profesores principiantes pertenecen a una comunidad que es la de profesores de teatro. Hablan un mismo lenguaje, sus prácticas de enseñanza son propias -las clases suelen ser en espacios libres de bancos y lejanos al silencio-. Defienden intereses de la disciplina y del arte al interior de las prácticas escolares. Pero a su vez, están comenzando a ser parte de las comunidades de prácticas que implica ser un docente en una escuela. Las instituciones encarnan sus propios significados. Al decir de Lidia Fernández (2003) demarcan límites y espacios de libertad. Cada profesor de teatro ingresa, en las escuelas, en una comunidad de profesores con diferentes especializaciones disciplinares y entre todos, constituyen la comunidad escolar. Es decir, en las escuelas, y sobre todo las secundarias o del nivel superior, se encuentran una diversidad de profesores que provienen de

comunidades disciplinares bien diferentes, pero que aprenden un oficio, el del profesor, al interior de la comunidad escolar. ¿Cuáles son las tensiones, relaciones y/ o contradicciones que ello puede generar?

Se halla un complejo *entramado* de comunidades: cada docente pertenece a disciplinas diversas, además de las negociaciones disciplinares propias de la orientación de cada escuela secundaria, las negociaciones que la institución sostiene (como cultura institucional), las negociaciones de las comunidades barriales en las que se encuentra cada escuela, a las que suelen intentar dar respuestas (sobre todo cuando son barrios que necesitan contención). Es decir, se encuentran ante situaciones diversas en un solo entramado.

Por este motivo, insiste la pregunta ¿cómo se vivencian estas pertenencias, en principio, a la comunidad disciplinar teatral y a la comunidad de la escuela en la que se comenzó a trabajar?

Elección del "lugar" o "espacio" donde ser docente de teatro

Hay profesores que indican que les interesa ser docentes pero aún no han encontrado el "espacio" donde desean desempeñar su tarea. Desde las expresiones de los profesores, el trabajo docente se constituye de manera diferente de acuerdo a las edades de los alumnos y los niveles educativos en los que se realiza. Otra decisión a tomar es si se trabajará dentro del sistema educativo o en talleres, de manera no formal. En algunos casos, han probado algunos espacios sin encontrar ahí el "lugar propio". Las siguientes expresiones son de profesores que saben que quieren ser docentes pero están buscando los espacios o las edades de los sujetos con quienes van a desarrollar la profesión:

C: Sí, quiero ser docente. Considero que estoy en búsqueda todavía de cuáles son las edades y espacios donde me interesa dictar clases. (Cuestionario)

M: Cada edad tiene su magia, particularmente la adolescencia es la que más me gusta para trabajar (Cuestionario)

Se percibe, en las expresiones, que no se entiende la tarea de enseñanza como algo universal, sino que tiene sus especificidades en cada nivel. Las interacciones con los y las alumnos definirían "lugares" distintos en las prácticas de la enseñanza. Rogoff (1997) desarrolla el concepto de *participación guiada* como procesos de implicaciones mutuas entre individuos que se comunican y coordinan. Consideramos que estas búsquedas pueden vincularse a definir características de grupos con quienes implicarse en situaciones educativas a largo plazo. Resulta muy interesante este aspecto de *la no universalización de la tarea* como "la tarea de la enseñanza", sino que parece haber una identificación de características distintivas por edades, no resultando lo mismo implicarse con niños pequeños que con adolescentes, por ejemplo.

Las siguientes expresiones son de profesores que trabajaron en algunos contextos educativos y ya comenzaron el proceso de selección: espacios donde no desean trabajar y espacios elegidos. Para la participación es importante "un compromiso con algún aspecto del significado de las empresas compartidas" (Rogoff, 1997, p. 117). La autora indica la importancia del entendimiento entre sujetos y la necesidad de comunicación y coordinación de esfuerzos, para

que se presenten participaciones guiadas. Pareciera que los docentes están indagando dónde se entienden mejor, y en qué les interesa implicarse para enseñar y aprender de y en las situaciones.

Quien trabajó y no le gustó

La expresión registrada a continuación es de una profesora a quien no le interesaba la docencia cuando comenzó la carrera. Hizo suplencias, pero observó que no le interesaba la enseñanza. La docente tiene el título de profesor de juegos dramáticos (de tres años) que no habilita para la enseñanza en Superior. Indica que actualmente no ejerce la docencia ni tiene temas afines con ella:

S: Actualmente no estoy ejerciendo. Me interesaría desempeñarme en el ámbito superior -o dentro de algún espacio dedicado a la formación actoral- pero dado que mi título intermedio no lo habilita debería hacer una formación adicional para poder ejercer. En Primaria y Secundaria ya no estoy interesada. (Cuestionario)

Espacios ya elegidos

Ser docente por fuera del sistema educativo:

Hay quienes expresan querer ser docentes pero no en el sistema educativo, sino en otros espacios no formales. En este apartado, dos docentes indican que ya saben que no es el sistema educativo donde encontrarán "su lugar".

M: Soy docente hoy. Me gusta ser profesora pero no me gusta el espacio donde soy profesora. Creo que lo que no me gusta es el sistema educativo (en este caso el formal, que es donde trabajo y el que conozco). No siempre encuentro personas con las que pueda interactuar e intercambiar ideas. (Cuestionario)

C: Sí, quiero ser docente. Considero que estoy en búsqueda todavía de cuáles son las edades y espacios donde me interesa dictar clases. De momento encuentro que con adultos y en instituciones no formales. (Cuestionario)

En estas expresiones se advierte que no se trata de las edades con quienes logren el entendimiento, sino que se trata del entendimiento con "las comunidades de prácticas" (Wenger, 2001). Desde varias orientaciones teóricas (Fullan y Hargreaves, 1999; Ruiz Bikandi, 2004) se considera al docente "solo" en la tarea de la enseñanza. Quizá en el aula se presenta tal situación, pero los profesores están indicando la importancia de las comunidades de prácticas de las escuelas; como sistemas sociales que sostienen condiciones. Condiciones que a la vez otorgan estructura y significado a las acciones de cada integrante.

Hay docentes que expresan que les interesa trabajar en el sistema educativo, aunque dentro del mismo, consideran la necesidad de elegir el nivel donde sienten que pueden realizar mejor su trabajo:

T: Elijo ser docente, y de artística. Es una tarea de crecimiento infinito, se aprende continuamente en conjunto, con un otrx. Una retroalimentación hermosa. Particularmente, elijo trabajar en la educación formal por motivos de crecimiento personal. Me brinda estabilidad para poder seguir especializándome y realizando otras tareas relacionadas a mi campo (Cuestionario)

G: La escuela primaria no es algo que me haya cautivado por completo. No he tenido las "mejores" experiencias si es que éstas existen... en cambio la escuela secundaria me resultó más interesante o convocante desde un primer momento. (Cuestionario)

Estas citas presentan definiciones, en el primer caso, por una cuestión laboral de estabilidad, pero a la vez se indica que la tarea de enseñanza no es unidireccional, sino que en el enseñar se aprende generando retroalimentación. En el segundo caso ya hay una definición por el nivel secundario como convocante a la implicación.

Quienes sólo aceptan la docencia como salida laboral

En estos casos, quizá podría pensarse como otra forma de implicarse en la profesión. Como una posibilidad de sostén económico seguro.

M: Hoy me encuentro siendo docente principalmente como salida económica. (Cuestionario)

A: No, no quiero ser docente. Pero es un trabajo estable que me permite dedicarme a mi vocación (crear espectáculos artísticos), con más libertades económicas. Además de que me proporciona independencia y estabilidad. (Cuestionario)

Quienes aún no saben si les gustaría ser docentes

Hay docentes que aún no han encontrado espacio laboral. La docencia no fue un propósito de la elección de la carrera, pero consideran que tener la experiencia podría definir si les gustaría ser profesor. La siguiente expresión lo señala:

L: Me gustaría poder tener la experiencia, más allá de lo que obtuve en las prácticas, y saber si "es lo mío" o no. Si fuese de mi agrado, intentaría llevar la labor con compromiso, esforzándome para enseñar y aprender cosas significantes, tanto en el alumno como en mí. (Cuestionario)

En síntesis, estas expresiones de los profesores indicarían que no se trataría del "oficio de la enseñanza", general y descontextualizado, sino que se dan características particulares del "oficio del profesor" de acuerdo a los "contextos" en los que se desarrollan. Las edades de los estudiantes a quienes se les enseñará y el tipo de institución, resultan aspectos de gran importancia que los profesores están considerando en sus decisiones.

Aprender a ser docente

Resulta muy importante recuperar y analizar el *aprender a ser docente* como característica del aprendizaje, según la cual el "nuevo participante" de la comunidad va incrementando su participación a medida que aprende y actúa en ese "mundo", transformándose y transformando las interrelaciones de la comunidad. Lave y Wenger (1991) expresan que hay falsedad en los enfoques ahistóricos y universales. Se advierte en las expresiones de los profesores que se trata de procesos no universales, sino de renegociaciones y re significaciones que entrañan aprendizajes en las situaciones particulares en las que desarrollan sus actividades. Lave y Wenger (1991) definen las *identidades* como relaciones vivenciales a largo plazo entre personas, en lugares específicos e históricamente constituidos y enmarcados en sus participaciones significativas en las comunidades de prácticas.

Por otra parte, se advierte también, en las expresiones de los profesores, el tema de entender la docencia no sólo como el "dar" de sí, sino como prácticas de retroalimentación, donde el docente aprende y se reconstruye en las mismas prácticas de la enseñanza.

Este aspecto se podría vincular a los desarrollos de Engestrom de la Teoría Histórico- Cultural de la Actividad y la categoría de *aprendizaje expansivo*. En la entrevista que le realiza Gustavo Wong Fernández (desde la cátedra de Psicología Educacional en México, disponible en Youtube), Engestrom define el aprendizaje expansivo como "ir más allá de la información dada para construir nuevos criterios de la actividad". Este aprendizaje libera de las restricciones del contexto particular y permite crear nuevos contextos. En las expresiones de los profesores, se puede distinguir que más allá de la tarea de la enseñanza, se pretende también el aprendizaje y crecimiento propio. Se piensa un movimiento dialéctico entre enseñanza y aprendizaje en la tarea del profesor, que en la medida que enseña, aprende. Estos cambios volverían de manera transformadora al contexto de donde parten las situaciones.

Motivación central de ser profesores de teatro

En las expresiones de los profesores, salvo dos respuestas que se orientan a querer ser docentes para desarrollar la disciplina, los demás sostienen argumentos de cambio y/o compromiso social.

Esta característica es uno de los aspectos por los que se decidió seleccionar el profesorado de Teatro. En una investigación realizada anteriormente (Autora 1, 2015) sobre las representaciones del *ser docente* en estudiantes avanzados de profesorado, esta Carrera sostenía representaciones de ser docente para transformar la sociedad. Este ideal, que indicaban los estudiantes avanzados, aparece en los docentes principiantes a quienes se les administró el cuestionario, años más tarde.

En las expresiones de los profesores, muchos sostienen que el arte, o el teatro, es una herramienta que brinda oportunidades. Se mantiene el interés de ser docente de teatro porque se considera que existe una intervención en los "otros" a través de y posibilitando el uso de las herramientas que da el arte. Se han elegido y resumido al respecto algunas expresiones de los 25 profesores que respondieron el cuestionario:

- El arte es una herramienta de expresión y autoconocimiento que genera espacios de creatividad.
- La profesión brinda herramientas para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. También para contener a infancias y adolescencias.
- El teatro trabaja la grupalidad y el compañerismo, cosas que faltan en la sociedad. Da herramientas para la autonomía de expresar ideas, sentimientos y emociones.
- Es una poderosa herramienta que en pandemia se intensifica para poder conectarse con los demás y con el propio cuerpo.
- Es una tarea transformadora que puede cambiar la vida de muchas personas.

En líneas generales se advierte que los profesores consideran que la docencia implica espacios de retroalimentación y de crecimiento, tanto de los alumnos como de ellos mismos en el lugar de docentes.

Son sus expresiones textuales:

R: ...Creo en la Educación Pública como herramienta de transformación social, política y cultural. Porque yo tuve la posibilidad de estudiar y lo agradezco. Porque conocí el teatro en la escuela y me llena el corazón que chicos y chicas descubran el teatro. Porque crezco cada día con esta profesión a todo nivel, pero sobre todo a nivel humano. El rol del docente no es solamente impartir contenidos (tarea sin duda fundamental) es también estar abierta a escuchar las necesidades de un otro y hacer lo posible por generar cambios necesarios. Ser docente es hacer Patria. (Cuestionario)

R: Sí, primero que nada creo en el teatro como una herramienta fundamental para el desarrollo social y cívico del individuo. Para el autoconocimiento, para el vínculo con los demás, para la vida en sociedad, para el aprendizaje (...) Lo quiero y soy docente porque considero que el arte es una de las mejores herramientas que tengo para transformar y contribuir al mundo. (Cuestionario)

Se recupera en este apartado el texto de Eliana Abramovich y Mariela Regatky (2010), quienes expresan que los aprendizajes artísticos

(...) tienden a favorecer el desarrollo del pensamiento, la creatividad, la sensibilidad estética, la expresión, las potencialidades y la integración de dimensiones cognitivo – emocionales (p. 2)

El aula de arte (sobre todo en teatro) se convierte en un espacio de taller, donde hay movimiento, interacciones, expresión. Se rompe con la dinámica del aula que sostienen las disciplinas escolares. Para las clases de teatro, se suele solicitar aulas sin bancos para poder trabajar en el espacio, si no hubiera la posibilidad... se corren los bancos para liberar espacio de trabajo. Esta característica, ya en principio, rompe con las dinámicas escolares.

Luego, de acuerdo a las intervenciones que se puedan generar en las clases, el arte podría habilitar espacios de creación, de comunicación, de apertura al error, de valoración de posibilidades de cada sujeto, de intercambios y creaciones de significados.

En las expresiones de los profesores que respondieron el cuestionario, se advierte que hay un marcado interés en generar situaciones de enseñanza que contribuyan al auto conocimiento y al desarrollo. El interrogante que se nos presenta es si se consiguen realizar y sostener propuestas educativas en esa dirección.

Importancia del "recibimiento" institucional al profesor principiante

Los profesores principiantes se reciben y entran al campo profesional, de alguna manera solos. Cada uno debe saber cómo realizar las inscripciones para tomar horas en el sistema educativo, cómo se "toma" un trabajo. Y una vez conseguidas las primeras horas, se presenta en la escuela donde se le asigna el grupo al que hay que dictarle clases.

Los próximos apartados, se focalizan en las expresiones de los profesores principiantes sobre estas situaciones y vivencias sostenidas en esos momentos.

Marcelo García, C (2011) define sobre la *inserción*:

La inserción profesional en la enseñanza es un período de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde su condición de estudiantes a su nueva condición de docentes. Es un período de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante los cuales los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal (p. 57)

En la cita se advierten las implicancias que tiene este momento particular de la trayectoria de la formación docente. En relación a los contextos, en ocasiones son espacios desconocidos; en otras, son espacios muy conocidos como alumno. En sí, en líneas generales, todo el contexto de enseñanza y aprendizaje es muy conocido por los profesores principiantes, ya que lo han transitado durante casi toda la vida. Es momento de re conocer esos espacios desde otro lugar: el del docente; a la vez que construir ese "nuevo lugar" a ocupar.

En relación con el recibimiento institucional, en los cuestionarios los profesores expresan:

C: Fue una sensación rara, me sentí bastante perdida. Llegué a un colegio que no conocía con grupos de hasta 30 niños que algunos no habían tenido teatro y yo nunca había tenido práctica con esa edad. Recuerdo que me dijeron dónde estaba el aula y nada más. Cuando terminé el horario, no sabía para donde ir y tuve que pedir ayuda a los niños. En general todo fue así hasta que pude ir entendiendo la dinámica. (Cuestionario)

M: Miedo, e inseguridad. No sabía cómo se manejaban en la institución/sistema y nadie te ayuda mucho. A su vez tenía una clase planificada pero no sabía cómo iba a desenvolverme frente al grupo ya que no había tenido mucha práctica. (Cuestionario)

Estas expresiones indican las inseguridades y soledades que se presentan en la entrada a las instituciones. A su vez, en ocasiones estas inseguridades se incrementan porque en la institución tampoco se encuentra un acompañamiento. Tal es así que uno de los profesores expresa que al terminar la clase, un estudiante lo orientó en la institución.

Docente como artesano

Se suele vincular al oficio del ser docente con la tarea de un *artesano*. (Alliaud y Antelo, 2011; Alliaud, A., 2017) Los trabajos de estos autores recuperan las características del artesano estudiadas por Richard Sennett (2009). Pero en estas características, podemos encontrar una diferencia muy interesante, en este momento de los inicios. En las tareas del artesano, el aprendiz es siempre acompañado por su maestro y comienza paulatinamente a hacerse cargo de las tareas con su acompañamiento constante en el taller. Sostiene Sennet (2009):

En teoría, el taller bien administrado debía equilibrar el conocimiento tácito y el explícito. Se insistiría ante los maestros para lograr que se explicaran, que sacaran a la luz el conjunto de pistas y movimientos que habían asimilado silenciosamente en su interior, a condición de que pudieran y de que quisieran hacerlo. Gran parte de su autoridad les viene de ver lo que otros no ven, de saber lo que otros no saben (...) (p. 55)

Se advierten procesos de enseñanza, de acompañamiento y una independencia paulatina del aprendiz. El profesor ha transitado su formación, por fuera del espacio laboral (en este caso en la Universidad). De pronto la carrera se termina y se debe ingresar a las instituciones sin guía, ni acompañamiento. Sennet indica el momento de la llegada de la máquina; que trabaja en producciones industriales, a velocidad, a manera de réplica, de robot. El momento de ingreso de los profesores a las instituciones ¿se podría vincular más con el modelo del artesano o con el modelo de la máquina?

Jorge Larrosa (2018) expresa que si bien nos encontramos en momentos de mercantilización de la profesión, prefiere seguir trabajando con la categoría de oficio porque "oficio remite a la humildad de los quehaceres de cada día" (p. 304)

Es decir, habría una artesanía en las situaciones y resoluciones de cada situación como únicas. Pero al inicio, las tareas del profesor son bastante inhóspitas, sin acompañamientos, en un vertiginoso comienzo en el que hay que entrar en las situaciones solitariamente.

Sentimientos del primer día de clases como profesor

En algunas de las expresiones de los docentes, se pueden advertir las vivencias de vértigos a las que se hizo referencia en el apartado anterior. Una de las citas expresa que la docente tomó las horas, y una hora más tarde tenía que tener la clase preparada para un grupo de alumnos desconocido.

M: Estaba nerviosa, no me sentía preparada. Me sentía "chica" aún para cumplir ese rol. (Cuestionario)

D: Recuerdo no estar listo, preparado, mentalizado para lo imprevisto, para cambiar dinámicas u otorgarle el tiempo a cuestiones organizativas. Me sentía inexperto en el rol,

inexperto en estar frente a un curso organizando, proponiendo dinámicas, compartiendo saberes y trabajando vínculos. (Cuestionario)

A: Fue increíble, tomé las horas a las 12 del mediodía y a la 1 entraba a clases. Tuve que improvisar una clase para 30 niños que se me tiraron encima como si yo fuera una especie de futbolista famoso. (Cuestionario)

Estas citas expresan inseguridades, por los "nuevos espacios" en relación con las cantidades de niños en las clases, dinámicas, vínculos, tiempos de preparación de la clase. Se advierte que los profesores no presentan preocupaciones por los contenidos a enseñar, sino que las inquietudes se vinculan más con los grupos de clases y las dinámicas e interacciones que se generen. Se relacionan con el desempeño del "oficio", eso que no se transmite en las clases de la formación inicial.

Fracaso o éxito en la tarea

En las siguientes dos citas, los profesores expresan no haber tenido buena experiencia en su primer día de trabajo. En el primer caso, se focaliza en el plan de clase que se llevó. Un tema central en el ser profesor, la planificación de la clase. En este caso, se trataría de un error en la tarea. Pero en el segundo caso, el problema se reconoce en la burocracia que implica el sistema educativo. Es decir, las "reglas de juego" de la comunidad a la que se está ingresando. Poder ser parte, implicaría entrar en esas reglas de juego para conocerlas y reconstruirlas.

L: El primer día fue caótico en todos los sentidos. Pero me llevé una gran enseñanza: el plan de clase o la planificación a veces no tiene sentido. Y siempre hay que tener muchos recursos para sacarlos en cualquier momento. (Cuestionario)

M: Ansiedad y miedo... pero luego de los primeros 5 minutos ya me sentí radiante por poder conectar con los alumnos y alumnas de esa escuela. Sin embargo, jamás me sentí a gusto con la burocracia de esa escuela en particular. (Cuestionario)

Trabajo en el sistema educativo antes y ahora

En los cuestionarios,

- 19 profesores responden que trabajaron en el sistema educativo, de los cuales 14 continúan trabajando actualmente.
- 5 nunca trabajaron en el sistema educativo.
- 5 trabajaron en el sistema educativo pero actualmente no.
- 8 hoy se encuentran trabajando en secundaria. De los cuales 1 también lo hace en el nivel superior.

Trabajo en espacios educativos no formales:

- 15 dicen que trabajan en otros espacios educativos. 14 expresan que trabajan en talleres.
- 10 dicen haber comenzado en talleres.
- 3 no contestan,
- 3 dicen nunca haber trabajado en docencia.

Participación en el Grupo Focal de Intercambio con fines de investigación

En el cuestionario administrado se indagó sobre el interés en participar de algún espacio de intercambio con otros docentes a los fines de la investigación. 16 profesores afirman que les interesa integrar un grupo. 8 expresan que no. 1 no contesta. Quienes expresan por qué no integrar un grupo, dicen tener muchos grupos y trabajo. Otros dicen que por ahora no, ya que no tienen experiencia docente.

Quienes expresan querer integrar un grupo, dicen que les resultaría interesante para compartir ideas, lo que se siente, vivencias, poder escuchar otras experiencias, aportar miradas. Revivir alegrías. Recibir ayudas que uno no tuvo al comenzar. La docencia suele ser muy solitaria. Conocer cómo se afronta la virtualidad y el sistema educativo.

Las expresiones de los profesores fueron:

G: Porque siempre está bueno aportar, escuchar e intercambiar. Nutrir la propia práctica y reflexionar colectivamente sobre la enseñanza artística, en mi caso (Cuestionario)

C: Porque creo que el intercambio de vivencias, cualquiera sea la disciplina, es enriquecedor tanto en lo personal como en lo profesional. Te ayuda de antemano a entender algunas situaciones que se pueden presentar, y además, lo más notable quizá sea el posible apoyo que se reciba de colegas para tener en cuenta ante ciertas situaciones que estemos atravesando en el aula. (Cuestionario)

R: Aprendemos desde la experiencia y conocer las experiencias de otros colegas puede ser muy enriquecedor para mi labor futura. (Cuestionario)

En líneas generales, los profesores valorizan positivamente la posibilidad de intercambiar ideas y experiencias con otros profesores. Consideran la situación de interacción con otros docentes como situaciones de aprendizaje y de construcción.

En Psicología, desde diversas líneas teóricas se valora positivamente el aprendizaje por interacción, podríamos citar los trabajos de Perret Clermont, Carugatti, Mugny, Cazden, Rogoff, entre otros. También la Didáctica propone como forma de trabajo para capacitaciones docentes la reflexión sobre la práctica con compañeros. Podemos citar los trabajos de Delia Lerner (1994, 1996, 2009)

Forman y Cazden (1984) expresan: "La colaboración exige una tarea mutua, en la cual los compañeros trabajan juntos para producir algo que ninguno habría podido producir por su cuenta" (p. 144).

A modo de síntesis

Se considera que las construcciones de identidades docentes van más allá de la formación que se realiza en las carreras de grado. Es un proceso complejo y continuo que dura toda la vida y que implica las diversas situaciones y comunidades con las que los profesores interactúan transformándose mutuamente: sujeto – contexto.

Se ha desarrollado el concepto de aprendizaje situado, recuperando la teoría de *participación periférica legítima* de Wenger y Lave (1991, 2001) y a partir de aquí, se analizaron algunos aspectos que los profesores señalan en relación con sus primeras participaciones en las comunidades escolares

Entre los aspectos que se analizaron, se pueden mencionar: las elecciones del lugar donde ser profesor, la importancia de la estructura de comunidad de prácticas con otros profesores, sentidos políticos de la enseñanza del teatro.

En relación con las *elecciones del lugar donde ser profesor*, se ha advertido que, en los comienzos de la tarea docente, los profesores se encuentran realizando un sondeo para identificar cuál es "su lugar" donde se sienten implicados. Espacios escolares o no escolares y edades de los estudiantes con quienes realizarán la tarea de enseñanza. Estas expresiones generan el interrogante acerca de ¿el oficio del ser docente no es Universal? Se construirían oficios de acuerdo a los contextos en los que se desarrolla la tarea. No se trataría de un ser docente de modo general y descontextualizado.

A su vez, en estas elecciones también surge *la importancia de la estructura de la comunidad de prácticas* con otros docentes. Los profesores señalan que es un indicador de permanencia en la institución el sentirse bien en dicha estructura. Esta otorgaría estructura y significado a las acciones de cada integrante.

También en este mismo sentido, expresan vivencias sobre los comienzos o las llegadas a las escuelas de manera solitaria y el encontrarse sin acompañamiento por parte de los integrantes de la comunidad institucional. En este punto recuperamos los modelos artesanal e industrial trabajados por Sennet (2009). Quizá los comienzos de la profesión, sean más vinculables al modelo industrial que al artesanal. Y se podría hablar de una artesanía en las situaciones y resoluciones de cada situación de enseñanza como únicas.

En cuanto a los sentidos políticos de la enseñanza del teatro, salvo dos respuestas que se orientan a querer ser docentes para desarrollar la disciplina, los demás sostienen argumentos de cambio y/o compromiso social. El profesor de teatro, por características de sus comunidades disciplinares, sostiene clases que se diferencian de las dinámicas tradicionales de la escuela: habilitando espacios de creación, de comunicación, de apertura al error, de valoración de posibilidades de cada sujeto, de intercambios y creaciones de significados. Pero a su vez, los profesores expresan que consideran que sus trabajos en las aulas son importantes ya que la disciplina contribuye al autoconocimiento y al desarrollo del sujeto.

Se considera al arte como espacios de escucha, y a la vez, de expresión, de observación y a la vez de creación, de trabajo en búsqueda de herramientas propias y a la vez enriquecidos y enriqueciendo los intercambios con otros compañeros.

Referencias bibliográficas

- Abramovich, E. y Regatky, M. (2010). "El potencial del arte y su contribución a la transformación de las prácticas escolares". En *Segundas Jornadas Nacionales de Investigadores en Formación en Educación*. Instituto de Investigaciones y Ciencias de la Educación. (IICE). 29 y 30 de noviembre 2010. Actas de Jornadas.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Argentina: Aiqué.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Daniels, H. (2003). *Vigotsky y la pedagogía*. España: Paidós.
- Engestrom, Y. (2020). "Entrevista realizada por Gustavo Won Cervantes desde la cátedra Psicología Educación". 20 de abril 2020. México.
<https://www.youtube.com/watch?v=Dd-L8n0SVzY> (consulta: 28 de septiembre de 2022)
- Engestrom, Y. (2001). "El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad". En *Journal of Education and Work*, Volumen 14, No. 1. (Traducción con fines didácticos de M. Larripa. Psicología General, Cátedra II, UBA). (pp. 1 – 16).
- Erausquin, C. (2013). "La teoría histórico cultural de la actividad como artefacto mediador para construir intervenciones sobre el trabajo de psicólogos en escenarios educativos". En *Revista de Psicología Segunda Época*. Universidad Nacional de La Plata Volumen 13. (pp.173 – 197).
- Erikson, E. (1968). *Identidad, juventudes y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Erikson, E. (1983) *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Ediciones Hormé.
- Fernández, L. (2003). "Las instituciones de formación y los educadores". En *Revista Nordeste. Publicación y ensayos* Volumen N° 19. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. (pp. 35 – 48).
- Forman, E. y Cazden, C. (1984). "Perspectivas vigotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales". En *Revista Infancia y Aprendizaje* 1983 Volumen 27/28. (pp. 139 – 157).
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2018). *La escuela que queremos, los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Goñi, M. (2015). "Identidades docentes. Algunas vinculaciones entre las identidades del profesor de Teatro y las del profesor de Historia". En *Revista La Escalera*. Anuario de la Facultad de Arte Volumen N° 25. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. (pp. 85 – 100).
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Ley Provincial de Educación N° 13688/07. Año 2007. <http://secundarias.com.ar/wp-content/uploads/2012/09/Ley-provincial-de-educacion.pdf> (consulta: 25 de septiembre 2022)
- Lerner, D. (1994). "Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente" En *Revista Lectura y Vida*. Año XV. Volumen N° 3. Septiembre de 1994. (pp. 33- 54).
- Lerner, D. (1996). "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Un alegato contra la falsa oposición". En Castorina, A; Ferreiro E y otros (1996) *Piaget- Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Argentina: Paidós Educador. (pp. 69 – 118).
- Lerner, D. (2009). "Construir la escuela como comunidad de estudio". En Miret Bernal, I. y Armendano, C. En *Lectura y bibliotecas escolares*. Editorial Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. Colección Metas Educativas 2021. Noviembre de 2009. España. (pp 59 – 71).
- Marcelo García, C. (2011). "La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales?" En *Estudios e investigaciones. CEE Participación educativa*. Madrid. Marzo 2011. Volumen 16. (pp 49 – 68).
- Marcelo García, C. (2007). "Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza de profesores principiantes". *Revista Docencia* Volumen 33 Diciembre 2007. Chile. (pp. 27 – 38).
- Meschman, C.; Erausquin, C. y García Labandal, L. (2014). "Huellas, herencias y tramas: construyendo la identidad profesional del profesor en Psicología". En *Anuario de investigaciones*. Volumen XXI, Universidad de Buenos Aires. (pp. 104 – 116).
- Resolución 84/09 Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. CFE, 2009 <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/84-09.pdf> (consultado: 25 de septiembre 2022)
- Rogoff, B. (1997). "Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje", en Wertsch, James; del Río, Pablo y Álvarez, A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. (pp. 111- 128).
- Ruiz Bikandi, U. (2004) "Anayse du travail et formation professionnelle des enseignants". *Congres de I.A.E.C.S.E.* París. Actas de Congreso.
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Vigotsky, L. (1930 – 1983). "El instrumento y el signo en el desarrollo del niño". *Obras Escogidas VI*. Moscú: Editorial Pedagógica. (pp. 11 – 100).

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Madrid: Paidós.

¹ Martha Judit Goñi es Profesora en Ciencias de la Educación. (FCH. UNCPBA) Mgter en Educación con orientación en Psicología Educacional. (FCH. UNCPBA) Especialista en Ciencias sociales con mención en curriculum y prácticas escolares (FLACSO) Cursando el Doctorado en Psicología (UNLP). judige@hotmail.com

² Cristina Erausquin es Licenciada en Psicología. Mgter en Psicología Cognitiva y Aprendizaje FLACSO-UAM Cargo: Profesora Titular de Psicología Educacional Facultad de Psicología UNLP y Adjunta a cargo de Psicología Educacional en Facultad de Psicología UBA. erausquinc@gmail.com



Carta astral

Autor: Francisco Ramallo
Técnica mixta
Año: 2018

Inquietudes y expectativas sobre la educación. Visión de futuro en contextos de crisis

Concerns and expectations about education. Vision of the future in crisis contexts

Teresa Pacheco Méndez¹

Resumen

A lo largo de los últimos años ha resurgido en el debate sociológico el controvertido tema de la crisis y del cambio en las sociedades y las instituciones sociales. La irrupción tecnológica y epidemiológica en la vida social ha dado lugar a la presencia de puntos de vista no confluentes entre quienes, por un lado, se apegan al reclamo de mantener y recuperar lo ya conocido y estable mientras, por otro, están los atraídos por las promesas creadas en torno al factor tecnológico, reclamando transformaciones radicales en el orden y la dinámica de la vida social e institucional. Deslindándonos de toda posición extrema, y en vistas de hacer viable la reorganización, ampliación y transformación de lo estructuralmente necesario en la sociedad y en las instituciones, en este trabajo se exploran -en el caso de la educación- las posibilidades de cambio que ofrece tanto la capacidad de aprendizaje históricamente acumulada, como las contenidas en los aprendizajes sociales más recientemente incorporados. El propósito es encontrar y dar respuestas en el corto y mediano plazos al manejo y aprovechamiento de la incertidumbre contenida en toda crisis, así como para contar con elementos para enfrentar la necesidad de trazar nuevos y más flexibles caminos para la educación dentro y fuera de las instituciones. En esta dirección se apuntan algunas estrategias propuestas por distintos autores para enfrentar el caso específico de la transformación de la institución educativa.

Palabras clave: crisis; transformación; aprendizaje social; educación; institución escolar.

Abstract

Over the last few years, the controversial issue of crisis and change in societies and social institutions has resurfaced in the sociological debate. The technological and epidemiological irruption in social life has given rise to the presence of non-confluent points of view among those who, on the one hand, are attached to the claim of maintaining and recovering what is already known and stable while, on the other hand, those who are attracted by the promises created around the technological factor, claiming radical transformations in the order and dynamics of social and institutional life. Dissociating ourselves from any extreme position, and with a view to making viable the reorganization, expansion and transformation of what is structurally necessary in society and institutions, this paper explores -in the case of education- the possibilities for change offered by both the historically accumulated learning capacity and those contained in the most recently incorporated social learning. The purpose is to find and provide answers in the short and medium term to manage and take advantage of the uncertainty contained in any crisis, as well as to have elements to face the need to trace new and more flexible

paths for education within and outside institutions. In this direction, we point out some strategies proposed by different authors to face the specific case of the transformation of the educational institution.

Keywords: crisis; transformation; social learning; education; school institution.

Recepción: 1/03/2023

Evaluación 1: 07/03/2023

Evaluación 2: 12/04/2023

Aceptación: 13/04/2023

Introducción

A lo largo de la historia social, los periodos de crisis han dado lugar a grandes rupturas y transformaciones de distinto alcance y profundidad en las sociedades, con patentes efectos en el corto, mediano y largo plazos. Cualquiera que sea la envergadura, toda crisis provoca en la vida social “...una pérdida inmediata y generalizada del sentido de equilibrio y de bienestar individual y colectivo; casi de manera inmediata, la sensación de estabilidad cede terreno a la sensación de ausencia, de confusión y de incertidumbre” (Autor (a) , año, p. 155) Una crisis que desencadena para un futuro no lejano, otras crisis de igual o más graves consecuencias afectando incluso, “...las certezas que podríamos tener sobre el lugar del hombre en la naturaleza, y sobre la fuerza y sostenibilidad del ser humano.” (Hadji, 2020, p. 1/8)

Las crisis que enfrenta la sociedad actual se dan en el contexto de circunstancias que, desde los años noventa del siglo XX, Beck (2002) definió como la sociedad del riesgo. Una condición originada tanto por una mayor conectividad e interdependencia de la sociedad -acotando con ello la capacidad de acción de la tradicional estructura estatal sujeta a la soberanía-, como por el surgimiento de un espacio transnacional sin instituciones ni marcos regulatorios idóneos, y sin mecanismos de gestión de las externalidades propias de ese proceso. El “Riesgo es el enfoque moderno de la previsión y control de las consecuencias futuras de la acción humana...” (p. 5)

Situado entre seguridad y destrucción, el riesgo es caracterizado por Beck por una narración que empieza ahí precisamente donde la confianza en nuestra seguridad termina, y donde ésta pierde relevancia cuando la destrucción abre paso a más riesgos. El riesgo determina así pensamiento y acción, un espacio intermedio donde pierde eficacia y alcance toda lógica del control estatal, político e institucional. En la sociedad del riesgo global “...se cuenta con el conocimiento científico que informa sobre el riesgo y la incertidumbre, pero se renuncia a la gestión o aseguramiento colectivo frente a esos riesgos con los recursos, políticas e instituciones necesarias.” (Sanahuja, 2020, s/p)

Como manifestaciones del riesgo global, las crisis se presentan como terreno fértil para la propagación de la contradicción, del sinsentido, y de toda actuación motivada por intereses históricamente fraccionados; los mismos intereses que han normado la dinámica de la vida social en lo económico, político, cultural, educativo, y en la salud. Como consecuencia de este peculiar modo de actuar y de conocer -caracterizado por fraccionar lo que es inseparable y a la vez diverso-, las crisis nos enfrentan directamente a un panorama de incertidumbre que va

modificándose según transcurren sus distintas etapas y facetas. Como parte de ello, “Los conocimientos se multiplican de manera exponencial... desbordan nuestra capacidad de apropiarlos, y sobre todo lanzan el reto de la complejidad: cómo confrontar, seleccionar, organizar esos conocimientos de modo adecuado y relacionándolos e integrando en ellos la incertidumbre.” (Morin, 2020, s/p)

Mas allá de la incertidumbre y desestabilización que toda crisis involucra, es importante tener presente que ésta se produce por la falla de las regulaciones y funcionamiento de un sistema. A fin de mantener su estabilidad, el sistema inhibe o expulsa tales desviaciones aunque, en el caso de que éstas logren desarrollarse, darán lugar a transformaciones regresivas o progresivas es decir, ya sea en el sentido de una empeñada búsqueda por el retorno de una estabilidad del pasado, o bien, estimulando la imaginación y la creatividad. (Morin, 2020, s/p)

En este trabajo nos detenemos en los principales rasgos de las crisis -entendidas como *consecuencia de* y como *posibilidad para*- en su repercusión en la institución y en el aprendizaje escolares. El objetivo es identificar caminos y estrategias que, vinculados con las prácticas sociales y escolares ya aprehendidas, permitan transitar hacia una reconducción de fines, medios y formas que doten de nuevos rasgos estructurales a la institución educativa.

La renovación de la realidad y el futuro de la educación

En su momento -como en otras coyunturas históricas- las nuevas tecnologías incursionaron en la vida cotidiana de la sociedad y en sus instituciones; revirtieron usos y costumbres, mecanismos de funcionamiento, estrategias para la resolución de conflictos, formas de producir y consumir conocimiento y en general, modificaron los modos de organización de la vida cotidiana. Con todo ello la sociedad se enfrentó a un creciente flujo de información de grandes dimensiones, llegando incluso a rebasar la capacidad de los individuos para procesarla y -como señala Tenti (2020, p. 80)- para darle sentido.

Sin haber logrado discernir y asimilar de manera óptima y generalizada los retos y dilemas que el cambio tecnológico introdujo en las nuevas formas de pensar y actuar en sociedad, hoy en día la sociedad entera vuelve a presenciar y experimentar la irrupción de nuevos fenómenos globales -como el epidemiológico e incluso el bélico- que nos obligan a darle un nuevo giro a la apenas incipiente renovación de un ordenamiento social e institucional ya afectado por las disposiciones y condiciones propias de la transformación tecnológica. En todos los órdenes: político, económico, cultural, de la educación, de la salud, etc., los nuevos desajustes a los que se enfrentan individuos, grupos, comunidades y sectores sociales -de una enorme heterogeneidad-, reclaman de un detenido diagnóstico y de una evaluación integral y articulada de las circunstancias actuales y sus respectivas consecuencias.

La afectación de los más recientes fenómenos de crisis ha puesto en evidencia el limitado alcance de los recursos institucionales disponibles y desplegados para atender la afectación resentida de manera diferencial en los distintos sectores de la sociedad. Como ya lo señaló Giddens (2001) en su análisis sobre las consecuencias de la globalización, “Las naciones afrontan hoy riesgos y

peligros en lugar de enemigos, un cambio enorme en su propia naturaleza.” (p. 30) Se trata de una nueva configuración que pone en cuestión el sentido de las instituciones, convirtiéndolas - como el mismo autor lo señala-, en instituciones “...que se han vuelto inadecuadas para las tareas que están llamadas a cumplir.” (p. 31)

Es difícil pensar que las instituciones tal y como pretenden permanecer es decir, como entidades universales e imperecederas, logren establecer las bases para reconducir y afrontar los actuales desajustes sociales. En el caso de la educación que aquí nos ocupa, “Si bien el panel de tecnologías dedicadas al aprendizaje había crecido considerablemente en los últimos años, todavía estaban integradas en un entorno escolar tradicional, con una magistral transmisión de conocimientos.” (Hadji, 2020, 1/8) Esto ha venido ocurriendo desde hace ya tres décadas cuando las tecnologías penetraron y transformaron el día a día de toda la sociedad, sin garantizar que fueran ellas las que, de manera espontánea, recondujeran y resolvieran las contradicciones y los conflictos desencadenados por ellas mismas. “...Es como si la situación de crisis que [hoy] vivimos fuera un resorte automático para la transformación de los diferentes sistemas sociales, las relaciones entre las personas, nuestra forma de estar y concebir el mundo.” (Zubillaga, 2020)

Si bien en la actualidad el uso de las tecnologías se visualiza como el escenario más ad-hoc para orientar acciones de enseñanza-aprendizaje, ello no sustituye de manera mecánica la discusión de fondo que tal camino plantea en cuanto a: reconocer la necesidad de reorganizar la estructura de la institución escolar, la reconceptualización de planes de estudio, el reajuste de las prácticas de enseñanza y de la función docente, entre otros. En lugar de ello, las decisiones operativas y pedagógicas giran en torno a meros arreglos y acoplamientos entre las modalidades presenciales y a distancia, ya sea tradicionalizando la enseñanza a distancia y en línea, o bien, digitalizando la enseñanza tradicional y escolarizada, pero siempre sin alterar la estructura institucional y cognitiva fundadas y consolidadas en, por y para la institución escolar.

“...la educación no es un mecanismo, un simple movimiento que bastaría con digitalizar para que ocurra el milagro y para que exista la educación. La educación no es un producto en el sentido tecnológico del término, un dispositivo circunscrito y racionalizado, infinitamente duplicable. La educación es siempre un proceso, intrínsecamente imperfecto, que articula una serie de mecanismos totalmente complejos, desde la admisión hasta la graduación, incluida la esencial pero siempre compleja relación alumno-maestro...el proceso educativo va más allá del producto tecnológico...” (Fillol, 2020, s/p)

La incorporación de dispositivos tecnológicos al entorno escolar ha sido en la mayoría de los casos un recurso aceptado sin mayor reserva ni detenimiento sobre sus posibles usos y efectos en los procesos de aprendizaje; el interés más bien a recaído en la promesa de obtener en lo inmediato resultados objetivos y palpables sobre las habilidades y capacidades técnicas adquiribles. No obstante, y como bien lo señala Peraya (1999), “...un dispositivo es una instancia, un lugar social de interacción y cooperación con sus intenciones, su funcionamiento material y

simbólico, finalmente, sus propios modos de interacción.” (cit. por Charlier, Deschryver y Peraya, 2006, p. 471)

Las recientes crisis globales -epidemiológica y geopolítica- han traído consigo un importante desequilibrio económico, político, cultural y social, pero también ha representado de algún modo una oportunidad para pensar y actuar sobre las posibilidades para desmontar y modernizar los actuales sistemas educativos; una tarea que supone no sólo replantear estructuras, roles, funciones y ubicaciones tanto de actores como de entornos disponibles, sino modificar también las formas de entender la génesis y producción de conocimiento nuevo. Para ello hay que recordar que “El conocimiento está *en la relación* y no en una supuesta esencia. El conocimiento del mundo supone la idea de complejidad y de interrelación entre fenómenos aparentemente independientes.” (Tenti, p. 82) Esto significa que el reto educativo no se reduce a reemplazar unos medios y entornos físicos por otros, sino a pensar e innovar nuevos caminos y estrategias para el aprendizaje donde sean las necesidades del estudiante las que ocupen un lugar central. Con ello se reafirma la premisa de que “...el aprendizaje es ante todo un acto social, resultado de una confrontación y un intercambio...” (Fillol, 2020, s/p)

Aunque incipiente, la habilidad construida y aprendida sobre la marcha a lo largo de la presente década, bien puede desembocar en el inicio de una experiencia educativa que rescate los recursos y capacidades desplegadas por las partes involucradas para dar cumplimiento a una educación creativa sin escuela. En este empeño destacan los esfuerzos emprendidos por los sectores sociales más desfavorecidos, y los más afectados por los habituales mecanismos de exclusión practicados por los gobiernos en turno y por la institución escolar: la deserción, el rezago por falta de conectividad, así como por la ausencia voluntaria e involuntaria de los indispensables apoyos escolares y familiares.

Cabe recordar también que la larga tradición de la educación institucionalizada se encuentra asentada en una compleja historia social de colectivos y de vínculos sociales, culturales y políticos bien establecidos y aceptados; ambos componentes edificados sobre la base de una relación directa de cara a cara que, con dificultad, puede ser mecánicamente desarraigada tanto de la práctica cotidiana como de la diversidad de sentidos que tales vínculos representan para la sociedad entera -trátase del sector social que se quiera. “...los agentes construimos el mundo en que vivimos, pero no lo hacemos a voluntad, porque el mundo social vive en la objetividad y en nosotros y por tanto somos producto de ese mundo.” (Tenti, p. 81)

En las circunstancias que nos encontramos no se trata de juzgar las ventajas y desventajas de los modelos de enseñanza hasta hoy conocidos, ni de optar por la combinación de lo presencial con lo digital; lo que ahora se plantea es la urgente necesidad de dotar -sobre la base de un presente-futuro marcados por la incertidumbre- de nuevos significados a la virtualidad, a la presencialidad, al contacto interpersonal, y sobre todo a los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje. Pensar “...el futuro, requiere empezar por preguntarlos desde donde abordamos tal empresa... de cuales variables clave y, ... desde cuales supuestos ... a fin de estar en condiciones de poder nombrar y aprehender lo nuevo y lo desconocido.” (Heredia, 2020, s/p)

El esclarecimiento de estos puntos de partida pasa por preguntarse sobre aspectos tales como: ¿cuáles los límites de la escolarización tal como la conocemos?; ¿qué ventajas insustituibles posee la presencialidad?; ¿qué beneficios aportan los medios electrónicos y los constantes avances tecnológicos aplicables al proceso de aprendizaje?; ¿qué roles en lo cotidiano desempeñan cada uno de los actores que intervienen en el aprendizaje?; ¿cuál es el abanico de aplicaciones que abarca la relación profesor-alumno-contenidos?, entre muchos otros.

Tales preocupaciones han sido retomadas por Zhao (2020, s/p) quien de manera concluyente afirma que la reconfiguración de la institución escolar se plantea en tres “áreas de aprendizaje”: el qué, cómo y dónde. En primer lugar, el “qué” se refiere a la práctica de mantener el primado del currículo como eje del funcionamiento de la escuela, un parámetro de oferta de contenidos decidido por lineamientos y esferas de política con el propósito de aplicar de manera diferenciada los mismos contenidos a los estudiantes, diferenciándolos por grupos de edad y por la posición alcanzada de manera gradual en el sistema educativo.

Sobre el “cómo”, Zhao considera que en lugar de vigilar activamente el cumplimiento de un currículo, la mirada y las preguntas del maestro debieran estar orientadas a indagar sobre los intereses y preferencias del estudiante; este viraje trastoca el papel que ha venido desarrollando el maestro como mero instrumento para dar cabal cumplimiento a la transmisión de contenidos normalizados a grandes grupos sociales, reenfocando su práctica para que sean ellos quienes formulen interrogantes y pongan en el centro de la practica escolar las expectativas del estudiante.

Por último, el “dónde” apunta a una reconceptualización acerca del lugar donde se realiza el aprendizaje; esto se refiere a la necesidad de cuestionar si el aprendizaje está circunscrito sólo a un espacio físico como el aula o la escuela, o bien, si el aprendizaje ha estado también fuera de la escuela abarcando espacios, medios y procesos más amplios que el regulado por la institución escolar.

Convenimos que una de las funciones centrales que ha sido adjudicada a la institución educativa es la transmisión del conocimiento, cuyo propósito está supeditado al cumplimiento de currículos diseñados y aplicados bajo criterios estandarizados y descontextualizados -cognitiva y socio históricamente- que difícilmente atienden la heterogeneidad de necesidades e intereses de la población escolar. Si bien la presencia de las tecnologías se hizo cada vez más visible en las tareas escolares, su incorporación se dio sobre la base del modelo y de las necesidades de este sistema educativo tradicional, manteniendo con ello los roles y las funciones requeridos para lograr la óptima transmisión de contenidos prefabricados. Al tratarse de programas más orientados a transmitir que a enseñar a pensar, el que aprende difícilmente se convierte en el actor de su aprendizaje, un fenómeno que no se modifica si la enseñanza es trasladada de manera mecánica a la modalidad en línea.

Sin considerar que los actuales recursos tecnológicos produzcan de manera directa y automática cambios en el entorno del aprendizaje, autores como Stommel (2012), Lievonen et. al. (2016) y Hadji (2020) coinciden en apuntar que tales recursos, diseñados y planificados con detenimiento, contribuyen al mejoramiento de las situaciones de aprendizaje. Para Lievonen et.

al. (2016, p. 54) esto puede llevarse a cabo erradicando el uso mecánico y fijo de las estructuras tecnológicas, promoviendo en su lugar, su maleabilidad y flexibilidad para su uso y aplicación. En estos casos, la búsqueda de creatividad en los procesos de aprendizaje queda hasta cierto punto sujeta a un sistema educativo abierto y laxo, y a un profesor -conductor, guía- con amplio sentido crítico.

Si bien los medios electrónicos juegan un papel decisivo en el aprendizaje social y escolar, éstos solo adquieren significado en la medida que son reconocidos, manipulados y experimentados por los sujetos, viéndose estos últimos mediados y modelados en su comportamiento social. En esta interacción, la hibridez como una nueva entidad creada, queda definida por el vínculo presencia-distancia, así como por la integración de tecnologías en apoyo a un proceso enseñanza aprendizaje donde roles y funciones son profundamente replanteadas.

En esta misma dirección, la optimización de las situaciones de aprendizaje descansa en lo que Stommel (2012) propone como el diseño de una *pedagogía híbrida* donde, además de la presencia-distancia, también los entornos físicos y virtuales juntos funcionen de formas nuevas e innovadoras, todo a modo de encontrar estrategias que involucren al estudiante en el aprendizaje. En este sentido, Lievonen et. al. (2016) proponen poner el acento en el conocimiento de cómo éste se da en la interacción del estudiante con su entorno, tanto con objetos no humanos como en la comunicación con y entre las personas; una recomendación que, en el terreno pedagógico, además de convertir al estudiante en un participante activo, abre la posibilidad de replantear el rol instructor del docente al de facilitador de situaciones para un aprendizaje interactivo y colaborativo. Este interés compartido por el cambio de la instrucción a la facilitación transforma efectivamente los roles de los usuarios (profesor-alumno) del espacio de aprendizaje, flexibiliza los espacios de aprendizaje y extiende el alcance de la interacción entre los actores; con ello se asegura el uso óptimo de las nuevas pedagogías y en especial, el uso de los medios, modalidades y dispositivos tecnológicos.

En un sentido más específico Hadji (2020) pone el acento en aspectos que contribuyen a hacer del estudiante un actor activo de su aprendizaje. Considera, primero, crear las condiciones que permitan al que aprende situarse ya sea en proximidad o a distancia de aquél que tiene la tarea de enseñar, y segundo, dotar al que aprende de habilidades para enfrentar situaciones de cambio e incertidumbre; ambas condiciones tienen como fin estimular su capacidad de adaptación y de generar en ellos respuestas personalizadas e innovadoras para sí mismos. Se trata de que cada uno tenga la oportunidad de dotarse durante el proceso educativo de poderes útiles, e incluso de desarrollar la capacidad para adquirirlos y desarrollarlos de manera autónoma.

Una transformación de roles y funciones en la educación sólo puede pensarse en el marco de una institución educativa más alineada hacia el cambio que a pretender permanecer inalterable; ello requiere de “un cambio de formato presencial pero que sostenga ciertas funciones de socialización y transmisión cultural.” Una cualidad a la que se suma “la lógica de aprender a aprender (incluida la de aprender a programar) junto a otros, y también a renovar la cita de cada generación con la cultura común ..., que hoy parece tener lugar más en las redes que en la escuela.” (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020, pp. 7-8) Del aprendizaje de universos de información

y datos previa y deliberadamente demarcados, los intereses tendrían que decantarse de manera flexible y permanentemente abierta hacia nuevos cuestionamientos e interpretaciones, diversos y disímbolos entre sí. Surgen con ello nuevas formas de pensar y leer la realidad, nuevas formas de subjetivar el mundo y de interaccionar en él; una experiencia que redefine también el sentido de lo creativo e innovador, dejado de lado toda pretensión universalista y unificadora.

Por esta vía, la aspiración por el logro de la creatividad abre paso a una creatividad que, como lo señala Ibáñez, et al. (2010)

“...implica procesos cognitivos básicos tales como la capacidad de observar, utilizar diversas fuentes de información y puntos de vista, combinar la palabra, la imagen y la acción, aportar intuición y la imaginación con acciones específicas de organización y preparación de materiales educativos” (pp. 120-121)

En la búsqueda del desarrollo de estas capacidades, la intervención de las TIC en el aprendizaje ha sido decisiva; su trascendencia nos ha conducido hacia un modo de saber definido por Azzolino (2011, p. 4) como “disperso y fragmentado como el saber [que] puede circular por fuera de los lugares que antes lo detentaban y de las figuras sociales que lo administraban.” Nuevos modos de circulación del saber que se corresponden con originales estrategias de lectura desancladas de las lógicas institucionales secuenciadas y fijas en el tiempo; lógicas que condicionaron interpretaciones, estabilizaron y estandarizaron sentidos. Se trata de un nuevo aprendizaje o modo de saber facilitado entre otros por las tecnologías de la información y la comunicación, creando espacios caracterizados por ofrecer múltiples posibilidades de acceso, articulación y producción de sentidos e interpretaciones sobre los vastos y variados contenidos circulando minuto a minuto por la internet.

Los efectos de esta nueva propuesta de circulación del saber en el entorno escolar se manifiestan, en primer lugar, con la modificación de papeles, roles y funciones habitualmente reconocidas y legitimadas como son los desempeñados por el profesor, el estudiante, el salón de clase, el texto impreso, el plan de estudios, etc.; y en segundo lugar, con la sustitución de una práctica lineal, ordenada y secuenciada de y para el acceso a contenidos dispuestos conforme a senderos y horizontes bien delimitados, por otra de tipo relacional y orientada por los intereses y necesidades del estudiante, una práctica favorable para el desarrollo de un pensamiento crítico, de renovadas expectativas de conocimiento, y de un aprendizaje social personalizado.

Los cambios en la educación y en los procesos de aprendizaje tendrán entonces que apuntar en distintas direcciones: la institucional, la pedagógica y la cognitiva. En el primer caso, “Las instituciones deben dialogar con lo emergente...debe generar filtros, debe plantear rupturas cognitivas y culturales con el entorno... Ello supone generar otros espacios, otros tiempos, otras dinámicas.” (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020, p. 11). De instituciones gestoras de procesos altamente mecanizados y de transmisión de contenidos prefabricados y altamente regulados, las escuelas deberán transformarse en entidades encargadas de asumir un liderazgo que asegure la permanente colaboración e intercambio de experiencias entre los actores involucrados. Una condición que, para alcanzarla es necesario enfocar las prioridades de formación hacia el

docente, mejorando de manera simultánea las condiciones de la escuela y su equipamiento tecnológico.

En la dirección pedagógica, no se trata de “de buscar puntos intermedios, ni intersecciones entre los modelos presenciales y a distancia, sino de integrar, armonizar, complementar y conjugar los medios, recursos, tecnologías, metodologías, actividades, estrategias y técnicas..., más apropiados para satisfacer cada necesidad concreta de aprendizaje...” (García, 2004, p. 2) Es la flexibilidad entre modelos confluyentes y la dinámica interactiva de los actores, lo que abre paso al diseño de múltiples e innovadoras pedagogías cuya eficacia se corresponde con situaciones específicas de aprendizaje y no como propuestas generalizables a todo espacio y tiempo.

En cuanto a lo cognitivo, además de ajustar y dotar de un significado pertinente al soporte informático disponible para las distintas circunstancias y necesidades de la población, los lenguajes en los que descansan los contenidos de aprendizaje requerirán, por un lado, someterse a una escrupulosa evaluación sobre la posición por ellos ocupada en anteriores y actuales contextos; por otro, considerar su potencial para articularse con nuevos conocimientos promoviendo, a través de ellos, la habilitación de prácticas innovadoras. Sobre ambos puntos, el mismo Schleicher -director de Educación en la OCDE y coordinador del Informe PISA- reconoce lo siguiente:

“En el pasado, el saber se recibía; en el futuro tiene que generarlo quien vaya a utilizarlo. Antes, la educación era básicamente temática; en el futuro deberá basarse más en proyectos, en construir experiencias que ayuden a los estudiantes a pensar más allá de los límites de las disciplinas temáticas... El pasado era jerárquico; el futuro será colaborativo y reconocerá que tanto los enseñantes como los estudiantes son recursos y cocreadores” (Schleicher, cit. por Granja, 2020, s/p)

Conclusiones

La institución escolar no puede quedarse inerte frente a complejidad de las renovadas y constantes demandas que plantea el actual entorno de crisis social; por el contrario, la coyuntura obliga a pensar que el cambio institucional sólo puede pensarse en función de quienes ahí interactúan. “...las instituciones sociales... no son sólo cosas objetivas y materiales, sino que también existen en las mentalidades, la subjetividad, los modos de ver, de valorar, de actuar, etc. interiorizados por los agentes sociales.” (Tenti, 2020, p. 75) Es ahí donde radica el potencial del cambio institucional frente a las crisis: “...la desaparición de ciertas condiciones materiales objetivas abriría horizontes de libertad para recrear la institución escolar... [aun cuando] la materialidad no agota la realidad social, porque esta existe también como representación en la subjetividad de los agentes sociales.” (Tenti, 2020, p. 76)

Habrà que tener muy en claro que los cambios llevan consigo la modificación de referentes de sentido que, por presentarse en situaciones de crisis, entrañan tanto rupturas como la rearticulación de los vínculos interpersonales y de conocimiento. Lo mismo sucede en cuanto a los soportes del aprendizaje ya que, en la actualidad, no existe dicotomía alguna entre la

tecnología y la educación; hoy más que nunca, ambas se presentan como indispensables para mantener ciertos grados de conexión pedagógica. (Salinas, 2020)

Un cierto grado de articulación entre escuela y tecnología incluye e integra la multiplicidad de discursos que circulan en el entorno escolar y extraescolar, reconectando a la institución escolar con la realidad de hoy y de todos los tiempos. En ello se encuentra involucrada la necesidad de reconocer que, si bien la presencia de las tecnologías se encuentra asimilada a la vida cotidiana, los usos que de ella se hacen no son homogéneos, por el contrario, estos oscilan desde un uso ineficiente, mecánico e improductivo movido por una economía de esfuerzo, hasta los que se proyectan en procesos complejos fusionados para dar respuestas a problemas y necesidades del corto, mediano y largo plazos.

En educación, el punto de mira está enfocado hacia el aprovechamiento de los recursos de conocimiento y digitales que favorezcan un mayor acercamiento al estudiante, a sus necesidades, expectativas e intereses. Ello supone revertir la función del profesor como portador del conocimiento y pieza clave en el aprendizaje; ahora esta función recae única y exclusivamente en el alumno quién tendrá que adquirir la independencia y autonomía suficientes para aprender y desarrollar estrategias de acceso al conocimiento. El profesor irá más bien desempeñándose como un guía, acompañándolo en estos procesos.

Una revisión sobre los alcances de tal transformación del sistema educativo solo será efectiva en la medida que en ella intervengan estudiantes, docentes y autoridades (tanto institucionales como de política pública); una acción conjunta circunscrita a escenarios de transición entre el mediano y largo plazos donde habrá que prever la inevitable coexistencia de las expectativas provenientes de los dos modelos educativos -el previo y el posterior a las crisis. Como lo apunta Tenti (2020), en medio de la crisis muchos actores educativos en mayor o menor medida pondrían en duda sus certezas, pero sin duda “... la duración y gravedad de la crisis material en el corto o mediano plazo producirán transformaciones más profundas en los modos de ver y en las percepciones acerca de las cosas de la escuela.” (p. 77)

Referencias bibliográficas

- Azzolino, M. C. (2011). Subjetivación y nuevas tecnologías: una relación puesta en con-texto. *Revista Difusiones*, 2(2) UCSE-DASS.
<https://www.revistadifusiones.net/index.php/difusiones/article/view/14/19>
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. España Siglo XXI
- Charlier, B., Deschryver, N. y Peraya, D. (2006). Aprende en persona y a distancia. Una definición de dispositivos híbridos. *Distances et savoirs*, 4 (4), pp. 469 a 496
- Dussel I, Ferrante P. y Pulfer D. (2020). La educación de pasado mañana. Notas sobre la marcha. *Análisis Carolina* (41) Serie: Formación Virtual. 30 junio 2020. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-41.-2020.pdf>
- Fillol, Ch. (Abril 29, 2020). Pourquoi l'éducation en ligne n'est pas l'avenir de l'école. *Periódico Le Figaro*.
<https://www.lefigaro.fr/vox/societe/pourquoi-l-education-en-ligne-n-est-pas-l-avenir-de-l-ecole-20200429>

- García A. L. (2004). Blended learning ¿enseñanza y aprendizaje integrados? *BENED*, octubre. <http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:333/editorialoctubre2004.pdf> 08 enero 2021
- Giddens, A. (2001) *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. México: Taurus, Alfaguara
- González de Rivera y R. J. L. (2001) Psicoterapia de la crisis. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. 21 (79) pp. 35-53. <http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/n79/n79a04.pdf>
- Granja, M. S. (junio 7, 2020). ¿Cómo será la educación después de la pandemia? El statu quo del sistema educativo no tenía un reto de este nivel desde la Segunda Guerra Mundial. *Periódico El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/asi-sera-la-educacion-despues-de-la-pandemia-delcoronavirus->
- Hadji, Ch. (Mayo 1, 2020). Penser l'après : Pour une école de l'essentiel. *The Conversation. Academic rigor, journalistic flair*. <https://theconversation.com/penser-lapres-pour-une-ecole-de-lessentiel-137005>
- Heredia, B. (junio 1, 2020). El futuro de la educación, ¿desde dónde pensarlo? *Periódico El Financiero*. <https://www.elfinanciero.com.mx/opinion/blanca-heredia/el-futuro-de-la-educacion-desde-donde-pensarlo-27-agosto-2020>
- Ibañez, N., Castillo, R., Núñez, A. y Dávila, Oscar (2010). La internacionalización de la investigación y desarrollo. *Revista Orbis*, 5 (5) pp. 103-127. Disponible en <https://www.revistaorbis.org.ve>
- Innerarity, D. (abril 3, 2020). Aprender de la crisis. *Periódico La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/opinion/20200403/48278736978/aprender-de-la-crisis.html>
- Lievonen, M., Vesisenaho, M., & Lundström, A. (2016). Hybrid Learning Situation as a Challenge for Design. In J. Viteli, & A. Östman (Eds.), Tuovi 14: *Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa-konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit* (pp. 49-57). <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/100124/978-952-03-0307-5.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Morin, E. (1968). Pour une sociologie de la crise. *Communications*. (12) Mai 1968. La prise de la parole. pp. 2-16. Doi : <https://doi.org/10.3406/comm.1968.1168> https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1968_num_12_1_1168
- Morin, E. (2020). Tracts de crise de éditions Gallimard (54) Disponible: <https://www.incomplex.org/wp-content/uploads/2020/05/MORIN-Edgar-2020-Festival-de-incertidumbres.pdf>
- Salinas-Barrios, I. (2020) Educación y pandemia: tiempo de preguntas. *Diario y Radio U. Chile* Año XII. Viernes 10 de abril 2020, <https://radio.uchile.cl/2020/04/10/educacion-y-pandemia-tiempo-de-preguntas/>
- Sanahuja, J. A. (2020). Cómo afrontar la crisis de COVID-19 en la sociedad del riesgo. Disponible: <https://theconversation.com/como-afrontar-la-crisis-de-covid-19-en-la-sociedad-del-riesgo-146026>
- Tenti, E. (2020). Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas. En, Inés Dussel; Patricia Ferrante; Darío Pulfer (Compiladores) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, pp. 71-83 UNIPE: Editorial Universitaria: Buenos Aires, Argentina. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

Zubillaga del R. A. (Mayo 4, 2020) El futuro Después del coronavirus. Modelos de enseñanza híbrida. *Periódico español El País*. <https://elpais.com/especiales/2020/coronavirus-covid-19/predicciones/modelos-de-ensenanza-hibrida/>

Zhao, Y. (2020). COVID-19 como catalizador del cambio educativo. *Perspectivas* <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>

¹ Teresa Pacheco Méndez es Socióloga con doctorado en Pedagogía. Investigadora en la Universidad Nacional Autónoma de México desde 1978. Autora de diversos libros, capítulos en libros y artículos en el marco de su especialidad. Profesora y directora de tesis en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado en la UNAM. Conferencista en diversos foros académicos nacionales e internacionales. kat_tpm@yahoo.es

Tiempo integral: descompases entre tiempos escolares y tiempos juveniles

Full-time: mismatches between school times and youthful times

Andrea Cecilia Moreno¹

Maria Celeste Reis Fernandes de Souza²

Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir la ampliación de la jornada escolar y la forma en que los jóvenes han vivido esta experiencia en Brasil. El contexto del estudio son 06 escuelas municipales que trabajan en tiempo integral, y los sujetos son estudiantes del último año de la escuela primaria. El aporte teórico son las contribuciones de Bernard Charlot, sobre la relación con el saber y el material empírico analizado está constituido por entrevistas. Los resultados indican descompases entre los tiempos escolares y los tiempos juveniles – el mayor tiempo en la escuela no ha acogido las demandas juveniles, y ha producido efectos de interferencia en la vida de los jóvenes.

Palabras clave: relación estudiante-escuela, tiempo escolar, juventud.

Abstract

This article aims to discuss the expansion of the school journey and how young people live this experience in Brazil. The context of the study are 06 municipal schools that work full time, and the subjects are students in their final year of Elementary School. The theoretical framework is the contributions of Bernard Charlot on the relation to knowledge, and the analyzed empirical material consists of interviews. The results show the mismatches between the school times and youthful times - the more time in school has not welcomed the youth demands and has produced interference effects in the lives of young people.

Keywords: student-school relationship, school time, youth.

Recepción: 19/04/2023

Evaluación 1: 27/04/2023

Evaluación 2: 1/05/2023

Aceptación: 13/05/2023

Introducción

En el escenario brasileiro, la ampliación de la jornada escolar, más allá de las 4 horas diarias de permanencia de niños, adolescentes y jóvenes en las escuelas (tiempo parcial), se establece como

meta del Plan Nacional de Educación para el decenio de 2015-2024: “ofrecer educación en tiempo integral en, no menos del 50% (cincuenta por ciento) de las escuelas públicas, para atender por lo menos, el 25% (veinticinco por ciento) de los(as) alumnos(as) de la educación básica” (Brasil, 2014, p.8). También se prevé la extensión de la jornada diaria de permanencia en las escuelas de 7 horas o más (Tiempo Integral). Sin embargo, esta meta se encuentra distante de la realidad vivida en el país, que ha presentado en los últimos años una disminución en el número de estudiantes y de matrículas en el tiempo integral, cuya retracción fue todavía mayor en los últimos dos años dentro del contexto de la pandemia ocasionada por el nuevo coronavirus (Sars-CoV-2), popularmente conocido como covid-19 (Brasil, 2021).

Partiendo de la premisa del tiempo integral como un derecho, este artículo se propone contribuir con el debate, reforzando la literatura sobre el tema respecto a las condiciones de las escuelas, la calidad del tiempo, la comprensión de la necesidad de construir otras relaciones escolares, la reflexión sobre el conocimiento escolar, y otras demandas de aprendizaje ético, estético, cultural, ciudadano.

Discutir los descompases entre los horarios escolares y los tiempos juveniles no es una novedad en el campo educativo. Revisitar los estudios sobre jóvenes permite comprender los enraizamientos históricos y sociales de cómo la sociedad significó el ser joven, y como la escuela, al agruparlos por edad, produjo un efecto generacional en el que “la juventud se define como una fase preparatoria para el ejercicio de roles de la edad adulta” (Galland, 2011, p. 529).

Ese recorte etario ha sido objeto de reflexiones de los estudios sobre juventud y escuela (Charlot, 2001, 2007; Dayrell, 2012; Charlot; Reis, 2014), en la desconstrucción de la concepción preparatoria de la juventud para el mundo adulto como etapa exclusivamente cronológica, modo de pensar que aún impregna las prácticas escolares el escenario brasileiro.

En este contexto es importante considerar el modo como se constituyen e inscriben las relaciones sociales en un determinado momento histórico, lo que la sociedad espera y entiende como “juventud”, y las “juventudes como diversas formas colectivas de ser jóvenes” (Charlot, 2007, p. 209).

Este debate alcanza discusiones que envuelven la ampliación de la jornada diaria en la escuela brasileira. En el documento del Ministerio de Educación (MEC) sobre la educación en tiempo integral para los jóvenes de 15 a 17 años, la juventud se aborda en plural, como jóvenes, y se llama a la escuela para reconocer esta pluralidad en la organización de los tiempos y espacios escolares, en la comprensión de las identidades discentes, en el reconocimiento de la diversidad juvenil y de las relaciones que establecen entre sí y con la vida social (redes sociales, trabajo, recreación, familia, etc.) (Brasil, 2011).

Este artículo discute las relaciones entre la escuela y las formas de ser joven. Se toman como objeto de reflexión, los resultados de una pesquisa que investigó las relaciones que los estudiantes del

último año de la escuela primaria establecen con el saber en la Escuela de Tiempo Integral (ETI) de la ciudad de Governador Valadares, en la Provincia de Minas Gerais. El contexto del estudio son 06 escuelas (03 de la ciudad y 03 del campo) que trabajaron durante 08 años con una jornada diaria de 08 horas de permanencia de los estudiantes en la escuela.

En los documentos de la ETI, implementados en toda la red municipal de Governador Valadares (Educación Infantil y Escuela Primaria) que, en 2016, totalizaba más de 50 escuelas, el argumento jurídico hace eco de lo que se expresa en la Ley de Directrices Nacionales de Educación (LDB) que establece, en su artículo 34, la extensión gradual de la duración de la permanencia del estudiante en la escuela (Brasil, 1996). A su vez, los argumentos también se hacen eco del debate teórico puesto en marcha en el país de que el tiempo integral debe avanzar en la educación integral, es decir, además de los aspectos cognitivos, la formación ética, cultural, estética y ciudadana deben contemplarse en la escuela (Coelho, 2009; Moll, 2012, Mauricio, 2014, 2019).

En este sentido, la ETI considera que las experiencias de los estudiantes en el espacio escolar deben ser educativas – tiempo de clases, del recreo, de la alimentación y de las actividades culturales (Governador Valadares, 2009). El currículo de la ETI se organizaba en torno a las materias escolares y de los llamados “talleres” que en la época de este estudio eran organizados a través del Programa Más Educación (PME)³. Así, los estudiantes vivenciaban, en módulos de 50 minutos, materias escolares, y 05 actividades del PME (judo, música, actividades circenses, karate, huerta comunitaria, fotografía, entre otros), libremente elegidas por las escuelas.

Si en las escuelas en tiempo parcial se establecen tensiones entre el modo de organización temporal (el tiempo de la escuela) y la forma en que los jóvenes vivencian la experiencia del tiempo (tiempo en la escuela) (Correa, 2008; Correia, 2012), se cuestiona, teniendo como referencia el aporte teórico de la relación con el saber (Charlot, 2000, 2001, 2007, 2009): ¿Cómo esas tensiones se establecen en un tiempo mayor en la escuela? ¿Este tiempo puede, por un lado, intensificar estas tensiones o, por otro, dar cuenta de acoger, precisamente porque tiene más tiempo, los tiempos juveniles? Estas son las preguntas que se debaten en este texto.

Aporte teórico y metodológico

La relación de los jóvenes con la escuela, especialmente los de las clases populares, está en el corazón de las preocupaciones de Bernard Charlot, en el enfoque teórico de la relación con el saber. Al proponer una Sociología del Sujeto (Charlot, 2000), además del reconocimiento de “la juventud como condición y de la juventud como interpretaciones situacionales de esta condición, [se busca] el nivel de los jóvenes como sujetos” (Charlot, 2007, p. 218). Esta investigación se interesa por esa forma de ver y toma, como referencia, las contribuciones del autor.

Charlot afirma que el ser humano se encuentra en la obligación de aprender, desde el nacimiento, exactamente para convertirse en humano. Es una condición antropológica que inscribe a la persona

en la historia de la especie humana. Esta condición la obliga a “entrar en un conjunto de relaciones e interacciones con otros hombres. Entrar en un mundo donde ocupe un lugar (inclusive, social) y donde sea necesario llevar a cabo una actividad” (Charlot, 2000, p. 53).

Al abordar la relación con el saber, el autor no se refiere al saber escolar, en el sentido estricto del término, aunque lo que sucede en la escuela está implicado en la multidimensionalidad de la relación con el saber que tiene lugar en un “triple proceso antropológico de “humanización (convertirse en hombre), singularización (convertirse en una forma singular de hombre), socialización (convertirse en miembro de una comunidad, cuyos valores son compartidos y donde se ocupa un lugar)” (Charlot, 2021 p. 3, aspas del autor).

La relación con el saber es, por lo tanto, una relación consigo mismo, con el otro y con el mundo (Charlot, 2001; 2021). En este sentido, las formas de ser joven incluyen, más allá de la dimensión social, una dimensión singular, en la que los jóvenes producen una “obra de interpretación de lo que es ser joven (en el sentido en que se dice que el actor interpreta un papel o que el músico interpreta una obra) y, aún, participando en negociaciones consigo a ese respecto” (Charlot, 2007, p. 209).

Un aspecto que sobresale en estos estudios es que la escuela es vista, por los jóvenes, como un local en el que prevalecen las actividades relacionales y afectivas – un espacio de encuentro con el otro que se reviste, para ellos, de un significado mayor que el del aprendizaje intelectual y escolar (Charlot, 2001, 2009; Charlot; Reis, 2014). De este modo, la socialización juvenil no puede ser olvidada en el tiempo integral. En un tiempo ampliado, este aspecto nos invita a no pensar excesivamente en un tiempo en el que todas las actividades se enmarcan en espacios y horarios, como es común en la organización del tiempo escolar, en el que hay poca validación del tiempo libre.

Históricamente, el tiempo escolar en Brasil se organizaba en tiempos cortos para actividades físicas, recreos o cantos, inscritos como parte de una concepción higiénica de la educación, “cuidadosamente posicionadas entre las otras disciplinas, porque son consideradas como un recurso de higiene” (Filho; Vago, 2000, p. 15).

De hecho, el tiempo escolar ha sido desdoblado en las escuelas brasileras en tiempos de entrada y salida de los estudiantes, tiempos cortos destinados al recreo, tiempos de las materias escolares y tiempos para las actividades físicas. Este modo de organización prevalece en la ETI: 8 horas de clases distribuidas a lo largo del día (incluyendo talleres de PME), dos intervalos de 20 minutos para los recreos y 50 a 60 minutos destinados para el almuerzo.

A su vez, desde la perspectiva del sujeto singular y social se establece un “principio fundamental para comprender la experiencia escolar y para analizar la relación con el saber: la experiencia escolar es, indisolublemente, relación consigo, relación con los otros (profesores y compañeros) relación con el saber” (Charlot, 2000, p. 47).

Por lo tanto, es beneficioso, en el tiempo integral, reflexionar sobre la importancia de asignar tiempo para los encuentros juveniles y no temerlos, porque las escuelas, en general, tienden a aislar a los jóvenes (en cuadruplicaciones espaciales y temporales) y al control de los cuerpos.

Charlot llama la atención sobre la cuestión del tiempo, como significativa a la hora de analizar la relación con el saber, ya que, en el proceso de convertirse en humano, convertirse en un ser social y un ser único, existe una relación temporal que se hace presente en la "relación del curso de las cosas y de la vida" (Charlot, 2009, p. 58). De hecho, el "movimiento de construcción de sí mismo como sujeto y de apropiación del mundo se desarrolla en el tiempo (y engendra el tiempo como dimensión de la existencia humana)" (Charlot, 2001, p. 25).

Por lo tanto, el tiempo es una dimensión de la relación con el saber. En este sentido, interesa la temporalidad de la vida del joven, y cómo se vive la experiencia del tiempo integral, cómo este tiempo se encuentra, o desencuentra con otros tiempos en los cuales se circunscriben intereses personales, el estudio en casa, la recreación, el trabajo, las relaciones con los amigos y con la familia. Interesa para este estudio comprender lo que hace sentido para ellos en este momento de la vida, en el ahora, en el que se inscriben las urgencias diarias, y cómo dibujan para sí mismos aspiraciones para vivir mejor esta vida, en el presente y en el futuro, del curso de la vida.

Para entender estas preguntas, se realizaron entrevistas abiertas en busca de experiencias específicas de los temas de la ETI – "la significatividad" (Charlot, 2009) de esa experiencia para cada sujeto entrevistado. Fueron entrevistados⁴ 22 estudiantes, de 14 a 19 años, seleccionados de cada una de las 05 clases de las 03 escuelas urbanas; y 15 estudiantes, seleccionados en las tres clases, de las 03 escuelas en el campo.

Durante la inserción en el campo de la investigación, fue posible a la investigadora permanecer durante aproximadamente un mes en cada una de las escuelas. Esa aproximación favoreció el contacto con los sujetos, y la invitación a participar en las entrevistas se hizo a cada clase del 9º año de estas escuelas. Alrededor del 80% de los estudiantes se dispusieron a participar en las entrevistas, y se llevó a cabo, con el acompañamiento del grupo, un sorteo, observándose la paridad de sexo. El análisis del material empírico buscaba identificar las marcas de los tiempos juveniles y el tiempo escolar. De este análisis aprehendimos el descompás entre el tiempo vivido por los estudiantes en la ETI y los tiempos juveniles, como se analiza a seguir.

Descompases entre los tiempos de la escuela y los tiempos juveniles

Ari⁵ se siente preso en la escuela en tiempo integral: "Me quedo más preso aquí, no estás preso en la parte de ser prisionero, estás preso en quedarte dentro de la escuela".

Beto no quiere estudiar en tiempo integral, quiere aprender otras profesiones y se resiente, así como Ari, de quedar preso en la escuela. En el tiempo integral, dice que aprenderá "lo que está enseñando en la escuela, no lo que otras personas podrían enseñarme, o su propio trabajo podría

enseñarme, algo así”.

María está dividida con respecto al tiempo integral y también se siente presa en la escuela: “Al principio dije: - ¡ah! no, voy a tener que estudiar por la noche porque no quiero estudiar de 7h a las 15h”. Dice que se acostumbró porque “hay muchos talleres que son buenos, los amigos terminé conociendo más. En cierto modo es bueno y malo, porque nos quedamos demasiado presos en la escuela”.

Luis dice que no le gusta la escuela: “vengo a la escuela sin gusto, no me gusta mucho esta cosa...” Además, él también se siente preso: “cansado, que estamos presos todo el día aquí, no podemos salir, nos quedamos en un solo lugar”.

A Taís le gusta el tiempo integral, piensa que es una oportunidad extra para aprender, pero a veces se siente presa, porque cuando sale del aula, tiene la cancha, que sería un espacio para usar, pero “queda cerrada, entonces ¿qué pasa? Estamos presos en el patio, el patio tiene una rampa y alrededor de él no tiene banco, no tenemos un propio lugar”.

A Helen le gusta estudiar, dice que se sentía rara al principio con tiempo integral: “Me sentí extraña quedándome presa en la escuela, el día entero, pero hasta que me pareció una buena causa debido a mis compañeros de clase”.

Los trechos discursivos muestran que los estudiantes se sienten presos en la escuela – lo que efectivamente están. Las declaraciones pertenecen a los estudiantes que establecen diferentes relaciones con la escuela y con el tiempo integral: les gusta la ETI; no les gusta, pero les gusta estudiar; no les gusta estudiar, por lo tanto, no les gusta el tiempo integral; les gusta ETI debido a las amistades, pero no les gusta todo el día en la escuela; o lo que sucede a diario.

Ellos sienten los efectos de un tiempo obligatorio: como no hay otras escuelas cerca en tiempo parcial, permanecer todo el día en la escuela no siempre es una opción para ellos y sus familias. El tiempo integral es la única condición posible para estudiar.

El análisis del material empírico identificó dos tipos de sentidos atribuidos por los jóvenes al tiempo obligatorio: interferencia y simultaneidad. Se observó, también, el descompás entre los tiempos escolares y los tiempos juveniles, configurando las relaciones con el saber y la escuela.

a) Sentido de interferencia

El tiempo integral daña y dañará mi futuro porque podría hacer cursos, trabajar y otras cosas, pero con el tiempo integral sólo puedo hacer un curso o trabajar el resto de la tarde o a la noche (André).

La demanda presentada por los sujetos para el aprendizaje de cuño profesional demarca el sentido

de interferencia. Ellos oscilan, por lo tanto, entre la importancia de la escuela, y entre el tiempo a más, entendido como un tiempo que se interpone entre sus proyectos de vida (presente y futuro).

Charlot argumenta que la relación con el tiempo de los jóvenes en las periferias y de sus familias es del "tipo 'táctico' y no 'estratégico'" (Charlot, 2009, p. 62, citas del autor). Charlot ayuda a desconstruir el discurso de la ausencia de un proyecto de futuro de las camadas populares, lo que justificaría el fracaso escolar, para demostrar que estos proyectos no están planificados a largo plazo (tiempo estratégico), al igual que los jóvenes de las clases medias, pero que aprovecha las brechas diarias (tiempo táctico) para su alcance, que consiste en "tener una vida normal: [...] un trabajo, un apartamento, un coche, niños, vacaciones... es decir, todo lo que para las clases medias es una realidad evidente y, por lo tanto, para ellas, no es un proyecto" (Charlot, 2009, p. 61).

Para tener una vida normal, los jóvenes de las clases populares buscan, de manera táctica, el estudio que, en su mayor parte, sus padres no tuvieron, como los jóvenes de esta investigación. Ir a la escuela es la posibilidad de garantizar el futuro que trazan para sí:

Me levanto cada mañana pensando en mi futuro, porque si no vengo a la escuela no tendré futuro, no voy a estudiar y debo tener mucha fuerza de voluntad para venir, para quedarme todo el día. (Helen).

Tener una buena profesión. También para ser feliz, compra lo que queremos. Como, la necesidad de comprar una motocicleta, a la gente del campo le cuesta comprar. Queda trabajando todo el año y después de recibirse la persona tiene más oportunidades financieras de poder comprar (Celio).

Tener un futuro en mi vida. Una buena vida. No tener que pagar demasiada factura, no deber a nadie, trabajar (Ryan).

Sin embargo, viven en una contradicción: valoran la escuela como importante para tener un futuro, pero saben que, debido a la condición de los jóvenes de las camadas populares, necesitan del trabajo para construir este futuro. Así, entre el proyecto que trazan por sí mismos, encuentran el tiempo integral, que interfiere en el tiempo táctico, y hace eco de la prisión a la que Ari se refiere: "... *atrapado en permanecer dentro de la escuela*".

Por eso, Ari ve como positiva la entrada en la escuela secundaria, en tiempo parcial, y contempla como una táctica la posibilidad de encontrar un trabajo como "menor", y luego hacer un

curso técnico, algo así como un electricista, para que pueda ganar el dinero para ir a la facultad. Así que ya no quiero depender de mi madre para mi facultad. Porque ya cuidó de mí, y ¿va a cuidar hasta que me gradúe y hacer facultad? Voy a caminar en la educación con mis propias piernas.

Para los estudiantes, la relación de interferencia también asume cuestiones de desigualdades de género. Tener un futuro para ellas, es tener un trabajo, poder ir a la facultad, lo que significa independencia financiera con relación a los hombres. Por lo tanto, en este tiempo táctico, se

vislumbra el desafío que se impone, y por el cual son estimuladas por las madres, o por sus historias (cuando ya no las tienen), para cambiar la historia femenina en la familia:

Pienso en una carrera que debo seguir, pienso en una buena profesión para mí. Mi madre siempre dice que no quiere que sea como ella que no estudió y se quedó, no era alguien en la vida y quiere que sea alguien reconocida (Gloria).

Como dije, la persona que vive en el campo como yo o tiene estudio o se queda sin estudio y sin servicio y yo quiero trabajar. Es bueno trabajar, tener tu propio dinero, no tener que depender igual a la mujer que se casa y depende de su marido, es una tristeza, ¿verdad? Pensé bien y soy joven, soltera, voy a estudiar, voy a trabajar en cuanto hay tiempo... el tiempo pasa rápido (Celia).

Ella [la madre] quiere que tenga un futuro mejor. Trabajar, conseguir una buena facultad y ser honesta. Ahí ella se enoja, tipo se yo desapruébo. Siempre que termino mis estudios, mi mamá me hace estudiar de nuevo, quiere que haga una facultad de ingeniería, la ayude, sea una buena persona, tipo así trabajar y tener mi casa y ser feliz. Ella no quiere que consiga un hombre. (Paula).

¿Qué pienso cuando miro a mi futuro? Trato de hacer de mi futuro un buen futuro, y conseguir ser alguien mejor que mi madre. (Bia)

Tener un futuro diferente al de mi madre. Trabajo, ese tipo de cosas. (Iana).

Celia, una estudiante del campo, regresó a la escuela y no aspira a un curso de educación superior, aspira a completar la escuela secundaria y trabajar. Se reciente por no poder trabajar porque estudia en tiempo integral. Entre los sueños de Gloria, Paula, Bia y Iana de ir a una facultad, el trabajo aparece en el horizonte como una necesidad. Sin embargo, como no tienen las condiciones financieras para ir a otras escuelas, y no hay escuelas a tiempo parcial cerca, estudian a tiempo integral y esperan el próximo año, “para ver cómo será” (Paula).

Viven en incertidumbres cotidianas: si la madre va a tener como pagar los pasajes a la escuela secundaria, por la mañana, en el centro de la ciudad; si tendrán que estudiar por la noche en el barrio; si podrán pasar por el Instituto Federal para cursar la escuela secundaria (el sueño de Paula), “pero no sé si mi madre podrá enviarme allí” (por los costos de comida y transporte); si el padre conseguirá a alguien “para cuidar de la casa mientras trabajo” (una situación experimentada por Iana que perdió a su madre cuando era niña, y hoy se divide entre la escuela y el cuidado de la casa y el hermano menor).

A su vez, para los estudiantes varones, no trabajar tiene un peso, porque se corresponsabilizan, por lo general con las madres, por cuidar a los hermanos. Para los estudiantes del campo, este peso es mayor, especialmente porque algunos padres, según los estudiantes, entienden el tiempo integral como un tiempo innecesario, e incluso perjudicial para los jóvenes: “Oh, a mi padre no le gustó. Dijo que sigue atrapando a los chicos aquí, a los chicos más viejos, en lugar de trabajar, sólo están estudiando” (Carlos).

El sentido de interferencia del tiempo integral opone a los estudiantes, por un lado, la necesidad de aprender en la escuela “para tener un futuro”, pero por otro, la propia escuela se interpone en el camino de este proyecto. Esta oposición favorece para que se establezcan relaciones de competencia entre el deseo y la necesidad de “aprender la ‘vida’ o ‘aprender en la escuela’” (Charlot, 2001, p. 150, aspas del autor); entre ayudar a la madre, o permanecer en la escuela, entre el deseo y las demandas del trabajo y la escuela...

Cabe reflexionar que esos jóvenes

ya aprendieron muchas cosas antes de entrar a la escuela y continúan aprendiendo, fuera de la escuela, incluso si asisten a la escuela – cosas esenciales para ellos (‘la vida’). Ya han construido relaciones con el ‘aprender’, con lo que significa aprender, con las razones por las que vale la pena aprender, con aquellos que les enseñan las cosas de la vida. Por lo tanto, su(s) relación(es) con el (los) saber(es), que ellos encuentran en la escuela, y su(s) relación(es) con la propia escuela no se construyen a partir de la nada, sino de las relaciones con el aprender que ya han construido (CHARLOT, 2001, p. 149).

Aprender la vida es, en esta situación, tener la posibilidad de aprendizajes relacionados con el mundo del trabajo, para que uno pueda continuar, por ejemplo, estudiando. Ambos son un aprendizaje legítimo, pero no se encuentra, en el tiempo integral, la acogida por esta demanda juvenil. La escuela de tiempo integral como un lugar en el que uno va “a seguir aprendiendo” (Charlot, 2001, p. 149), como miembro de la especie humana, encuentra dificultades para reconocer esta faceta de la condición juvenil.

Esos estudiantes reflexionan sobre la situación que les sucede en ese momento (necesidades de trabajo, cambios familiares, demasiado tiempo en la escuela) y “esperan ‘lo que sigue’, ‘más tarde’” (Charlot, 2009, p. 57, aspas del autor). Sin embargo, la relación temporal de esos sujetos con las ETI no es lineal y, de este modo, junto con las interferencias que vislumbran en sus vidas con el tiempo integral, podemos encontrar simultaneidades.

Ari vive una contradicción con respecto a tiempo integral. Por un lado, reconoce su interferencia en el tiempo de ayuda en casa (para el padre es un momento perjudicial en la preparación del joven para el trabajo), se inspira en el hermano que tiene una motocicleta, que trabaja durante el día en el campo y por la noche se muda del campo a la ciudad para estudiar ingeniería civil, espera el secundario para poder estudiar en tiempo parcial – “trabajar, juntar un dinerito” y hacer como el hermano. No le gustaba el tiempo integral porque el día entero “realmente cansa”, “tenía que tener un límite”. Por otro lado, le gusta estudiar, se considera inteligente, buen estudiante, tiene el apoyo de su familia para el estudio, le gusta estar en la escuela “cuando llega en tiempo de vacaciones, queremos volver y encontrar amigos”. Por lo tanto, la relación con la ETI se reviste, pues, en el sentido de interferencia, pero también en la simultaneidad, como se explica a continuación.

b) Sentido de simultaneidad

Quería estudiar en otra escuela que no tuviera tiempo integral, pero me gusta el ETI gracias a mis amigos (Ana).

En el análisis se procuró evitar la polaridad – en contra o a favor de tiempo integral – como en un voto, ya que esta simplificación oculta la relación con el saber, ignorando la complejidad implicada en el aprender – como una persona humana, social y singular.

Así que cuando un estudiante declara: "Odio el tiempo integral. Ni siquiera me gusta la comida, porque la comida que me gusta es la de mi madre" (Rui), hay relaciones con el aprender y la escuela, que conforman esta formulación; o cuando te molesta "que dijiste mentiras sobre tiempo integral" (Bia), porque no encuentras, en la escuela, lo que estabas buscando en términos de actividades de recreación, o cuando declaras "me gusta el tiempo integral", o "no me gusta a tiempo integral", hay relaciones de significado que necesitan ser exploradas.

En el análisis de las entrevistas, podemos encontrar simultaneidad, en la que es posible identificar diferentes relaciones con el aprender, con la escuela, con el otro. Así, la escuela es reconocida como importante para el futuro, pero "permanecer mucho tiempo en la escuela puede obstaculizar mi futuro"; "aprendo cosas interesantes", pero podría "aprender cosas interesantes en otro lugar"; "me gustan los profesores, pero no me gustan todos los profesores", el tiempo integral es "importante para los niños, pero no para nosotros"; el tiempo integral podría ser mejor, "si la escuela fuera mejor", "si la escuela tuviera cancha, lugar adecuado para comer", "me gusta pasar más tiempo con los compañeros, pero no me gusta estudiar más tiempo".

En los relatos de las entrevistas, podemos identificar como simultaneidad el no gustar del tiempo integral, pero gustar de la escuela como un lugar de encuentro; o no gustar de estudiar, pero disfrutar de ir a la escuela debido a los amigos o gustar de estudiar, pero no necesita ser un "nerd", como Leo clasifica a algunos colegas. Para Leo, ellos pueden, además de ser buenos estudiantes, "gustar del fútbol, de estudiar y de encontrar a los amigos". Hay una constante en esta simultaneidad que es el encuentro con el otro – el tiempo integral es un tiempo valorado como un tiempo de encuentros juveniles.

Charlot también identificará la escuela como un espacio significativo de encuentro con amigos: "en la escuela, vivir no es aprender cosas, pero, antes de más [nada], tener amigos" (Charlot, 2009, p. 83). Sin embargo, el autor advierte de los riesgos de una interpretación simplista que puede llevar a la consideración de que "lo relacional oculta el saber, aleja al estudiante de la actividad intelectual o, interpretado de otra manera, la atracción relacional de la escuela permite, al menos, que el alumno soporte una institución que para él no tiene sentido en términos del saber" (Charlot, 2009, p.84).

Este modo de interpretación es una lectura negativa, y podríamos pensar que el ETI mejoraría, para los jóvenes, el encuentro con los compañeros como una posibilidad de interacción y diversión - más tiempo para divertirse con los amigos. Charlot pide una lectura positiva, que nos permita “ver la relación con el otro como una forma de cultura” (Charlot, 2009, p. 85) y es esta lectura la que buscamos emprender en este análisis.

Iana, Ana, Mara, Paula dijeron que eran muy tímidos y siempre les resultaba difícil relacionarse en la escuela. Para ellas, la ETI era importante para “desarrollar más con amigos” (Iana); “con el tiempo me acostumbé, hice amigos y la convivencia que veías en ellos inspiraba y conversaba más”. La ETI significaba, por lo tanto, la posibilidad de más tiempo con los compañeros, lo que contribuyó a superar una dificultad personal: la timidez, que restringía la relación en el aula, “se avergonzaba de preguntar, me quedaba en la mía” (Paula).

El encuentro con amigos, como narran los sujetos, es también la posibilidad de discutir sobre música, telenovelas, deportes, uso del teléfono celular, trabajo, elección de escuelas para estudiar el próximo año, temas religiosos, trabajo escolar, cuidado corporal, relaciones con amigos, relaciones familiares, citas, normas de comportamiento, actitudes de profesores, entre muchos otros temas que constituyen la vida juvenil y, por lo tanto, se presenta como una posibilidad de aprendizaje. El encuentro con el otro, joven, presenta importantes referencias sobre las formas de ser, vivir, actuar.

Creo que con nuestros compañeros tenemos más libertad para hablar. A veces también les decimos a nuestros compañeros las cosas que no tenemos el valor de decirles a nuestros padres. Creo que también ayuda, porque la confianza también se hace tonta en la escuela. Las cosas que hacemos llegamos al compañero primero. A menudo llego a mis compañeros y cuento cosas, pero no se lo digo a mis padres, porque tengo miedo. Hago algo errado, digo: no lo hice, luego hablamos y esas cosas. Conversar con mis padres, así, yo tengo miedo, vergüenza, algo así (David).

El tiempo con el otro igual, pero diferente de mí, es también una posibilidad significativa de intercambios con respecto a la escuela y a la vida, como informa Ana, sobre las oportunidades que encuentra para ayudar a compañeros:

La gente con la que ha estado la toma por el camino equivocado. Luego viene aquí a la escuela, le mostramos algo más. Este año iba a desaprobado. Luego se sentó al frente mío porque hablaba demasiado. Entonces dije, “Siéntate aquí conmigo y estudiaremos”. Luego participamos en la clase de matemáticas, fue una clase genial. Entonces vio una manera genial de aprender. No pesaba de la forma en que pensaba. En ese semestre ella se sacó un B. Ahí ella comenzó a encontrar el ritmo de nuevo. Quería rendirse porque iba a desaprobado y no quería saber nada. Pero los amigos con quien ella habla allá afuera no ayudan.

Son varios los relatos en los que las alumnas se preocupan por cuidar de sus compañeras – “hablamos mucho con Luiza. Su vida es difícil en casa” (Mara). Incluso si esta ocupación se basa en un comportamiento naturalizado como propio de lo femenino, por las prácticas de cuidado

aprendidas por las mujeres a lo largo de la vida tales prácticas tienen efectos significativos en las relaciones juveniles– para quienes enseñan y para quienes aprenden.

Para los estudiantes de 16 años que han experimentado retención escolar, este hecho afecta las relaciones con el otro joven, “porque pierde a sus compañeros de clase”, pero también a veces se pierde la referencia de ayuda, como Oto reflexiona sobre sus dificultades en la ETI:

No sé si es por mis otros amigos, mis compañeros. Extrañamos a esa persona. Hay una chica que me ayudó mucho. Ahora está en la secundaria. Tengo más problemas.

La reivindicación de Oto (sentarse en grupo) no siempre se cumple porque “algunos profesores no los dejan, piensan que es para hacer indisciplina”, pero otros lo animan a buscar el apoyo de los compañeros, “como la profesora de portugués”.

Aunque, en términos de grupo de edad, la diferencia entre los estudiantes de 14 años es pequeña, con relación a los de 15 y 16 años, para los estudiantes, ella es significativa. Los más jóvenes son considerados, por los mayores, como “inmaduros”, y hay dificultades relacionales, experimentadas más intensamente por los estudiantes mayores.

Esta dificultad es mayor en el caso de una estudiante de 19 años, que siente las diferencias de peso de edad y tiene dificultad para vivir con las compañeras: “ni siquiera es gracioso hablar con estas chicas que son [sic] todas nuevas, 13, 14 años y sus conversaciones son sólo de chicos, de noviecito, y ya he pasado esa etapa”. Con respecto a ETI, me gustaría poder estudiar por la noche, en el tiempo parcial, pero como no tiene la Educación para Jóvenes y Adultos, dices que vas a “enfrentar porque también estoy luchando para pasar para estudiar a la noche, a la noche son personas mayores, ¿verdad?” Espera ser aprobada para ir al secundario el próximo año.

Hacer trabajo en grupo, aunque es una oportunidad para estar con colegas, no significa necesariamente una relación de confianza. Hacen una distinción entre amigos y compañeros con los que hablan, y otros, con quienes “sólo hacemos trabajo en grupo” (Mauro).

De hecho, hablar con amigos es significativo para ellos, pero no siempre es posible, en la organización escolar con poco tiempo libre. Viven, por lo tanto, la simultaneidad de estar en la escuela durante 8 horas, momentos que valoran como encuentro con el otro, pero cuyas relaciones son supervisadas por la escuela, lo que hace que la gestión de los tiempos juveniles, ignorando el hecho de que “la escuela es también un espacio potencial de cultura como espacio relacional” (Charlot, 2009, p. 85):

Investigadora: - ¿Cuáles son los momentos en los que puedes hablar con tus amigos aquí en la escuela?

Oto: - En el recreo, sólo.

Investigadora: - ¿Dentro del aula no hay manera?

Oto: - Dentro del aula no es bueno porque el profesor habla. A veces el profesor nos ve hablando

para descansar, entonces comienza a decir que va a pasar deber, entonces...

Jane: - Charlamos a la hora del almuerzo, el recreo allí se puede charlar, todos se sientan juntos y charla.

Investigadora: - ¿Puedes charlar?

Jane: - Nos distraemos hablando. Distraemos. Debido a las clases que no me gustan que es demasiado agotador.

Investigadora: - Así que hablas en el descanso, ¿dónde más?

Jane: - El descanso es el recreo, el almuerzo y el último recreo, las clases de educación física también podemos hablar...

Investigador: - Para hablar con tus amigos en el intervalo que tarda ¿cuánto tiempo?

Jane: - Es un descanso de diez minutos, almuerzo por hora...Y el último descanso, diez minutos.

Investigador: - ¿Diez minutos, y en clase de educación física?

Jane: - Es clase de educación física, a veces son dos horarios, así que es una hora.

Investigador: - En otras clases no se puede hablar?

Jane: - No porque ellos no dejan.

Seleccionamos, arriba, dos relatos de estudiantes, pero la forma en que el grupo de entrevistados narra la escuela diaria nos permite visualizar una escuela en la que el tiempo está cronometrado, y él es un tiempo lleno de actividades escolares. En este tiempo, por las narrativas de los sujetos, se espera “disciplina” – momentos de conversación, acción y ser – regulados por el tiempo escolar. Conversar parece ser tomado como sinónimo de indisciplina, porque para ellos, un buen estudiante es “aplicado”, “hace las actividades” y “no hablar”: “No soy indisciplinada, sólo hablo porque quedarme 8 horas en el aula y no hablar es difícil. Hago todo y me esfuerzo bastante” (Lia).

La escuela tiene dificultades para reconocer la importancia de la relación con el otro, que involucra a los jóvenes en las entradas y salidas de las escuelas, en los intervalos, en los diversos desplazamientos, en los “constantes ‘retrasos’ en el baño y la charla afuera de la sala [que]e pueden ser tomadas como un tiempo de aprendizaje escolar y no siempre como pasividad, distancia, rebeldía o indisciplina” (Correa, 2008, p. 173, aspas de la autora).

Si el tiempo escolar tiene los efectos de la disciplina, el tiempo integral, pensado por la misma lógica de tiempo, provoca la inmovilidad y el silenciamiento del estudiante. En este sentido, se distancia del lugar de los protagonistas, tan queridos por este grupo, y de las reflexiones sobre la juventud y el tiempo integral, en las que la escuela está llamada a reconocer el protagonismo juvenil y romper con las paredes de la escuela (Moll, 2012; Leite; Carvalho, 2018; Souza; Charlot, 2016).

La forma en que la ETI propone gestionar los tiempos juveniles es la de la lógica disciplinaria. Por

ejemplo, cuando hay más de una clase, los estudiantes son separados de las relaciones de amistades consideradas "perjudiciales" para el aprendizaje. Saúl informa que tuvo dificultades en la escuela, pero "con la ayuda de los profesores superamos", fue transferido del aula "para enfocar más", lo que significa "hablar menos". Invitada por la investigadora a relatar de lo que recordaba del buen tiempo en la escuela, Ana recuerda a una amiga que la acompañó a lo largo de sus años, desde la infancia hasta la adolescencia – pero este año "no estamos en la misma clase, se nos juntamos da desorden en clase". Separarse de su amiga no fue su decisión, que incluso luchó por adaptarse a la nueva clase, sino una decisión "de los profesores ... hablamos de todo, y luego nos separaron".

Lo que se coloca en pauta, en las formas de gestión del tiempo, son lógicas diferentes: para la escuela un tiempo de enseñanza, en el que los jóvenes están sujetos "a" aquellos a quienes se les debe enseñar, y no efectivamente sujetos de relaciones; para los jóvenes, la escuela es un lugar de aprendizaje, pero también un lugar en el que aprenden y aprehenden la vida a través de la mirada de otros que, como él, viven dilemas y desafíos similares en sus formas de ser y de vivir. En esta perspectiva, el tiempo libre en la escuela es reclamado por los contornos que asume desde un momento de relaciones con el otro, y menos de ociosidad, diversión o escapar de las normas escolares.

El tiempo establecido en horarios es un tiempo de distinción: "entre el tiempo de trabajo y el tiempo y el descanso, el tiempo ocupado y el tiempo libre, el tiempo para aprender y el tiempo de juego, el tiempo de actividad y el tiempo libre, el tiempo tranquilo y el tiempo de conversación" (Souza, 1999, p.38). En esa regulación temporal, quien va a la escuela es, aún, sujeto de la razón, en el sentido cartesiano del término, al que se niega la corporeidad.

Consideraciones finales

Las reflexiones sobre el tiempo escolar y los tiempos juveniles señalan el descompás entre estos tiempos en la ETI. Los jóvenes exigen encuentros con los demás como forma de cultura. Ellos exigen una entrada más eficaz en el espacio social, en el que se enfrentan a aprender, también, como sujetos singulares, a vivir los dramas humanos que nos acompañan a lo largo de la vida: amores, relaciones con los demás, inserción profesional, preservación de la vida, cambios ambientales, políticos y sociales, entre otros.

La contradicción puesta por un tiempo de escuela compulsorio, y el tiempo de trabajo merece reflexiones sobre el tiempo integral y apunta a la necesidad de otros estudios con miras a profundizar la comprensión de la relación trabajo/escuela, y más tiempo escolar, para jóvenes de las camadas populares.

Por un lado, los estudiantes aspiran al aprendizaje profesional que se esfuerzan por reconciliarse con la escuela. En este esfuerzo, cuentan con el apoyo de sus familias. Por otro lado, la ETI produce relaciones de interferencia en estos aprendizajes, limitándolos y, en la mayoría de los casos,

impidiendo su acceso. Por lo tanto, los estudiantes tratan de encontrar soluciones para que las escuelas escuchen sus demandas. Ellos sugieren una reducción del tiempo escolar, inserción en la escuela de aprendizajes profesionales, flexibilidad para aquellos que quieren trabajar, posibilidad de adquirir “experiencia” con apoyo de la escuela. No es posible realizar la inserción en el ámbito profesional “sin experiencias”, y la ETI les roba esta posibilidad.

Así, se establece una tensión entre el derecho a la escuela en tiempo integral y la situación de las camadas populares y, en esta dirección, los estudiantes pueden contribuir diciendo las necesidades, la importancia y el significado que confieren al aprendizaje profesional y las demandas que presentan para la ETI.

Referencias bibliográficas

Brasil (2014). *Plano Nacional de Educação: Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Brasília: Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20112014/2014/lei/l13005.htm

Lei nº 9.324, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23/12/1996. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394l13005.pdf>

Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20/12/2000. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10097-19-dezembro-2000-365495-publicacaooriginal-1-pl.html>

Lei nº 13 005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20112014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,Art

Portaria Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 2007. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/maiseducacao.pdf>

Ministério da Educação. *Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental*. Brasília: Via Comunicação, 2011. 198p. http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/coef2011_caderno_reflexoes.pdf

Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação. Brasília, 2016. <http://portal.mec.gov.br/>

Charlot, B. (2000). *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Charlot, B. (Org.) (2001). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Charlot, B (2007). Valores e normas da juventude contemporânea. En Paixão, L. P y Zago, N. (Orgs.) *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira* (p. 203- 221). Petrópolis, RJ: Vozes.

Charlot, B. (2009). *A Relação com o saber nos meios populares: Uma investigação nos liceus profissionais de*

- subúrbio. Tradução Catarina Matos. Porto: Livpsic.
- Coelho, L. M. C. C. (Org.) (2009). *Educação Integral em tempo integral: estudo e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP ET Alii, Rio de Janeiro.
- Correa, L. M. (2008). *Entre a apropriação e a recusa: os significados da experiência escolar para os jovens da periferia urbana de São Bernardo do Campo (SP)*. Araraquara, SP, Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 292p.
- Correia, T. S. L. (2012). Tempos das escolas, tempos dos escolares. En Marques, L. P.; Monteiro, S. S. y Oliveira, C. E. A. (Org.). *Tempos: movimentos experienciados* (p. 125-153). Juiz de Fora: Ed. UFJ.
- Dayrell, J. (2012). Juventude, Socialização e Escola. En Dayrell, J. *et al.* [Org.]. *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil – Portugal* (p. 298-322). Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Filho, L. M. F.; Vidal, D. G. (2000). Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. En *Revista Brasileira de Educação*, nº 14, p. 19-34.
- Galland, O. (2011). Juventude (Sociologia da). En Zanten, A. V. *Dicionário de Educação* (p. 528-533). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Governador Valadares. Secretaria Municipal de Educação. (2009). *Escola em Tempo Integral. Caderno 1*. Governador Valadares, 36 p.
- Leite, Lúcia Helena Alvarez; Carvalho, Paulo Felipe Lopes (2016). Educação (de Tempo) Integral e a constituição de territórios educativos. En *Educ. Real. [online]*. 2016, vol.41, n.4, p.1205-1226. <https://doi.org/10.1590/2175-623660598>
- Maurício, L. V. (Org.) (2014). *Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Ponteiro: FAPERJ.
- Maurício, Lúcia Velloso (2019). Ampliação da jornada escolar: planejamento e acaso, context nacional e local, *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, jan./abr. p. 251-266. <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/18804>
- Moll, J. et al. (Org.) (2012). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso.
- Souza, R. de. (2000). Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). En *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127-143. <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000200010>
- Souza, Maria Celeste Reis Fernandes de y Charlot, Bernard (2016). Relação com o Saber na Escola em Tempo Integral. Em *Educação & Realidade* [online], v. 41, n. 4. <https://doi.org/10.1590/2175-623659843>

¹ Andrea Cecilia Moreno es Pedagoga (2018), Mestre em Gestão Integrada do Território (2020) e Pós-graduada em Docência do Ensino Superior (2021) pela Universidade Vale do Rio Doce- UNIVALE, de Governador Valadares (MG). Atualmente integra a equipe pedagógica do Centro Educacional FAVENI, na cidade de Caratinga (MG/Brasil). acmo.arg@gmail.com

² Maria Celeste Reis Fernandes de Souza es Pedagoga, Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, com Pós-Doutoramento em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Docente do Programa de Pós-graduação

Interdisciplinar em Gestão Integrada do Território - GIT, da Universidade Vale do Rio Doce- UNIVALE.
celeste.br@gmail.com

³ Programa implantado en 2007, cuyo objetivo es inducir políticas de ampliación de la jornada escolar en el país (Brasil, 2007). El Programa fue reeditado en el año 2016, intitulado “Nuevo Más Educación” con foco en la mejora del aprendizaje en Lengua Portuguesa y Matemática y distanciándose de la propuesta de formación integral, en la perspectiva propuesta por el PME.

⁴ Estudio aprobado por Comité de Ética y Pesquisa envolvendo seres humanos.

⁵ Nombre ficticio para preservar la identidad de los sujetos.



Huevos fritos con pis

Serie: *Huevos fritos con pis*
Autor: Francisco Ramallo
Técnica mixta
Año: 2018

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19

Teacher’s meaning-making and participation in learning assessment in two private schools in Lima within a remote education setting due to the pandemic COVID-19

Patricia María Escobar Cáceres¹
Adriana Isabel Rodríguez Raymundo²
Fanny Milagros Caballero Ayala³
Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura⁴
Milagro del Socorro Bruno Guerrero⁵
José Aurelio Solís Canchari⁶
Alex Francisco Silva Cerón⁷

Resumen

El objetivo del presente estudio fue analizar las prácticas evaluativas de los docentes de secundaria de dos instituciones educativas privadas de Lima, en el marco de la educación remota. Para tal fin se buscó describir el significado de evaluación y retroalimentación que le asignaban los docentes, así como describir, desde su perspectiva, su forma de participación y la de los estudiantes en las diferentes etapas relacionadas a la evaluación. Para esto, se empleó un enfoque cualitativo ya que éste se centra en analizar los fenómenos de modo más íntegro y desde la mirada de los propios sujetos (Flick, 2007). Además, se empleó la técnica de la encuesta cualitativa, ya que se buscó recopilar y analizar la información de una manera sencilla, objetiva y flexible (López, 1998) y la técnica del análisis documental. Finalmente, se construyó un cuestionario mixto como instrumento y una matriz para analizar los documentos institucionales. Los resultados indican que los docentes manifiestan que la evaluación tiene como principal finalidad ser formativa, siendo esta de gran importancia para la educación remota, aunque se evidencia todavía la predominancia de la racionalidad técnica. Esto se relaciona con la dificultad para plantear diversas formas de ofrecer retroalimentación orientada a ciertas habilidades y procedimientos, priorizando en ambos casos las retroalimentaciones colectivas. Sobre la participación, los docentes manifiestan que los estudiantes participan de forma limitada en el diseño del sistema de evaluación, siendo la prioridad el conocimiento y socialización de los criterios de evaluación y los procedimientos.

Palabras clave: Evaluación formativa; evaluación sumativa; retroalimentación; participación; docentes de secundaria; educación remota; prácticas evaluativas

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocío Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO**

Abstract

The objective of this study was to analyze the assessment practices of secondary teachers in two private schools in Lima within the remote education context. In order to do this, the meaning that teachers assigned to assessment and feedback was described, in the same way, both teachers' and students' participation in the different stages related to assessment were described from the teachers' perspective. To accomplish the objective of the study, a qualitative approach was used since this is centered in analyzing the phenomenon in a comprehensive way and from the subjects' perspective (Flick, 2007). The survey technique was applied, since the purpose was to compile and analyze the information in a simple, objective and flexible way (López, 1998), and document analysis. Finally, a mixed questionnaire was developed as an instrument, and a matrix to analyze institutional documents. In the results, teachers manifest that assessment has mainly a formative purpose, being of great relevance for the remote education context. However, the predominance of technical rationality is still evidenced. This is associated with the difficulty to use different ways to offer feedback oriented to certain abilities and procedures, prioritizing in both cases group feedback. Regarding participation, teachers indicate that students participate in a limited way in the design of the evaluation system, being the priority the understanding and discussion of the assessment criteria and procedures.

Keywords: Formative assessment, summative assessment, feedback, teacher participation, secondary teachers, remote education, assessment practices

Recepción: 14/01/2023

Evaluación 1: 21/01/2023

Evaluación 2: 26/01/2023

Aceptación: 3/02/2023

Introducción

La situación originada por la pandemia del COVID-19 generó que la educación básica cambie diversos aspectos de sus procesos de enseñanza y aprendizaje debido a la suspensión del servicio educativo presencial en las instituciones educativas públicas y privadas. Dicha medida evidenció no solo las brechas sociales y de accesibilidad a servicios básicos entre sectores públicos y privados, sino también quedó al descubierto las diversas concepciones que los diferentes actores educativos tienen sobre la práctica pedagógica, su finalidad y sus procesos. En el sector privado, las instituciones educativas tuvieron que adaptar la enseñanza mediante el uso de plataformas, tratando de replicar –en la mayoría de casos– su modelo y currículo aplicado de forma presencial a un entorno diferente como la educación a distancia. UNICEF (2021) indica que dicha situación ha ocasionado una preocupación entre los agentes educativos por establecer qué y cómo han aprendido los estudiantes durante esta etapa de virtualidad, por ello es

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

importante indagar acerca de cómo los docentes han desarrollado sus prácticas evaluativas en el marco de la educación remota. La pregunta que orienta la investigación es ¿Cómo son las prácticas evaluativas de los docentes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota?

1. Sentido y significado de la evaluación DEL y PARA los aprendizajes

En los últimos años, la evaluación de los aprendizajes ha cobrado mayor relevancia en los sistemas educativos pues las investigaciones sobre el tema demuestran que entre los elementos curriculares, la metodología y la evaluación son los que mayor inciden en la mejora de los aprendizajes (López-Pastor, 2012; Moreno, 2016). La evaluación de los aprendizajes, por tanto, se entiende como un recurso tanto de profesores como de alumnos, donde el elemento central es el aprendizaje (Álvarez, 2012). Diversos autores inciden en la importancia de plantearse las preguntas que orientan el proceso de evaluación: para qué evaluar, qué evaluar, por qué evaluar, cómo evaluar, cuándo evaluar, quién evalúa, con qué evaluar (Anijovich y Cappelletti, 2017; Vogliotti, 2020). Estas preguntas llevan a comprender que la evaluación es un proceso sistemático y requiere por tanto de conocimientos para hacer efectiva su planificación, su implementación y evaluación del proceso (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Tradicionalmente, la evaluación se ha visto como sinónimo de medición y calificación, pero como dice Álvarez (2001) la evaluación las trasciende. Este enfoque de la evaluación responde más a una racionalidad técnica que prioriza la medición de los aprendizajes. Desde esta perspectiva el profesor es un simple aplicador de técnicas y recursos de un currículo prescrito (Álvarez, 2001). Los nuevos enfoques y teorías del aprendizaje, más acordes con una racionalidad práctica, han permitido que la noción de la evaluación tenga nuevos matices y se centre en el aprendizaje de los estudiantes. Para autores como Álvarez (2001, 2003), Anijovich (2010), Ravela et. al (2017), Stiggins (2014) y Wiggins & McTighe (2011) la evaluación en la actualidad ya no se concibe como una estrategia centrada únicamente en la verificación de objetivos y certificación de resultados, producto de una evaluación más sumativa, sino en nuevos paradigmas que posibilitan comprenderla como una actividad dinámica y continua, más auténtica y centrada en los procesos de construcción de los aprendizajes y fomentando la autorregulación y la participación activa de los estudiantes, es decir, una evaluación formativa, al servicio de quien aprende (Álvarez, 2001) y por ello una evaluación para el aprendizaje.

1.1 Evaluación formativa

La evaluación formativa, recoge este propósito en cuanto a mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, mejorar las competencias de los docentes y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (López y Pérez, 2017). En esta amplitud del término han surgido términos

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

relacionados con la evaluación formativa como “evaluación alternativa”, “evaluación auténtica”, “evaluación autorregulada”, entre otros, que van enriqueciendo las prácticas evaluativas en el aula (López Pastor, 2012).

En el contexto actual de la pandemia por la COVID-19, la evaluación de los aprendizajes representa un desafío para los sistemas educativos pues la modalidad no presencial ha buscado adaptar las prácticas pedagógicas de la presencialidad como una respuesta rápida al cierre de escuelas (UNICEF, 2021). La preocupación se ha centrado en conocer si los estudiantes están aprendiendo y cuál es la forma más cercana de verificar si se estaban dando los aprendizajes. Frente a ello, UNESCO (2020) reafirma la importancia de la evaluación formativa, ya que va a permitir llevar a cabo el seguimiento de los estudiantes para saber qué y cómo mejorar los aprendizajes, con el fin de brindar estrategias para apoyarlos. En estos tiempos de pandemia lo que se espera a través de la evaluación formativa es permitir que los estudiantes aprendan a pensar, autoevaluarse, construir aprendizajes y superar los desafíos. También MINEDU (2020b), a través de sus orientaciones para la educación remota incluye a la evaluación formativa como un apoyo principal para verificar los logros del aprendizaje.

Sin embargo, esta realidad abre reflexiones frente a las dificultades que los docentes enfrentan en torno a la evaluación en la modalidad no presencial. En el estudio exploratorio con docentes de Iberoamérica, en donde también participaron docentes del Perú (Fardoun et al., 2020), se pone de manifiesto que una de las mayores dificultades durante la pandemia fue el desconocimiento de modelos pedagógicos para desarrollar sus clases en la modalidad no presencial y la evaluación de los aprendizajes.

Es importante también resaltar que el confinamiento como medida sanitaria trae consecuencias en el mundo emocional de los estudiantes, a esto se suma que las interacciones entre profesor y alumno se configuran de forma muy distinta. Por tanto, la evaluación debe considerar el contexto tanto de los estudiantes como de los maestros y comprender que las prácticas evaluativas en la modalidad no presencial requieren transformarse creativamente (Vogliotti, 2020).

Según Wiliam (2011), citado por Ravela et. al (2017) en la evaluación formativa existen tres actores y tres procesos clave. Los actores clave son el docente, el estudiante y el grupo de pares. Los procesos clave son: a) clarificar y compartir las intenciones educativas y criterios de logro de un modo que los estudiantes puedan comprenderlas; b) generar evidencias (actividades) acerca de qué están aprendiendo los estudiantes; c) proporcionar devoluciones (retroalimentación) que movilicen el aprendizaje de los estudiantes en la dirección deseada.

El otorgar a los estudiantes el papel protagónico de su proceso de aprendizaje, pero más precisamente sobre la evaluación, es un reto que aún muchas realidades educativas tienen pendiente y en algunos casos inexistente. Una forma de participación es a través de un proceso

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocío Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

de diálogo entre el docente y los estudiantes sobre la evaluación de los aprendizajes y sus procesos logrando una evaluación consensuada (López-Pastor, 2012).

Por otro lado, la autoevaluación y la coevaluación de los aprendizajes son modalidades poco exploradas por los docentes debido a la gran cantidad de sesgos y prejuicios sobre la capacidad de los estudiantes de hacer provechoso y sincero dicho proceso (Rodríguez y Hernández, 2014). Sin embargo, sabiendo de lo necesario y trascendente de estas prácticas, se concibe la autoevaluación como el proceso en el cual el estudiante participa de la propia valoración de sus aprendizajes, reflexiona en torno al desarrollo de su proceso de aprendizaje, sus aciertos y errores. Anijovich (2013) recomienda ayudar a los estudiantes en la autoevaluación practicando el saber qué aprender, conocerse a sí mismo como sujeto que aprende y saber cómo aprender.

Se entiende por coevaluación al proceso de evaluación en el cual el estudiante participa de la valoración de los aprendizajes de sus pares, tomando conciencia sobre los niveles de progreso personales y colectivos, así como reflexionando sobre su propio proceso de aprendizaje y lo que va logrando progresivamente (Castillo y Cabrerizo, 2010). Para ello, Anijovich (2013) recomienda ciertas condiciones previas para garantizar el logro de los beneficios de la evaluación entre pares: a) claridad de las reglas; b) cuidado en la composición de los equipos; y c) monitoreo en la interacción de los alumnos.

1.2 Importancia de la retroalimentación

La retroalimentación es un elemento clave en la práctica de la evaluación formativa, pues consiste principalmente en un proceso de diálogo, intercambio, demostración y formulación de preguntas con los estudiantes, cuyo objetivo, entre otros, es que éstos comprendan sus modos de aprender, valoren sus procesos y resultados, y autorregulen sus aprendizajes (Anijovich, 2013; Brookhart, 2017).

Al ser la retroalimentación de carácter procesual puede y debe ser empleada en los diversos momentos de la práctica pedagógica y los aprendizajes de los alumnos, debe pasar de ser una retroalimentación únicamente evaluativa a una retroalimentación descriptiva, oportuna y autorreguladora. Como señala Boud et. al (2019) la retroalimentación es un proceso en el cual los aprendices le dan sentido a la información respecto de su desempeño de tal manera que puedan tomar acciones que les permita mejorar la calidad de su trabajo a tiempo.

Con respecto a los momentos de la retroalimentación, sea esta inmediata o retardada, ambas pueden resultar beneficiosas, para ello es indispensable que el docente considere el contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, el contexto actual de educación remota le agrega un desafío mayor, la complejidad de la tarea o actividad, así como las características y necesidades que tienen los estudiantes. De lo contrario, brindar retroalimentación en un

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocío Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

momento en que los estudiantes ya no volverán a tener contacto con el tema o tarea, no tendría ningún sentido (Brookhart, 2017; Hattie & Timperley, 2007).

Otro aspecto a considerar, en particular, en un contexto remoto es el tipo de retroalimentación, sea ésta oral, escrita, demostrativa, individual y/o grupal. Brookhart (2017) sostiene que la retroalimentación escrita, resulta provechosa cuando se busca que los estudiantes puedan volver a los comentarios realizados por el docente más de una vez, lo que generalmente ocurre con las tareas de mayor complejidad o las que se desarrollan en diversas etapas. En el caso de una retroalimentación oral, es muy importante cuidar el volumen y tono de voz, así como los gestos, ya que ello puede ayudar o confundir el sentido de la retroalimentación. La demostrativa, en cambio, puede emplearse en aquellos casos que sea necesario mostrar alguna destreza, habilidad, procedimiento, que mediada con la ayuda de algunos recursos tecnológicos permite comprender la intención de la retroalimentación.

Finalmente, Ravela et. al (2017), Hattie & Timperley (2007) y Brookhart (2017) coinciden en señalar que la retroalimentación para que sea efectiva tiene que estar centrada en la tarea y en aspectos que esté bajo el control del estudiante para que pueda ser modificada, y, orientar hacia qué hacer a continuación. Con ello se cumple el sentido de la evaluación formativa de identificar las brechas y ayudar a los estudiantes a superarlas acercándose más a las intenciones educativas, y a los docentes, nos brinda la oportunidad de adecuar y mejorar nuestra propuesta de enseñanza (Ravela et. al, 2017).

Diseño metodológico

La presente investigación se desarrolló desde el enfoque metodológico cualitativo puesto que este enfoque se centra en analizar los fenómenos sociales, económicos, políticos, culturales, etc., de modo más íntegro y desde la mirada de los propios sujetos (Flick, 2007), por ello, se encuentra en coherencia con el objetivo y orientación de la investigación que es el interés por analizar la respuesta del sector docente en el contexto de pandemia, específicamente sus prácticas entorno a la evaluación. En cuanto al tipo de investigación, considerando el acercamiento directo, abierto y cercano hacia las nociones docentes, es empírico y descriptivo, lo que permite comprender los significados e interpretaciones que los sujetos, en este caso, los docentes tienen sobre sus propias acciones.

La pregunta que guía nuestra investigación es: ¿cómo son las prácticas evaluativas de los docentes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota? El objetivo general es analizar las prácticas evaluativas de los docentes de secundaria de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación no presencial / remota. Y los objetivos específicos son: a) describir el significado de la evaluación y retroalimentación para los docentes de secundaria de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

educación remota. b) describir desde la perspectiva de los docentes de secundaria de dos instituciones educativas privadas de Lima su forma de participación y la de los estudiantes en el marco de la educación no presencial / remota.

En cuanto al método de investigación, se ha visto pertinente emplear el método de la encuesta cualitativa “el tipo de encuesta cualitativa no tiene como objetivo establecer las frecuencias, promedios u otros parámetros, sino determinar la diversidad de algún tema de interés dentro de una población dada” (Jansen, 2012, p.43) ya que se busca recopilar y analizar información con el fin de conocer el sentido y significado de la evaluación y retroalimentación, así como la participación de los docentes y estudiantes en la evaluación de los aprendizajes en el contexto de educación remota. En ese sentido, el método señalado ha permitido obtener información de manera sencilla, objetiva y con la flexibilidad necesaria, lo que ha facilitado su análisis (López, 1998). Se empleó el cuestionario mixto como instrumento, con preguntas abiertas y cerradas con opción múltiple. Este método fue complementado con la técnica del análisis documental para analizar los documentos institucionales (Proyecto educativo institucional) de ambas instituciones.

Las categorías de análisis fueron dos: significado de la evaluación del aprendizaje y de retroalimentación, y la participación del docente y del estudiante en la evaluación del aprendizaje. Se entiende por significado de la evaluación de los aprendizajes a la forma en que los docentes conciben la evaluación de los aprendizajes en cuanto a su conceptualización, su finalidad y la forma de practicarlas. Y, la retroalimentación consiste en la forma en que los docentes entablan con los alumnos un proceso de diálogo, intercambio, demostración y formulación de preguntas para valorar sus aprendizajes. Y la participación del docente y del estudiante en la evaluación se comprende como la interacción de los agentes de la evaluación en relación al diseño, la implementación de la evaluación y la puesta en práctica.

La encuesta fue aplicada a dos instituciones educativas que fueron seleccionadas por la proximidad al objeto de estudio, por conveniencia (Hernández et al. 2006). La institución educativa A está ubicada en la ciudad de Lima, en el distrito de San Miguel. Es un centro educativo de gestión no estatal religiosa, que forma parte del consorcio de centros educativos católicos, ofrece los servicios en los niveles Inicial, Primaria y Secundaria, atendiendo a una población total de 580 alumnos, bajo la modalidad remota de emergencia desde el año 2020 y cuenta con 46 docentes. Según su proyecto educativo institucional (PEI), esta institución fundamenta su acción formadora en una propuesta pedagógica basada en el modelo socio cognitivo humanista con enfoque constructivista. Asimismo, declara priorizar una evaluación formativa reconociendo el aspecto procesual de los aprendizajes y el rol protagónico del estudiante frente a su aprendizaje y al docente como mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje, valorando los procesos de retroalimentación y metacognición.

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocío Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

Es importante precisar que si bien la institución educativa cuenta con un proyecto curricular institucional decidió asumir las orientaciones y documentos normativos establecidos por el Ministerio de Educación (MINEDU) para realizar las adecuaciones curriculares y adaptar la enseñanza al contexto de pandemia de acuerdo a la RVM 093-2020 (MINEDU, 2020a). También decidió implementar las orientaciones para la evaluación de las competencias en el marco de la emergencia sanitaria RVM N° 193 – 2020 (MINEDU, 2020-b) ya que los docentes proveen clases sincrónicas y asincrónicas en la modalidad remota desde marzo del 2020.

Cabe resaltar que la institución educativa todos los años antes de finalizar el periodo escolar, desarrolla encuestas para conocer la percepción de los padres de familia y estudiantes sobre cómo se llevó a cabo el periodo académico de tal forma que al siguiente año se pueden implementar las mejoras respectivas. Uno de los aspectos a mejorar para el 2021 fue la retroalimentación por lo que la institución promovió la capacitación de los docentes con la finalidad de mejorar sus prácticas evaluativas.

La institución educativa B de carácter privado pertenece a una red de colegios del Perú que cuenta con 63 sedes a nivel nacional y 6 a nivel internacional ofreciendo los tres niveles educativos de la educación básica regular: inicial, primaria y secundaria. Para la presente investigación se escogió a una de las sedes ubicada en el distrito de Los Olivos en la ciudad de Lima que cuenta con 360 alumnos y 38 docentes.

En su Proyecto Educativo Institucional (PEI) señala que busca potenciar el aprendizaje a través del trabajo en equipo y autónomo según el ritmo de cada estudiante y ha buscado adaptarse a las nuevas condiciones de un entorno de aprendizaje a distancia. Asimismo, se enfatiza la importancia de la evaluación formativa y no solo sumativa, priorizando la toma de decisiones informadas y oportunas para que los estudiantes logren más y mejores resultados y ajustando los procesos de enseñanza a partir de las necesidades y características de cada estudiante, enfatizando la importancia de la retroalimentación como una oportunidad de mejora de los aprendizajes. Además, se implementó una serie de capacitaciones para los docentes referente a estrategias de autoevaluación y coevaluación en entornos virtuales y la importancia de incentivar –además de la evaluación del y para el aprendizaje– la evaluación como aprendizaje.

Los criterios de inclusión para los docentes informantes de ambas instituciones fueron: a) que sean del nivel de educación secundaria; b) que tengan carga de dictado en dos grados de estudio como mínimo; c) que acepten participar de la investigación. Se contó con 9 docentes de la institución educativa A y 8 docentes de la institución educativa B.

El instrumento utilizado en este caso fue una encuesta online que se envió a los docentes de ambas instituciones. Dado el contexto de pandemia, se consideró que era la forma más eficiente de obtener respuestas de los informantes. La encuesta era de tipo mixto, ya que se usaron preguntas tipo escala Likert de 4 puntos, de opciones múltiples, así como también preguntas

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

abiertas. Para su elaboración se consideraron las categorías y subcategorías de este estudio indicadas en el diseño metodológico que sirvieron para formular las trece preguntas (ver tabla 1).

Luego del proceso de validación con juicio de expertos y dos pares se realizaron los ajustes respectivos y se elaboró la versión final (ver tabla 1). Dicha versión fue luego convertida a un formulario de Google, donde además de las preguntas recogía algunos datos demográficos de los informantes. Finalmente, se les envió un enlace vía correo electrónico para que tengan acceso a la encuesta.

Tabla 1. Instrumento

Categoría	Subcategoría	Ítem	
Sentido y significado de la evaluación del aprendizaje	Concepto de evaluación	1. ¿Qué es para ti evaluar los aprendizajes de tus estudiantes? Describe en detalle. (pregunta abierta)	
		Finalidad de la evaluación	2. ¿Qué finalidad cumple la evaluación de los aprendizajes en la educación no presencial?
			3. ¿Cuál consideras que es la función más importante de la evaluación en el contexto no presencial?
			4. En el contexto no presencial de educación, consideras que se ha podido verificar el logro de los aprendizajes de los alumnos.
	Gestión de la evaluación	5. ¿En qué momento del proceso de enseñanza realizas la evaluación?	
		6. ¿Cuál es el tipo de retroalimentación que más utilizas? Ordena de lo más frecuente a lo menos frecuente	
		7. ¿Qué significa para ti retroalimentar a tus estudiantes? (pregunta abierta)	
Participación del docente y del estudiante en la	Participación en la implementación del sistema de evaluación	8. ¿Incluyo a los estudiantes en la elaboración de los criterios de evaluación?	
		9. ¿Mis alumnos participan en la mayoría de las etapas del diseño de la evaluación?	
		10. ¿Comunico a los estudiantes con anticipación los criterios de evaluación?	

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

evaluación del aprendizaje	Modalidades de evaluación: coevaluación, autoevaluación y evaluación consensuada	11. ¿Les pido a los estudiantes que se evalúen ellos mismos?
		12. ¿Les pido a los estudiantes que evalúen a sus compañeros?
		13. ¿Brindo un espacio para consensuar la evaluación con los estudiantes?

Elaboración propia

Resultados y discusión

Ahora presentaremos el análisis de los resultados y la discusión a partir de las categorías y subcategorías de nuestra investigación.

1. Sentido y significado de la evaluación DEL y PARA el aprendizaje

1.1. Respecto al concepto de evaluación

Para comenzar, la evaluación puede ser vista desde una racionalidad técnica, la cual prioriza la medición y calificación de los aprendizajes, y está más vinculada a una evaluación DEL aprendizaje. Por otro lado, desde la racionalidad práctica se fomenta la autorregulación de los aprendizajes centrado en quien aprende (Álvarez, 2001) y está más vinculada a una evaluación PARA el aprendizaje.

De acuerdo a los resultados obtenidos se encontraron diferencias respecto al tipo de racionalidad sobre la conceptualización de la evaluación que predomina en los docentes de ambas escuelas. En la escuela A, la mayoría de los docentes definen la evaluación desde la racionalidad práctica. Mientras que, en la escuela B, la mayoría de los docentes la definen desde la racionalidad técnica.

Así, en la escuela A, la mayoría de las afirmaciones sobre el concepto de evaluación aluden a que esta permite analizar el progreso de los estudiantes para la toma de decisiones oportunas y así favorecer el aprendizaje. Al respecto uno de los docentes de esta escuela señala: "Para mí evaluar los aprendizajes es poder observar, recoger y analizar los progresos de mis estudiantes para reflexionar sobre las decisiones que se puedan tomar para mejorar sus aprendizajes" (A01).

Por otro lado, en la escuela B, la mayoría de afirmaciones atañen al propósito de medición y determinación de niveles de logro de los aprendizajes. Lo cual se refleja en la siguiente afirmación: "Para mí evaluar los aprendizajes es poder determinar cuánto ha logrado captar el estudiante con relación al conocimiento impartido en la clase, así como el nivel que ha obtenido, dígame entre un nivel de inicio, proceso o logrado" (B06).

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

De esta manera, en la escuela "A" se percibe un mayor acercamiento a la conceptualización de la evaluación como un recurso para el aprendizaje de los estudiantes. Mientras que, en la escuela "B" las afirmaciones enfatizan en la evaluación como verificación y certificación de resultados (Álvarez, 2012).

Cabe precisar que, si bien para la mayoría de los docentes en ambas instituciones conciben la evaluación como un proceso de recojo de información. En la escuela A se evidencia una finalidad formativa que está más orientada a procesos reflexivos y de valoración, situados con mayor incidencia en el proceso de los procesos de enseñanza y aprendizaje (López y Pérez, 2017). Mientras que, para la institución B está asociada a la verificación de logros con respecto a los objetivos esperados, que se esperan al final del proceso de aprendizaje (Castillo y Cabrerizo, 2010), lo que evidencia una finalidad sumativa o certificadora.

Estas dos formas de racionalidad sobre la conceptualización que predomina en los docentes de ambas escuelas se hacen explícitas en las siguientes citas: “Es un proceso educativo mediante el cual se observa, se recoge y analiza información relacionada con los logros y dificultades del estudiante con el objetivo de reflexionar y emitir una valoración, también para tomar decisiones oportunas encaminadas en el mejoramiento de los procesos de aprendizaje” (A03) y “Es un proceso formativo y sumativo que nos permite conocer el grado de logros por parte del estudiante en torno a los objetivos pre establecidos” (B05).

Resulta interesante que dos docentes, uno de cada institución, conciban la evaluación como acompañamiento continuo. Aquí sus afirmaciones: “para mí evaluar es hacer un seguimiento del proceso de aprendizaje de mis estudiantes en base a las competencias que deben desarrollar, con la finalidad de obtener información de sus logros; para así, poder orientarlos hacia el desarrollo pleno de las competencias del área que enseño” (A07) y “brindar un acompañamiento continuo donde se evidencie una retroalimentación (...)” (B02). Este aspecto hace alusión al seguimiento que realiza el docente durante el proceso de aprendizaje con la finalidad de orientar acciones que permitan la mejora de los estudiantes en el logro de sus aprendizajes ofreciendo respuestas contextualizadas a las complejas realidades de los estudiantes (López-Pastor, 2012).

En el caso del docente participante de la institución A, esta orientación se da desde las acciones que este pueda plantear para garantizar el desarrollo de las competencias. En la institución B, el docente participante hace explícito que esta orientación se da mediante la retroalimentación que promueve la reflexión de la situación real del estudiante. La concepción de la evaluación con el acompañamiento continuo mediante la retroalimentación (B02) guarda coherencia con el PEI y el énfasis que ha puesto en esta estrategia en la evaluación de los aprendizajes.

Cabe mencionar algunas concepciones de la evaluación de los aprendizajes que destacan por ser singulares en el grupo de respuestas de los docentes participantes. Por un lado, se comprende

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

que la evaluación es una oportunidad para mejorar los procesos de enseñanza que incidirán en los aprendizajes (Álvarez, 2012; Castillo y Cabrerizo, 2010) como se señala en la siguiente afirmación: “para mi es verificar si está comprendiendo el tema y así también voy a verificar si mi estrategia aplicada está dando buenos resultados” (A05).

Así también, se comprende que la evaluación implica procesos de autorregulación por parte del docente como del estudiante pues es este último quien toma conciencia y reflexiona sobre su propio proceso de aprendizaje (Anijovich y Cappelletti, 2017; Moreno, 2016). Por este motivo se valora lo expuesto por el docente en la siguiente cita: “(...) que el estudiante pueda ser muy reflexivo del nivel donde se encuentra” (B02).

Finalmente, la evaluación necesita considerar el contexto en el que se dan los procesos educativos, más aún dadas las condiciones complejas de la educación no presencial a causa de la pandemia por COVID-19.

1.2. Respecto a la finalidad de la evaluación

La finalidad de la evaluación responde a los propósitos que se buscan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre ellas están las finalidades: diagnóstica, formativa y sumativa o certificadora.

Al respecto, a partir de los resultados se identifican coincidencias en ambas instituciones ya que, en ambos casos, la totalidad de los docentes reconocen que la evaluación tiene una finalidad formativa. Ello implicaría claramente que los docentes de ambas escuelas consideran que la evaluación debe permitir detectar las necesidades, dificultades y brechas de los alumnos a fin de mejorarlo.

Sin embargo, esto no se ve totalmente reflejado en la conceptualización de evaluación, ya que a la hora de definirla, la mayoría de docentes de la escuela B predomina la racionalidad técnica, mientras que en la escuela A si existe una mayor coherencia en cuanto a la finalidad con su definición, lo cual indicaría que, más allá de reconocer la finalidad formativa de la evaluación, aún se necesita reforzar y comprender a profundidad este nuevo paradigma como una actividad al servicio de quien aprende, tal como señala Álvarez (2001). Uno de los factores que puede estar influyendo es que en la escuela A, los docentes han recibido diversas capacitaciones respecto al tema, mientras que en la escuela B la capacitación docente se centró en las prácticas evaluativas referidas a la autoevaluación y coevaluación.

No obstante, todos los docentes de ambas escuelas coinciden y reconocen que, en el periodo de educación remota, en el cual se priorizaron ciertos aprendizajes y hubo ciertas limitaciones en el control de los procesos de enseñanza, la finalidad de la evaluación más importante es la formativa. Este hallazgo se encuentra en relación a los estudios realizados por UNESCO (2020) en cuanto a la importancia de la evaluación formativa para promover mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, implicaría no desaprovechar este contexto para seguir

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

promoviendo discusiones y replantear a profundidad las prácticas de evaluación que aún persisten en las escuelas.

De esta manera, en línea con lo que planten Anijovich (2010), Ravela (2017) y Stiggins (2014), las instituciones educativas deben hacer esfuerzos para contribuir a que la evaluación ya no sea vista solo como una estrategia para medir o certificar los aprendizajes, sino que, debe caminar hacia una conceptualización que la considere como una actividad que soporta el proceso de aprendizaje, es decir, que tiene una finalidad formativa; y en el contexto de pandemia, debe redefinirse creativamente en sus métodos e instrumentos (Vogliotti, 2020).

De otro lado, se encontró diferencias en ambos colegios respecto al reconocimiento por parte de los docentes de la finalidad diagnóstica y sumativa de la evaluación. Así, la mayoría de los profesores de la escuela A identifica que la evaluación también tiene una finalidad diagnóstica. Lo que significa que la mayoría en esta escuela concibe que la evaluación puede ayudar a conocer los conocimientos previos para realizar ajustes en las programaciones. Mientras que, en la escuela B, muy poco son los profesores que reconocen esta finalidad que cumple la evaluación. Pero, respecto a la finalidad sumativa/certificadora, se encontró que era más reconocida en la escuela B que la A. Queda más claro que en el colegio B está más instaurado que la evaluación también tiene una finalidad de comprobar el logro de ciertos aprendizajes para la promoción de los alumnos al grado inmediato superior.

1.3. Sobre el significado de retroalimentación

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos para esta subcategoría, se identifica que existen diferencias en la manera en que los docentes conciben la retroalimentación. En la escuela A, casi todos los docentes sólo la conciben como una manera de dar información describiendo los aciertos y dificultades, brindando ellos mismos (y no los estudiantes) estrategias para la mejora de los estudiantes: “es dar a conocer al estudiante, de una forma muy descriptiva sus logros (...), esta debe ser muy clara para que el estudiante pueda corregir y aprender de ello” (A01).

Además, a pesar de que la retroalimentación no debe de tener un carácter evaluativo intrínsecamente, los docentes señalan su intención de emitir juicios sobre el desempeño del estudiante de forma unilateral: “es brindar juicios, expresar opiniones sobre lo realizado por los estudiantes con la finalidad de que conozcan sus niveles de logro y progreso, tomando como base los criterios claramente establecidos en un instrumento de evaluación para que pueda identificar lo que debió hacer” (A06).

En la escuela A, solo un docente la concibe de manera reflexiva, como lo señalan Anijovich (2013) y Brookhart (2017) al referirse a la retroalimentación como un proceso de diálogo y, no solo de demostración, sino también de formulación de estrategias que ayuden a que los estudiantes comprendan sus modos de aprender y valoren sus procesos por medio de la autorregulación: “es generar en ellos un proceso reflexivo de sus propios aprendizajes, con la finalidad de que

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

ellos sean los que vayan identificando los aciertos y dificultades del desarrollo de las competencias de aprendizaje” (A07).

Por el contrario, en la escuela B, casi la mitad de los docentes encuestados concibe la retroalimentación desde la autorreflexión del estudiante y no solo como una mera descripción del desempeño: “identificar logros y apoyar en los aspectos de mejora para que puedan reflexionar y corregir” (B04). Incluso se incorpora al estudiante como actor del proceso de retroalimentación: “brindar información al alumno buscando concientizarlo sobre sus desempeños logrados y la reflexión o la capacidad de análisis para encontrar juntos los aspectos de mejora (...)” (B08). También enfatizan la función de la retroalimentación como un proceso que ayuda a la mejora de la calidad de los aprendizajes: “poder mediante una buena comunicación conocer el logro y oportunidades de mejora, brindar andamiajes para lograr el objetivo” (B05).

Por lo tanto, se evidencia que la escuela B, en contraste con la A, se acerca más a la conceptualización de Anijovich (2013) y Brookhart (2017) sobre la retroalimentación, los cuales señalan que es un proceso de diálogo y reflexión del aprendizaje y su resultado, así como de autorregulación por parte del mismo estudiante. Además, enfatizan el aspecto que Boud et. al. (2019) señala en su conceptualización sobre el sentido de la retroalimentación, el cual es permitir a los estudiantes tomar decisiones para la mejora de la calidad de su trabajo, a partir de la información que se les da en comparación a su desempeño.

1.4. Respecto a las prácticas de evaluación

Un indicador sobre el enfoque que subyace a la práctica evaluativa de los docentes constituye el foco de esta sobre un determinado momento del proceso de aprendizaje: antes, durante o después. En ese sentido, los docentes de ambos colegios han priorizado la evaluación “durante” el proceso de aprendizaje, el cual se asocia a una evaluación formativa. Mientras que enfocarse en la evaluación “antes” y “después” se asocian a la finalidad diagnóstica y sumativa respectivamente. De esta manera, estos resultados son consistentes con la idea de un acercamiento hacia la evaluación formativa durante la emergencia sanitaria por Covid-19 en ambos colegios.

Ahora bien, dado el contexto de educación remota resulta necesario conocer si los docentes lograron verificar los aprendizajes. Pues, tal información permite modificar los procesos de enseñanza para asegurar el aprendizaje, especialmente en contextos como la pandemia. Al respecto, los resultados indican que, si bien la mayoría de los docentes señalan que en general lograron verificar los aprendizajes alcanzados, hubo una cantidad importante de docentes que señala que solo pudo verificar este logro en “algunos casos”. De allí que, de cara a la post pandemia, será necesario realizar una evaluación diagnóstica para recoger esta información y así dimensionar el impacto de las clases remotas en los aprendizajes.

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

Un aspecto clave en la evaluación formativa es la retroalimentación que brindan los docentes a los estudiantes. En el contexto de educación remota los resultados muestran ciertas coincidencias y diferencias en los tipos de retroalimentación, según la clasificación de Brookhart (2017), empleados en las escuelas A y B. En ambas escuelas, son pocos los docentes que tienden a usar la “demostración”. Lo que implica que muy pocos docentes pudieron hacer uso de la tecnología para mostrar algún procedimiento o habilidad según lo requerían los estudiantes. Otra coincidencia que se tiene en ambos colegios es el uso de la retroalimentación “oral” y “grupal” ya que la mayoría lo emplean. Por otro lado, se encontró diferencias a nivel de uso de la retroalimentación escrita e individual. Los resultados muestran que, la mayoría de los profesores de la escuela A suelen usar estos dos tipos de retroalimentación. Mientras que, en la escuela B, solo unos pocos las usan. De esta manera, se podría pensar que la escuela A enfatizó en brindar una retroalimentación más personalizada.

Estos resultados sugieren, por un lado, que en la escuela A, se ha empleado diversos tipos de retroalimentación que pudieron atender mejor el carácter personal del desempeño de los estudiantes y por ende su progreso. Mientras que, en el colegio B, quizás por el factor tiempo, desafíos técnicos u otros factores que deben estudiarse a profundidad, se enfocaron en la modalidad grupal y de vez en cuando en la oral. Por último, se observa que, en ambos centros educativos, hubo grandes desafíos para incorporar la demostración en la retroalimentación, lo cual podría deberse a la falta de manejo de herramientas tecnológicas de los docentes o a la falta de tiempo para mostrar a los estudiantes ciertas habilidades o procedimientos.

2. Participación de los docentes y de los estudiantes en la evaluación del aprendizaje

2.1. Ámbitos de participación en el diseño e implementación del sistema de evaluación

En esta subcategoría se buscaba indagar sobre la participación del estudiante en la elaboración de los criterios de evaluación, si participan en la mayoría de las etapas de evaluación y si se les comunica a los estudiantes con anticipación los criterios de evaluación.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos se identifican coincidencias en ambas instituciones dentro de esta subcategoría. La más resaltante es la respuesta unánime de parte de los docentes de ambas escuelas sobre la comunicación de los criterios de participación a los estudiantes de forma anticipada. Aquí sólo se registran como respuestas “siempre” o “casi siempre”. Esto refleja una buena implementación del primer proceso clave de la evaluación formativa, tal como lo señala William (2011, citado por Ravela et al., 2017) que es el de clarificar y compartir eficientemente los criterios de logro de modo que se entiendan claramente las intenciones de la evaluación.

Sin embargo, cuando se indaga sobre la participación de los estudiantes en la mayoría de las etapas de evaluación, las respuestas de los docentes de ambas instituciones coinciden en señalar

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

que, aunque esto ocurre, no es tan frecuente. En la institución B, un poco más de la mitad indican que lo hacen sólo “algunas veces” y en la institución A hay tres docentes de nueve que respondieron “nunca”. Aunque también algunos docentes de ambas escuelas dieron como respuesta “siempre” o “casi siempre” estas fueron mucho menos frecuentes. Por lo tanto, no se hace evidente una participación constante del alumno en la mayoría de las etapas del diseño como lo requiere la evaluación formativa que fomenta la participación activa de los actores educativos y lleva a una verdadera evaluación para el aprendizaje (Álvarez, 2001).

Por otro lado, se hace visible que la escuela A involucra a los estudiantes en la elaboración de los criterios de evaluación de mejor manera, ya que manifiestan que “siempre” o “casi siempre” permiten que sus alumnos formen parte de este proceso. Mientras tanto, los docentes de la escuela B mayormente indican que sólo lo hacen “algunas veces” o “nunca”. Lo encontrado indicaría que este aspecto es un área donde todavía se necesita acompañar al docente para que incluya a los estudiantes en la elaboración de los criterios con los que serán evaluados, de esta manera el docente se alejaría del antiguo paradigma centrado en el docente por uno que esté centrado en el estudiante y tenga un carácter más auténtico e inclusivo de todos los actores educativos (Álvarez, 2001; Anijovich, 2010; Ravela, 2017; Stiggins, 2014 y Wiggins, 2011).

2.2. Modos de participación del estudiante

En esta subcategoría se busca indagar si el docente emplea los diferentes tipos de evaluación en el aula: autoevaluación, coevaluación y evaluación consensuada. Basado en los resultados encontrados se hace evidente que en la escuela B los docentes hacen uso de los diversos modos de la evaluación formativa ya que reportan en sus respuestas “siempre” o “casi siempre”. Mientras que, en la escuela A los docentes indican mayoritariamente que la usan “casi siempre” o “algunas veces”. Esto probablemente se deba a que en el contexto de la escuela A se reportó que los docentes fueron recientemente capacitados en la evaluación formativa por lo que no contaban con una experiencia acumulada que podría hacerlos sentir más seguros o capaces de usar diferentes modalidades de evaluación.

Con respecto a la autoevaluación, a pesar de que hay un uso significativo de esta modalidad en ambas instituciones, está se hace más sólida en la escuela B donde sus docentes indican que la usan “siempre” o “casi siempre”, representando la totalidad de los docentes. Sin embargo, en la escuela A hay una segmentación más pronunciada en la frecuencia de uso de este modo de participación, indicando que los docentes la usan mayoritariamente “casi siempre” o “algunas veces” y sólo dos docentes indican que la usan “siempre”.

En la coevaluación encontramos resultados similares ya que los docentes de la escuela B indican que la usan “siempre” o “casi siempre”, representando la totalidad de sus docentes. Por otro lado, en la escuela A hay una segmentación más pronunciada, 4 de 9 docentes la usan “siempre”, dos de ellos “casi siempre”, pero dos “algunas veces” e incluso un docente que no la usa nunca. Estos

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

hallazgos coinciden con lo descrito por Rodríguez y Hernández (2014), quiénes señalan que ambas modalidades son poco utilizadas por los docentes debido a los sesgos que estos presentan sobre las capacidades de los estudiantes de tomar el proceso seriamente y efectuarlo de manera cabal y sincera. Sin embargo, ambas escuelas podrían ofrecer soportes a sus estudiantes para que ambos tipos de evaluación se realicen de una manera idónea (Anijovich, 2010).

Es de notar, sin embargo, que con respecto a la modalidad de evaluación consensuada ambas instituciones tienen respuestas casi idénticas denotando que “casi siempre” la usan, pero también hay varios docentes que lo hacen sólo “algunas veces”. En ambas instituciones sólo uno de los docentes declara usarla “siempre”. Esto podría explicarse por el cambio de paradigma que implica consensuar la evaluación con el estudiante. Tradicionalmente se ha visto al docente como la persona que guarda todos los saberes y el que juzga el trabajo del estudiante, sin que este último tenga ni voz ni voto en el proceso (Álvarez, 2001). Además, el consenso en los procesos de evaluación implica un diálogo entre el docente y los estudiantes. Debido al contexto de educación remota, este diálogo se dificulta y en algunos casos se hace casi imposible, por la desvinculación que promueve este formato en la educación (CEPAL-UNESCO, 2020; Greenhow et al., 2020).

Conclusiones

- Los docentes de ambos colegios reconocen que la evaluación tiene una finalidad formativa. Además, consideran que esta fue la más importante en el contexto de educación remota. No obstante, el concepto de evaluación que tienen sobre la evaluación está en proceso de reflejar en la práctica esta finalidad formativa. Pues en gran parte de los docentes, especialmente en la escuela B aún predomina la racionalidad técnica.
- Se evidencia un avance con respecto al concepto de retroalimentación, ya que todos los docentes de ambas escuelas reconocen la importancia de la retroalimentación como una actividad que no se limita únicamente a informar sobre aciertos y errores, sin embargo, falta que los docentes la perciban como un elemento que promueve la reflexión en el estudiante. La mayoría de los docentes de la escuela A la conciben como descriptiva, mientras que en la escuela B la conciben como descriptiva y autorreflexiva por parte del estudiante.
- Hay diferencias y coincidencias en las escuelas respecto al tipo de retroalimentación que brindaron los docentes en este contexto de educación remota. Los profesores tienen mayores desafíos para realizar demostraciones de ciertas habilidades o procedimientos como estrategias de retroalimentación. El modo de retroalimentación más usado en ambos colegios ha sido la retroalimentación grupal. En la escuela A se ha empleado en mayor medida la retroalimentación escrita e individual. Mientras que en la escuela B estas fueron empleadas en menor medida.

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

- En relación a la participación de los estudiantes se evidenció que los docentes implementan como práctica la comunicación de los criterios de evaluación previas a las actividades evaluadas, brindando la posibilidad que los estudiantes logren conocer lo que se espera que alcancen. Sin embargo, se observa una limitada participación de los alumnos de la escuela A en comparación con la otra escuela en las diferentes etapas de la elaboración de los criterios de evaluación.
- Con respecto a los modos de evaluación, es evidente que los docentes emplean diversos modos de evaluar, siendo las más utilizadas la autoevaluación y la coevaluación. Sin embargo, hay diferencias entre las dos escuelas sobre la frecuencia de su uso. Por otro lado, las respuestas respecto al uso de la evaluación consensuada son diversas en ambas instituciones y reflejan un menor uso que los otros dos modos.
- En general, en este contexto de educación remota, una minoría de docentes, pero no por ello menos importante, señalaron que solo alcanzaron a verificar el logro de los aprendizajes de los estudiantes en algunos casos, lo que sugiere una necesidad de realizar una evaluación diagnóstica para determinar o reajustar los nuevos objetivos de aprendizaje tras el impacto de la educación en este contexto de educación remota.

Recomendaciones

Para futuras investigaciones es importante el uso de otras técnicas complementarias para el recojo de la información como la entrevista o la observación directa para triangular los resultados.

En las instituciones educativas se recomienda el acompañamiento a los docentes referente a los procesos de la evaluación formativa para fomentar la participación de sus estudiantes en los procesos de evaluación. Además, implementar capacitaciones referidas a los diferentes modos de la evaluación formativa para incidir en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Álvarez, J. (2003). *La evaluación a examen*. Miño y Dávila Editores.
- Álvarez, J. (2012). Pensar en la evaluación como recurso del aprendizaje. En B. Jarauta & F. Imbernón (Coord.), *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII* (pp. 139–157). Graó.
- Anijovich, R. (Comp.). (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

- Anijovich, R. y González, C. (2013). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Boud, D., Dawson, P., Henderson, M., Paige, M., Molloy, E. & Ryan, T. (2019). “Conditions that enable effective feedback”. *Higher Education Research & Development*, 38(7), 1401-1416. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1657807>
- Brookhart, S. M. (2017). *How to Give Effective Feedback to Your Students* (2.^a ed.). ASCD. <https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/books/How-to-Give-Effective-Feedback-to-Your-Students-2nd-Edition-sample-chapters.pdf>
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación.
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Fardoun, H., González, C., Collazos, C., & Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21(17), 1–9. <https://doi.org/10.14201/eks.23537>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2.^a ed.). Morata.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Greenhow, C., Lewin, C., & Staudt Willet, K. B. (2020). The educational response to Covid-19 across two countries: a critical examination of initial digital pedagogy adoption. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 7–25. <https://doi.org/10.1080/1475939x.2020.1866654>
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Mc. Graw Hill.
- Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 4, 39-72. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4531575.pdf>
- López, H. (1998). La metodología de la encuesta. Galindo, L. (Coord.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Longman, 33-73. https://biblioteca.marco.edu.mx/files/metodologia_encuestas.pdf
- López-Pastor, V. (2012). Evaluación formativa y compartida en la Universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, & Education* Vol. 4 (1) 117-130 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3961371>

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocío Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

- López-Pastor, V. y Pérez, A. (coord.) (2017). Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. *Buenas prácticas docentes. Universidad de León, (1)*, 34-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5910635>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020a). RVM 093-2020. “Orientaciones pedagógicas para el servicio educativo de Educación Básica durante el año 2020 en el marco de la emergencia sanitaria por el Coronavirus COVID-19”. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/535987-093-2020-minedu>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020b). RVM 193-2020. “Orientaciones para la evaluación de las competencias de educación básica en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19”. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1364676/RVM%20N%C2%B0%20193-2020-MINEDU.pdf.pdf>
- Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). El Elefante Invisible. En *¿Como mejorar la evaluación en el aula?: Reflexiones y propuestas de trabajo para docente* (2.ª ed., pp. 27–47). <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/01/como-mejorar-la-evaluacion-en-el-aula.pdf>
- Rodríguez, A. y Hernández, A. (2014). Desmitificando algunos sesgos de la autoevaluación y coevaluación en los aprendizajes del alumnado. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 13*(25) pp. 13-31. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243131249002.pdf>
- Stiggins, R. (2014). *Revolutionize Assessment: Empower Students, Inspire Learning*. Corwin Publishers.
- UNICEF (2021). *Evaluación formativa del aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe Revisión documental, guías y herramientas*. https://www.unicef.org/lac/media/20731/file/Evaluacion_formativa_aprendizaje_ALC.pdf
- UNESCO (2020). *Experiencias de evaluación formativa entre miembros de comunidades educativas latinoamericanas. Caracterización de los resultados de la encuesta de la UNESCO sobre evaluación formativa*. <https://es.unesco.org/news/evaluacion-formativa-experiencia-centros-escolares-america-latina-movilizar-aprendizajes>
- Vogliotti, A. (2020). Algunas consideraciones en torno a la evaluación en la virtualidad. Universidad Nacional de Río Cuarto. <https://www.evelia.unrc.edu.ar>
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2011). *The Understanding by Design Guide to Creating High-Quality Units*. ASCD.

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

¹ Patricia María Escobar Cáceres es Master en Enseñanza y Aprendizaje Abierto y a Distancia por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Actualmente se desempeña como Directora Adjunta de la Dirección de Educación Continua y profesora asociada a tiempo completo del Departamento Académico de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú pmescobar@pucp.edu.pe

² Adriana Isabel Rodríguez Raymundo es Magíster en Educación con mención en Currículo. Pontificia Universidad Católica del Perú. Coordinadora del área de Idiomas de Vermont Commons School. adriana.rodriguez@pucp.edu.pe

³ Fanny Milagros Caballero Ayala es Magister en Educación con mención en currículo. Pontificia Universidad Católica del Perú. Coordinadora de calidad académica - Universidad del Pacífico. fanny.caballero@pucp.edu.pe

⁴ Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura es Magister en Educación con mención en currículo. Pontificia Universidad Católica del Perú. a19903057@pucp.edu.pe

⁵ Milagro del Socorro Bruno Guerrero es Magister en Educación con mención en currículo. Pontificia Universidad Católica del Perú. Acompañante pedagógico – Luminario. milagro.brunog@pucp.edu.pe

⁶ José Aurelio Solís Canchari es Magister en Educación con mención en Currículo. Pontificia Universidad Católica del Perú. Especialista en Currículo y Evaluación en Formación Continua - CISE PUCP. jasolisc@pucp.edu.pe

⁷ Alex Francisco Silva Cerón es Egresado de la Maestría en Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú. Especialista - Innova Schools. alex.silva@pucp.edu.pe

Pandemia y práctica docente: relatos y reflexiones desde el oficio de enseñar

Pandemic and teaching practice: stories and reflections from the teacher training- craft

Analía Errobidart¹

Resumen

En este trabajo se problematizan algunos temas que organizan y legitiman el oficio de enseñar, bajo la noción estructurante de gramática de lo escolar; en esa gramática moderna se desarrollan las prácticas docentes, tensionadas por las demandas de transformación educativa en un mundo vertiginosamente cambiante. A partir de relatos de docentes participantes de una investigación que se realizó durante la pandemia del Covid-19, se ofrece un análisis reflexivo acerca de los saberes del oficio que pusieron en acto para resolver situaciones inéditas en relación a su trabajo. También nos preguntamos por el origen de esos saberes y la incidencia que a formación docente ha tenido al momento de tomar decisiones. Las líneas o ejes de tensión relevadas no son nuevas, pero en ese contexto excepcional, quedó expuesto con mayor claridad el desacople de la formación con los problemas de estos tiempos.

Palabras clave: investigación; pandemia; formación docente; oficio de enseñar

Abstract

In this work, some issues that organize and legitimize the teacher training- craft are problematized, under the structuring notion of school grammar; in that modern grammar, teaching practices are developed, stressed by the demands of educational transformation in a rapidly changing world. Based on the stories of teachers participating in an research that was carried out during the Covid-19 pandemic, a reflexive analysis is offered about the knowledge of the trade they put into action to solve unprecedented situations in relation to their work. We also wonder about the origin of this knowledge and the impact that teacher training has had when making decisions. The lines or axes of tension revealed are not new, but in this exceptional context, the decoupling of the formation with the problems of these times was exposed more clearly.

Keywords: research; pandemic; teacher training-craft

Recepción: 4/10/2022

Evaluación 1: 11/10/2022

Evaluación 2: 26/10/2022

Aceptación: 13/11/2022

Introducción

En este artículo se presentan algunos ejes analíticos que tensionan tanto el oficio como la formación docente y que cobraron mayor relevancia con la Pandemia del Covid-19, aunque su

manifestación data de varios años. Las tensiones persistentes son analizadas a partir de las posiciones que expresan M. Fernández Enguita (2014) y Andrea Alliaud y Lea Vezuck (2015), que dan cuenta de una combinación de factores que afectan los saberes y el desempeño docente.

La hipótesis que guía este desarrollo, se sostiene en reconocer la existencia de ciertos saberes docentes que se producen y fortalecen en relación a la escuela física y su propia experiencia como estudiante en el tránsito por el sistema educativo.

Ambos tipos de saberes fueron sacudidos y hasta neutralizados durante el desarrollo de las clases en el tiempo que duró la Pandemia y el aislamiento social que llevó al cierre de las escuelas debiendo recurrir, profesores y profesoras, a otros saberes para organizar y desempeñar su tarea sin presencialidad física.

El artículo se sostiene en los datos obtenidos o contruidos en una investigación reciente realizada con profesores y profesoras que desempeñan la tarea docente en los niveles secundario y superior. El proyecto de investigación “*Saberes sobre el saber en el oficio de enseñar: sus relaciones con la formación inicial y continua, en los contextos sociopolíticos contemporáneos*”¹, está acreditado en el sistema de incentivos a la investigación de la Secretaría de Políticas Universitarias para el período 2019-2021. Fue justo en ese período, luego de que el equipo hubiese realizado una etapa de construcción de una base conceptual común y el análisis de los planes de estudio correspondientes a la formación docente terciaria y universitaria, que se desató la Pandemia. El desafío fue allí definir ajustes en la estrategia metodológica.

La revisión de objetivos y preguntas iniciales se mantuvo tal cual habían sido formuladas en la presentación previa a la acreditación del proyecto. Las preguntas, consisten en formulaciones como:

¿Qué puede y debe saber un docente hoy? ¿Sobre qué saberes? Qué los caracteriza? ¿Cuáles se vinculan con los saberes de la Formación Docente Inicial? y ¿Cuáles con la Formación Docente Continua? ¿Qué sucede con la producción del saber que se enseña y del saber sobre la enseñanza? ¿Qué sucede con la producción del saber que se enseña y del saber sobre la enseñanza?

A partir de ellas, el problema de la investigación se centra en indagar si existen relaciones entre los contextos de producción de los saberes pedagógicos que ponen en juego los/las profesoras/es, graduadas/os del nivel superior (universitario y no universitario) en el oficio de enseñar y los procesos de la FDI y la FDC, en la ciudad de Olavarría durante los años 2019 – 2021. El campo de la investigación se define como una articulación entre la *formación docente inicial y continúa* y los requerimientos (saberes y prácticas) *del oficio de enseñar*.

El diseño metodológico de la investigación contempló en el primer momento un relevamiento de planes de estudios de profesorado para el nivel secundario y superior, vigentes en el territorio seleccionado. En función de ello, se definió una muestra de docentes en ejercicio de la tarea de enseñar en el aula, para lo cual se elaboró un cuestionario con tres partes o áreas

¹ Proyecto dirigido por la Dra Stella Pasquariello. Acreditado en el programa Nacional de Incentivos con el código 03F/161. UNICEN

temáticas de interés. En la primera parte se recogieron datos sociodemográficos, instituciones de formación y filiación laboral; en la segunda parte, sobre la formación inicial y la práctica docente y en la tercera parte, sobre las necesidades de la formación permanente y los desafíos de la educación actual.

Por las características de la población, la muestra de docentes se dividió en tres grupos en relación a la cantidad de años de egreso: entre 0 y 5 años de graduación de la carrera docente elegida; entre 5 y 10 años de graduación y más de 10 años de graduación. Se optó por utilizar el criterio de Guess (et al., 2006) que considera niveles de saturación de datos en relación al número de informantes, considerando que se llegaba a la saturación al trabajar con 12 informantes, aunque en algunas situaciones se ha llegado en el 6to caso.

Una vez realizado el trabajo de campo, hallamos que las respuestas se saturaban a partir del número 9.

Las restricciones de circulación social que impuso la pandemia a inicios del año 2019, hicieron que el equipo de investigación revisara su estrategia en dos aspectos relacionados con el criterio metodológico: en cuanto a la presencia de las investigadoras en el campo y en el contenido de las áreas temáticas de los cuestionarios. Respecto la primera, el aislamiento social –preventivo y obligatorio- hizo que la totalidad de las entrevistas fueran realizadas a través de plataformas digitales *Zoom* o *Meet*, sin otro tipo de interacción. Respecto de la segunda cuestión, y considerando que este momento excepcional (siguiendo a Agamben, 2020) deja al desnudo lo habitual, lo cotidiano, lo rutinario, lo mecanizado, y conduce a explorar formatos no previstos de acción social, se agregaron al cuestionario, nuevas preguntas contextualizadas. Su propósito fue relevar cómo el/la docente atraviesa emocionalmente el lugar del *no saber*, cómo ha resuelto las situaciones inéditas, a quienes ha recurrido, qué papel jugaron las instituciones – tanto a nivel pedagógico como económico y humano-, cómo vive la experiencia de estar en casa y articular crianza/educación familiar y ejercicio docente.

El artículo presenta, luego de esta introducción, la exposición de las ideas de pedagogos e investigadores que han inspirado este análisis. A continuación, se toman las referencias relevadas de acuerdo a los rangos de ejercicios profesional detallados más arriba, seleccionando para este estudio las respuestas aportadas por el primer grupo bajo el supuesto de considerar que resultarían ser las menos afectadas por la socialización laboral y la gramática escolar (Tyack y Cuban, citado por Alliaud 2020). Finalmente, se exponen las reflexiones de la autora.

Las líneas o ejes en tensión sobre el saber docente en tiempos de cambios

Decíamos al principio de este artículo que las tensiones en la práctica docente que expuso la pandemia del Covid-19 conmovieron a los saberes del oficio de enseñar. Agregábamos a ello que las tensiones que se agitan en torno y sobre los saberes del oficio no son nuevas, pero en esa coyuntura se develaron viejos problemas que han sido abordados parcialmente por las políticas educativas. Esto es, que fueron enunciados en sendos documentos oficiales, pero no se

generaron las transformaciones necesarias en planos de mayor nivel de concreción, para que esos viejos problemas comiencen a ser superados.

Me interesa retomar las consideraciones de Manuel Fernández Enguita (2014) en su análisis sobre los problemas del trabajo docente, quien plantea dos dimensiones en su abordaje: las especificidades de la institución educativa y las grandes tendencias de los cambios sociales y sus consecuencias para la educación. En relación al primero, señala que las escuelas presentan en sí mismas un sinnúmero de ejes de tensión, solo si consideramos que se trata de una institución forjada en los ideales modernos, que articulan con dificultad los cambios epocales y en ese nudo problemático, está destinada a formar sujetos para el mundo de mañana.

"La escuela es hija de la industrialización, la urbanización, la alfabetización, el desarrollo de la división del trabajo, la juridificación, la burocratización, la racionalización, es decir, del conjunto de cambios que solemos resumir en la idea de la modernización", señala Fernández Enguita (2013, p.61).

En relación a los cambios epocales, si bien la escuela moderna es producto de un gran cambio en los procesos productivos, ese cambio es definido por el autor como un cambio intergeneracional. Esto constituye uno de los grandes nudos problemáticos de la actualidad, donde la velocidad de los cambios epocales, que son intrageneracionales, se desacoplan del ritmo que la institución escuela puede procesar.

Otro de los cambios señalados, es el del modelo escolar que emula al mundo del trabajo moderno: primero fueron los monasterios y luego la fábrica.

"El aula y el centro pasaron así a constituirse en sombras del taylorismo, el alumno en un esbozo del futuro trabajador y el profesor en el anticipo de su capataz. El taylorismo, el análisis costo-beneficio, la evaluación de resultados... se abrieron paso a través de la programación curricular, la pedagogía por objetivos, la psicología conductista..." (Fernández Enguita, 2013, p. 62).

Este modelo de funcionamiento ha cincelado la matriz escolar desde la organización del propio sistema educativo, los funcionarios, las y los profesores, las y los estudiantes, y también las familias.

Es necesario advertir, siguiendo al autor, que hoy se desconocen las características del trabajo del futuro, pero lo que es sabido, es que hoy más que nunca, la cualificación de los sujetos es una condición para ser parte del mundo global y digital y escapar de la exclusión.

al modelo industrial tradicional sigue además otro que requiere todas nuestras capacidades no ya para integrarnos en la disciplina y la seguridad de la cadena de montaje o la rutina burocrática sino para movernos en la incertidumbre, resolver problemas, afrontar imprevistos, innovar sobre el terreno, trabajar en estructuras flexibles (Fernández Enguita, 2013, p. 63).

Todo esto, no parecen ser condiciones que puedan asumir la escuela y sus agentes. Pero claramente, el mundo externo a la escuela y los sujetos que ingresan a ella para ser preparados para el futuro, esperan de la escuela experiencias que lo preparen para vivir en un mundo dinámico, de cambios veloces.

Pensando los debates contemporáneos en torno de los saberes de los docentes en Argentina, Andrea Alliaud (2013) señalaba que esos saberes parecen no ser suficientes para afrontar los requerimientos del presente. Entre los argumentos, menciona que los saberes de la práctica docente no descansan en saberes profesionales formalizados y disponibles, que tampoco se nutren principalmente de la teoría pedagógica, ya que la práctica se nutre en otros saberes locales, coyunturales, que cada sujeto resuelve de acuerdo a su experiencia.

"Pareciera ser que la formación, basada principalmente en conocimientos formalizados y en teorías (aun suponiendo que sean relevantes) parecen "ciegas" a la experiencia escolar vivida o a vivir por los docentes, resulta poco conducente para afrontar situaciones de enseñanza. Si bien ello siempre fue así, antes se resolvía apelando a la biografía escolar vivida como alumno (una dimensión de la experiencia) y a la práctica profesional que iba acrecentando ese "caudal experiencial" a lo largo del tiempo, a medida que se enseñaba. Esos "saberes de oficio", necesarios para enseñar tenían como fuente principal las vivencias, las experiencias que se iban protagonizando en las escuelas" (Alliaud, 2013, p. 86).

La misma autora argumenta (Alliaud, 2021) que la pandemia imprimió un viraje en el escenario educativo. Un viraje que involucra a los agentes- actores del sistema educativo y también a la sociedad, comenzando por las familias, las/los generadores del mercado laboral, políticos, en fin: a todos. La pandemia alteró lo cotidiano, aún aquello "que suponíamos inamovible, la tan dura y permanente "gramática escolar" (p.16). Y junto a ella también conmovió los fundamentos de aquello que consideramos enseñar y aprender.

Quizá el elemento principal y organizador de este trabajo gire en torno de la velocidad de los cambios epocales, que se manifestaron de forma drástica y excepcional con la pandemia que se desarrolló en nuestro país, en el año 2020. La pandemia no solo fue abrupta, sino que instaló en la docencia un abanico de sensaciones, emociones, cambios físicos, temores, incertidumbre y ensayos de estrategias de acción educativa virtual que se activaron ante la imposibilidad de otro modo de acción². Fue justamente esta rapidez e inevitabilidad de su llegada la que no permitió por parte de las autoridades (gubernamentales y educativas del país) ninguna estrategia más "eficiente" que el cierre de las escuelas.

En esa inmediatez, las y los docentes, las y los estudiantes, las familias, no tuvieron tiempo de poner en cuestión, de procesar los cambios que estaban próximos. Y todas y todos enfrentaron la contingencia con los elementos y saberes que disponían.

Como sostiene Alliaud (2020)

la escuela] mantenía casi sin modificar una manera particular de administrar los tiempos, de organizar los espacios, de organizar a los alumnos (por edades), de distribuir el conocimiento (por disciplinas), de abordarlo y también una forma (individual) de organizar el trabajo de enseñar. Los mencionados son solo algunos de los rasgos que conservó este

² No desconocemos que la amplitud, variedad y desigualdad del sistema educativo argentino implicó variadas formas de acción pedagógica y no solo la virtualidad. Pero ésta es la que mayoritariamente se manifiesta en los relatos de las y los profesores intervinientes en nuestra investigación.

dispositivo propio de la modernidad del siglo XIX cuando se consolidó como tal, y que solo una situación extrema como la pandemia logró movilizar (p. 61):

Buscaremos en las expresiones de las y los docentes cuáles de esos rasgos que organizan el oficio fueron conmovidos, por cuales nuevos rasgos fueron reemplazados y cómo actuó, en ese proceso la formación docente inicial.

A través de las voces de las y los profesores entrevistados, revisaremos sus percepciones y saberes en torno de: los rasgos principales de la velocidad de los cambios y sus efectos emocionales, la propia cualificación para tramitar sus saberes en torno de la enseñanza y el aprendizaje en una escuela virtual, los saberes del oficio construidos en la formación inicial o continua, las condiciones laborales de las/los docentes. Para comprender sus experiencias, pondremos en primera persona las expresiones de las y los docentes nóveles de la muestra.

Cómo la velocidad de los cambios afectó los saberes sobre el trabajo docente.

Sobre las sensaciones de los primeros días de suspensión de actividades presenciales las y los entrevistados³ más jóvenes mencionan: caos, incertidumbre, desconcierto, al mismo tiempo que depositan en los equipos de conducción institucionales la responsabilidad por haber sabido -o no- plantear coordenadas que direccionaran la actividad del conjunto. Consideran que el aislamiento fue planteado como algo pasajero y en consecuencia, pensaron el trabajo con sus alumnos para sostener una situación de pocos días.

“...tengo muy presente ese 16 de marzo de 2020, ese primer anuncio que hace el presidente y recuerdo muy enojada, muy enojada, porque se suspendían las clases presenciales pero los docentes teníamos que ir a las escuelas esa semana y teníamos que dar clases virtuales desde allí y en las escuelas... yo estaba enojada porque en las escuelas no hay Internet [que funcione]” (D. 1)

“Lo primero que pensé fue ¿Cómo vamos a hacer? Porque creo que nadie está preparado para esto. Yo nunca trabajé en ninguna modalidad que fuera virtual, como docente” (D.3)

“En marzo yo pensé que esto era por un mes o dos meses y se terminaba y volvíamos a la presencialidad... Después pensamos que se cortaba en vacaciones y después iba a ser como la normalidad de antes...y después fue el golpe de saber que nada iba a volver a ser igual” (D.4)

“en un primer momento, un poco como a todos creo...fue caótico. Y fue un adaptarse constante, porque bueno claramente cuando surge algo nuevo todo es incertidumbre...y la pregunta constante era ¿estamos haciendo bien, ¿vamos bien por este lado? Pero siempre abierto a todo, lo que se proponga y amoldarnos siempre con la mejor de las voluntades, ser moldeable (...) En cuanto a los horarios, no logré nunca acomodarme: recibir y contestar mensajes de los estudiantes un sábado a las 11 de la noche...o domingos o feriados...y uno no podía parar, donde surgía algo quería resolverlo” (D.5)

³ A cada profesor y profesora se le ha asignado un número (en el orden en que se realizaron las entrevistas) y se mencionan como D.1, D.2...D.12

“...nos tomó de sorpresa tanto a nivel personal como a nivel social. Tanto a docentes como a los estudiantes y a su familia. Entonces creo que hay como una doble complejidad por un lado la complejidad que tiene que ver con el aprendizaje en sí signado por una virtualidad que no fue pensada, ni programada, ni diseñada. Y por otro lado está la otra complejidad que tiene que ver con el contexto de salud y con el contexto social y económico que nos rodea y nos involucra a todos. Y que en mi opinión no puede pensarse ajeno al contexto de enseñanza aprendizaje porque lo atraviesa” (D.6)

“Fuimos pasando por etapas, al principio cuando comenzó la cuarentena la idea era que iba a durar poco tiempo, entonces lo que hicimos fue tratar de sostener el contacto con los estudiantes, entonces proponíamos actividades, pero en forma tranquila. Yo recuerdo que en ese momento sentí que por un lado tenía que plantear actividades que pudieran resolver solos y era un primer año de secundario. Yo los había visto solo una vez” (D.7)

Comienzan a plantearse, en estas primeras expresiones, cuestiones que afectarían el oficio docente a lo largo de la pandemia: cuestiones estructurales como la deficiencia de conectividad en las escuelas, en los hogares, la disponibilidad diversa de saberes sobre el uso de herramientas digitales y también el aprendizaje de nuevos contornos para delinear el tiempo del trabajo.

El aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) decretado por el gobierno nacional se instaló de manera abrupta e invariable. A partir de ello, el cambio de las condiciones de trabajo se hizo irreversible y comenzó el proceso de búsqueda de alternativas para experimentar una nueva forma de vida y de trabajo educativo.

Cómo se vivenció propia cualificación y la de los estudiantes, en la distancia o virtualidad como único dispositivo de enseñanza

Un elemento de malestar entre gran parte de los docentes con mayor antigüedad en el sistema, se produjo ante la irremediable situación de tener que limitar sus intervenciones como enseñante a la producción de cuadernillos o a usar dispositivos tecnológicos. Esta situación, sin embargo, pareciera que ha sido asumida con mayor naturalidad por las y los docentes más jóvenes, que recurrieron a sus redes sociales para contactar a las y los jóvenes estudiantes y a mantener con ellos un vínculo durante el aislamiento. Ese fue, además, el principal lineamiento de la política educativa: mantener un vínculo pedagógico.

Esta complejidad, constituida por la simultaneidad de situaciones y mandatos controvertidos entre la política educativa, los mandatos fundacionales y las culturas escolares, las expectativas de la familia que se manifestaban de manera poderosa, las experiencias vividas de las y los profesores, las dificultades para hacer uso de dispositivos a los que se sumaban el temor subjetivo ante la pandemia de un virus desconocido, confluyeron a modelar los saberes docentes en el contexto de pandemia.

Retomando la cuestión de la distancia o virtualidad como único modo de encuentro pedagógico, profesoras y profesores noveles localizan el problema de su uso en la falta de experiencia de trabajo o disponibilidad de dispositivos por parte de las/los estudiantes. Otras también

manifiestan que no habían explorado las posibilidades que ofrecen la virtualidad o el uso de dispositivos tecnológicos para el aprendizaje en las clases presenciales. Otras, expresan que se estaban iniciando en el uso didáctico de dispositivos tecnológicos antes de la Pandemia y alguno manifiesta que ya lo había iniciado.

"... hay cosas que tradicionalmente hicimos de forma presencial y de pronto tuvimos que adaptar para pasarlas hacer de ese modo [virtual]. Sin una planificación previa, sin una preparación previa. Fue como una innovación o como una pseudo-innovación constante en nuestra práctica docente con la intención de siempre generar un intercambio pedagógico... (D.4)

"...Después, la escuela armó, desde la dirección, un aula por curso en donde los profesores pusimos el código de nuestra aula y ahí se colgó además del código del aula de cada profesor un calendario en donde teníamos que poner cuando tenían clase, cuando tenían alguna entrega o algo así, que quedó fijado en la parte de arriba del aula y cuando se incorporaron las clases sincrónicas, por ahí también iban los avisos y los enlaces; también se cargaban por ejemplo, actividades institucionales porque había semanas que había tareas institucionales e iba por ahí y cuando había alguna actividad respecto de algún acto o alguna fecha para conmemorar, también se publicaba en esa aula que era del curso que es como si era el salón" (D.2)

"creo que de los 60 estudiantes que tengo yo hay cuatro que tienen Internet en la casa, los demás todos se manejan con celulares, datos y crédito que iban cargando" (D.3)

"Con pocos [estudiantes] hice *Zoom*, muy muy periódicos, pero mayormente con videos que yo grababa con las explicaciones o con audios que completaban las explicaciones también" (D.3)

"Para mí no resultó una dificultad en términos de lo que yo podía generar en cuanto a las clases, pero sí la dificultad estaba del otro lado: los estudiantes no se conectaban, no prendían la cámara... esas cosas las fui trabajando a lo largo de las clases, no es lo mismo hablarle a una pantalla en negro que a estudiantes que te están viendo. Lo que yo siempre prioricé fue que el contenido que diéramos fuera una herramienta para trabajar de manera lo más autónoma posible" (D. 1)

"En la virtualidad, tuve que aprender sola. Mi fortaleza está en la enseñanza de la disciplina, en el manejo de contenidos curriculares, pero no en todo lo demás: primero, tener que contactar al grupo, que fue muy complejo; incluso con algunas estudiantes no se estableció nunca el vínculo por la virtualidad. Después empezar a hacer una lista con los contenidos más importantes. ...quizás podría haber generado otro tipo de propuestas para encontrarnos virtualmente. Que eso sí no supe hacerlo, aunque sea una vez o dos por mes o dos podría haber tenido encuentros con ellos, pero en el momento no lo supe hacer y no lo supe resolver. Yo creo que me falta alguna formación más específica en lo que es educación virtual, no sólo en cuanto a las herramientas, porque con las herramientas uno va probando, ensayando, y las va aprendiendo, pero sí de pensar herramientas pedagógicas y didácticas para llevar adelante una propuesta virtual (D.4)

"Tengo como fortaleza esta capacidad de organizarme y decir: bueno, cambiaron las condiciones, bueno me organizo y puedo arrancar. Después en cuanto a lo que me falta, como a casi todos creo, y que es un poco obvio, conocer el modo de desarrollo de

utilización de formas y de las herramientas para llevar adelante las clases virtuales, la enseñanza virtual sobre todo y todo lo que eso implica” (D.6)

Profesoras y profesores noveles focalizan su análisis en las experiencias previas y en las disposiciones materiales de las y los estudiantes, pero nadie manifiesta angustia ante la necesidad de aprender a utilizar tecnologías para la virtualidad. Reconocen sus fortalezas para adaptarse a situaciones complejas y buscar las alternativas posibles para resolver los obstáculos.

Saberes fundantes del oficio como dones o ausencias de la formación, que se reivindicaron en Pandemia

He seleccionado en este punto, dos cuestiones relevantes de la formación docente: el desarrollo de los contenidos del currículum y la incorporación de las tecnologías digitales para la enseñanza y el aprendizaje. Para su abordaje, referiré a los aportes de dos pedagogos reconocidos en el campo educativo: José Gimeno Sacristán para pensar el desarrollo del currículum y Silvina Casablanca, quien problematiza la incorporación de las tecnologías digitales para el aprendizaje y el conocimiento escolar.

De acuerdo con J. Gimeno Sacristán (2001), el desarrollo del currículum es una actividad compleja que abarca procesos culturales, sociales, educativos y políticos en los que se conforma la vida cotidiana escolar; pero también incluye, desde el punto de vista del docente, su práctica como modo de acción y de reflexión específica.

Las entrevistas realizadas a las docentes noveles de la muestra nos revelan principalmente la referencia a un proceso explicativo del desarrollo técnico de la práctica de enseñanza –o más bien, del desarrollo de unos contenidos específicos- pero ofrecen una escasa información referida a la reflexión sobre los sentidos de la práctica de la enseñanza o una problematización del diseño curricular en una situación tan excepcional como la de aislamiento social y supresión de las reglas y estructuras conocidas.

Se observa que las profesoras entrevistadas dicen contar con una fortaleza, que es el dominio de la enseñanza del contenido curricular sujeto a las condiciones materiales de la escuela física y presencial, y que esa práctica, tradujeron a las aulas virtuales o a los intercambios *on line*: videos explicativos, fotos de actividades de manuales, preguntas sobre textos que enviaban en formato *pdf*.

Algunas profesoras relatan que al poco tiempo de sostener este tipo de trabajo comprendieron que el cambio de soporte era algo más que eso y que en ese cambio estaba implicada una revisión de sus concepciones de enseñanza. Es posible que también hayan comenzado a comprender que el aprendizaje es un proceso más complejo que memorizar y dar las respuestas esperadas.

Una profesora destacó, entre sus fortalezas, la reflexión:

“...creo que el hecho de haber elegido una única disciplina para trabajar me permite estar constantemente revisando mi trabajo y especializarme en una cuestión. Yo sé que para

trabajar en Secundaria tengo que trabajar con Sociología entonces estoy buscando todo el tiempo distintas propuestas para trabajar en Sociología con mis estudiantes y bueno...Eso también viene un poco de la formación, esto de que registro mucho lo que pasa en clase” (D.5)

En cuanto al trabajo creativo y reflexivo que implica el desarrollo del currículum, la llegada a las escuelas secundarias de un currículum mínimo con contenidos prioritarios elaborados por la Dirección de Educación Secundaria de la Dirección General de Escuelas y Cultura (DGEyC) de la provincia de Buenos Aires (2020), fue uno de los aspectos relevantes en cuanto a cambios sustanciales para el desarrollo de una práctica de la enseñanza que piensa en el aprendizaje de las y los estudiantes.

Sin embargo, solo dos docentes graduadas en el sistema universitario problematizaron la incorporación a destiempo y desanclada de las orientaciones institucionales y los intereses de las y los estudiantes:

“...ya de por sí había una cuestión de que los diseños curriculares para mí, estaban desfasados y no eran, no estaban pensados para los estudiantes que estaban en el aula en ese momento. Ya en el 2019 y ahora menos, porque no responden a problemáticas o intereses de los estudiantes y por ahí lo que necesitamos es volver a conectar con los intereses de los estudiantes para traerlos al aula, pero no para que sea sí o sí para venir a clases, sino que a partir de esos intereses podemos trabajar esos contenidos” (D.5)

Relataron, también los modos en que se las ingeniaron para incorporar sus materias a proyectos interdisciplinarios atendiendo a la nueva normativa y organizar las tareas integradoras de fin de año que en general, adoptaron la forma de aprendizaje basado en proyectos o problemas (ABP).

Las demás docentes de la muestra, no mencionaron este hito de gran trascendencia para la organización pedagógica de las escuelas secundarias.

En cuanto a la segunda cuestión, la incorporación de las tecnologías digitales para el aprendizaje y el conocimiento – llamadas TAC, de acuerdo con Casablanca (2014)-, en todos los casos dicen haber iniciado una instancia formativa sobre el uso de tecnologías en el aula por interés propio, por leer el entorno social y cultural o dar curso a las propias necesidades personales y profesionales. Y reconocen, también, que la formación inicial no abordó la cuestión desde ningún espacio formativo como puede ser el filosófico, social, político o pedagógico-didáctico.

“Hice algunos cursos de capacitación acerca de la educación en línea. También la experiencia de cursar una carrera virtual durante un año y medio, aunque era distinto porque la carrera ya estaba planteada virtual, no había encuentros ni clases por zoom, (si algunos videos) pero en general se cursa en soledad” (D.7)

Expresan que las instituciones privadas en las que también se están desempeñando -tanto en el nivel secundario como terciario- antes de la llegada de la pandemia de 2020 han iniciado el trabajo en aulas virtuales como *Classroom*. La pertenencia a esos equipos institucionales parece haberles brindado ciertas certezas a la vez las dotó de conocimientos específicos, habilidades

para el desempeño de la enseñanza virtual y también un marco referencial respecto de su accionar profesional.

El relato de esta experiencia por parte de las dos docentes que formaron parte de este grupo entrevistado nos permite pensar que la acción institucional juega un papel relevante en la posibilidad de imponer límites o habilitar posibilidades en el desempeño del trabajo docente y también en la contención emocional y profesional, como es el caso extremo de la pandemia cuyo tránsito estamos finalizando. Las instituciones regidas por equipos de gestión con capacidad de conducir el desempeño de un proyecto social y pedagógico ha podido brindar ciertas estructuras y líneas de acción que ordenaron no solo el desarrollo educativo sino también la acción y la emoción de quienes se desempeñaron en ellas.

Mayoritariamente, reconocen como fortaleza de la formación el trabajo en torno de los contenidos a ser enseñados. Aquí se observa una diferenciación entre las graduadas de Institutos de Formación Docente provinciales que refieren a un trabajo más técnico de desarrollo del currículum provincial, y las graduadas universitarias, que piensan el desarrollo curricular vinculado a la teoría de la disciplina que enseñan.

"Sí, definitivamente yo en mi forma de enseñar arrastro mucho de la enseñanza universitaria. En el formato de mis clases siempre hay un espacio para la teoría, para la explicación, para la exposición, pero fundamentalmente también espacios para la reflexión y el intercambio y la posibilidad de generar ese ida y vuelta y de intercambio con los estudiantes. Ese es un formato que yo siento que saqué de ahí. (...) Las mejores clases fueron clases un tanto teóricas quizás, donde el intercambio se daba al final de la clases, para esas clases yo armaba *Power Point* con filminas e Imágenes, el tema era naturaleza y medio ambiente, esto es 2º año [del nivel secundario] (D.8)

Las condiciones laborales de las docentes de reciente graduación

Tomaré para describir esta referencia, a las tres profesoras con mayor cantidad y diversidad de situaciones laborales. Las entrevistadas refieren a sus circuitos laborales al momento de realizar la entrevista:

"...Actualmente estoy en la escuela de comercio, en la escuela secundaria XX (Barrio Jardín), secundaria X y secundaria XL extensión rural, que eso es nuevo y en la Escuela MCD en los espacios de Física y Química; estoy en un espacio del Profesorado en Ciencias Naturales "Integración Areal" del 2do de Biología y Física y soy auxiliar de Laboratorio de Ciencias Naturales" (D.4)

Esta profesora graduada en la universidad se desempeña en seis instituciones diferentes, un cargo y horas distribuidas en las escuelas secundarias -una de ellas rural- y en el nivel superior de formación docente provincial.

"En este momento estoy trabajando en escuelas secundarias dependientes de la jurisdicción de la provincia de Buenos Aires y en el instituto de formación docente. Yo comencé este año trabajando también en la escuela secundaria III: ahí estoy trabajando en dos cursos de

segundo año y en un tercero. En Secundaria XI también tengo un segundo, en la Escuela Técnica –ex Industrial- tengo cuarto y también en la Secundaria V ex Nacional. También en un cuarto en la escuela nacional MCD, pero renuncié a mitad de año porque realmente no daba más; eran muchas, muchas tareas... terminé renunciando a esas horas porque realmente no me daban los tiempos” (D.8)

“Enseño en el instituto de formación docente provincial, tengo a cargo cuatro cursos en los que enseño dos materias en el profesorado de Biología, y también en el espacio de la práctica; tengo otras dos materias en el instituto de formación técnica y cuatro horas en el secundario para adultos y otras 4 en secundario común” (D.9)

Las dos últimas referencias son graduadas nóveles del sistema de formación docente provincial. En los tres casos, las profesoras trabajan con un promedio estimativo de 150 estudiantes cada una, se desempeñan en al menos tres dependencias diferentes e idiosincrásitas del sistema educativo provincial y/o nacional y atiende a las recomendaciones de 4 o 6 equipos directivos.

A modo de cierre, reflexiones y nuevas preguntas.

Comenzaré estas reflexiones para señalar que las exposiciones de las entrevistadas resultan elocuentes para reafirmar que la formación docente –tanto provincial como la universitaria- parece no atender a las transformaciones epocales que sacuden las estructuras de la modernidad, señaladas al principio del texto desde los aportes que realiza Fernández Enguita.

Las y los jóvenes profesoras y profesores dan cuenta de una formación estructurada, ajustada a normativas que no dialogan con la vida cotidiana escolar y con los intereses de las y los estudiantes.

Las entrevistadas reconocen, entre las fortalezas de su formación, al conocimiento del contenido a ser enseñado. Con mayor énfasis lo hacen las profesoras universitarias, remitiendo también al conocimiento de las teorías o campos conceptuales que dan origen al contenido curricular. Muy pocas refieren al aspecto metodológico de su enseñanza y solo dos refieren a estrategias que involucren también a los intereses de las y los estudiantes.

Una fortaleza que reconocen en sus prácticas las y los graduados de los institutos provinciales es la formación pedagógico- didáctica de corte más instrumental: la planificación de las clases, el armado de cronogramas son saberes reconocidos de gran utilidad práctica, que señalan como un insumo valioso adquirido durante la formación. Aunque – reflexionan- no resultó tan útil durante la pandemia.

La experiencia de la pandemia del Covid-19 en tanto sujetos sociales permeó también su experiencia profesional y los saberes del oficio de enseñante, colocando entre sus prioridades la comprensión de la dimensión social y humanitaria del trabajo docente. Esa comprensión abarca principalmente los estados anímicos, grupales, familiares u otros problemas emergentes ante los cuáles en las clases virtuales del año 2020, detenían su desarrollo y los abordaban como tema de interés.

En general, reconocen que poseen una gran capacidad de distanciamiento para poder organizar el trabajo sin entrar en crisis, pero este aprendizaje no lo localizan en la formación docente sino en sus experiencias de vida fuera de las instituciones formativas.

No mencionan entre los saberes de la formación el reconocimiento de que las tecnologías digitales, tanto las redes sociales como aquellas diseñadas para la enseñanza y el conocimiento, forman parte de la vida cotidiana de todos los sujetos, en todos los espacios que transitamos. La formación docente, no sólo no los forma en el conocimiento de recursos tecnológicos ni en su enseñanza, sino que tampoco genera la inquietud por comprender cómo estos artefactos omnipresentes en nuestras vidas, pueden convertirse en aliados del aprendizaje que trascienda las paredes de la escuela. Sin esa comprensión, será difícil que puedan utilizar los recursos digitales y problematizar con su uso nuevos indicadores de derecho en la ciudadanía digital propia y de las y los estudiantes.

Me interesa incluir en este cierre, una reflexión en relación a las condiciones de trabajo de las y los graduados noveles: ¿cómo sería posible pensar en el ejercicio responsable y saludable del oficio docente, si un profesor o profesora tiene que tener cuatro trabajos, en cuatro instituciones diferentes, con 150 o más estudiantes a cargo, para lograr un salario digno?

... en 2022 volvimos a las aulas –en todos los niveles- dando cuenta de los efectos de la pandemia en cuanto a todo lo que se perdió, especialmente lo que perdieron las y los jóvenes sin escolaridad.

Particularmente creo que *los saberes sobre el saber* del oficio docente, se construyen desde la propia experiencia como docentes y en la socialización laboral que genere un clima de reflexión ante *situaciones relevantes*. ¿No fue tal la pandemia del año 2020? Seguro que sí. Pero pareciera que fue la fuerza de la formación ceñida a una gramática férrea que organiza la tarea y la provee de certezas, la que volvió a operar como un *corset* en el regreso a las aulas presenciales.

Intentemos al menos, tomar los aspectos que nos permitan aprender, de un evento excepcional (parafraseando a Agamben) y volcar esos aprendizajes a la formación docente, para aportar al cambio educativo declamado desde hace algunas décadas.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2020). “La invención de una pandemia”. En AAVV: *Pensamiento contemporáneo el tiempos de pandemias*. Disponible en <https://www.medionegro.org/pdf-sopa-de-wuhan>
- Alliaud, A. (2021). Enseñar hoy. Apuntes para la formación. Paidós
- Alliaud, A. (2013). Formar buenos en la artesanía de enseñar. En: Terigi, Flavia. *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. - 1a ed. – Santillana

Alliaud, A. y Vezub, L. (2015). Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 11(10), 111-130.

Casablanco, S. (2014). *Enseñar con tecnologías. Transitar las TIC hasta alcanzar las TAC*. Colección didáctica “Caminos de tiza” Disponible en:

<https://www.silvinacasablanco.com/wp-content/uploads/2019/12/Enseñar-Con-Tecnologías-Silvina-Casablanco.pdf>

Fernández Enguita, M. (2013). El profesorado en tiempos de cambio. En: Terigi, Flavia. *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. - 1a ed. - Santillana

Gimeno Sacristán, J. 2001. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata S.A.

Guest, G., Bunce, A. and Johnson, L. (2006) *How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability*. *Field Methods*, 18, 59-82.

<http://dx.doi.org/10.1177/1525822X05279903>

¹ Analía Errobidart es Directora del Núcleo de Ciencia y Tecnología “Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas” (UNICEN). Directora del proyecto “Configuraciones sociales, escuela secundaria y aprendizajes significativos” (SPU). Directora del proyecto “Ecosistemas de aprendizaje online y offline en escuelas secundarias rurales de Olavarría” Programa de Fortalecimiento de la Ciencia y la Tecnología en Universidades Nacionales. (M.E).
analiaerrobidart@gmail.com



Huevos fritos con pis con el autor

Instalación (2020)

(Re)instalación en la digitalidad (2023)

Francisco Ramallo

La continuidad pedagógica, modelos pedagógicos y los centros de apoyo pedagógico y tecnológico de la provincia de misiones en el escenario del covid-19

Pedagogical continuity, pedagogical models and the pedagogical and technological support centers of the province of Misiones in the scenario of covid-19

Agustín Villarreal¹

Lidia Schöninger²

Rosana Linares³

Resumen

El siguiente artículo es el resultado de un trabajo de investigación realizado en la Subsecretaría de Educación de la Provincia de Misiones, Argentina. El objetivo fue realizar una observación de las funciones y prácticas educativas desarrolladas en espacios no formales denominados Centros de Apoyo Pedagógico y Tecnológico, ubicados en puntos estratégicos de toda la provincia. Estos espacios responden a un plan de acción de la Subsecretaría de Educación con el propósito de impulsar los cuatro ejes de la política educativa: revinculación educativa, continuidad pedagógica, acompañamiento a la trayectoria educativa y egreso de los estudiantes del nivel secundario (educación obligatoria) durante la pandemia del COVID-19 en el 2020. La metodología utilizada fue de carácter cualitativa de corte exploratorio y descriptivo por medio de instrumentos de entrevistas en profundidad y recopilación documental. El corte temporal se realizó en la etapa inicial de la propuesta: junio 2020 – marzo 2021. El estudio empírico fue fundamental para comprender los sentidos y significados que producían los actores educativos frente a la propuesta, y así el análisis de los datos se pudieron identificar modelos pedagógicos subyacentes en las diferentes sedes de la provincia de Misiones. Los principales hallazgos podrían centrarse en la comprensión acerca de las funciones que debe asumir un pedagogo con respecto al acompañamiento educativo, a la hora de realizar trabajos en ámbitos no escolares. Como así también, experiencias educativas innovadoras que podrían generar diversas propuestas o líneas temáticas a fin de fortalecer las trayectorias educativas.

Palabras clave: covid-19; continuidad pedagógica; revinculación educativa

Abstract

The following article is the result of a research work carried out in the Undersecretary of Education of the Province of Misiones, Argentina. The objective was to observe the educational functions and practices developed in non-formal spaces called Pedagogical and Technological Support Centers, located in strategic points throughout the province. These spaces respond to an action plan of the Undersecretariat of Education with the purpose of promoting the four axes

of education policy: educational re-integration, pedagogical continuity, accompaniment to the educational trajectory and graduation of secondary-level (compulsory education) students during the COVID-19 pandemic in 2020. The methodology used was qualitative and exploratory and descriptive by means of in-depth interview instruments and documentary compilation. The temporary cut was made in the initial stage of the proposal: June 2020 - March 2021. The empirical study was fundamental to understand the meanings and meanings produced by the educational actors in front of the proposal, and thus the analysis of the data could be identify underlying pedagogical models in the different headquarters of the province of Misiones. The main findings could focus on understanding the roles that a pedagogue should assume with respect to pedagogical accompaniment, when carrying out work in non-formal education areas. As well as, innovative educational experiences that could generate various proposals or thematic lines in order to strengthen educational trajectories.

Keywords: covid-19; pedagogical continuity; educational reconnection.

Recepción: 2/09/2022

Evaluación 1: 12/09/2022

Evaluación 2: 16/09/2022

Aceptación: 1/10/2022

Introducción

Para educar a un niño hace falta la tribu. Proverbio Africano

Las políticas educativas federales en Argentina, cobran dinámicas diversas según la Jurisdicción (estado subnacional) en la que se inscriban. La aparición del COVID 19 y la respuesta política y social del Distanciamiento Social Obligatorio (DISPO) y del Aislamiento Social Obligatorio (ASPO) disrumpieron los cotidianos sociales. Se aceleraron dinámicas en parte desconocidas, con especial impacto en las formas de *hacer* la escuela sin el espacio físico, o dentro de la educación formal y sistémica. Es por ello que los procesos de escolarización se desarrollaron bajo un esquema más amplio como la educación no formal, es así que se describen las acciones de los centros de apoyo pedagógico y tecnológico.

A la diversidad de acciones políticas que se implementaron desde el gobierno argentino, se presentaron nuevos escenarios con el Covid-19, otras maneras de interactuar. Emergieron actores sociales para la enseñanza en relación con mediaciones pedagógicas ligadas a entornos tecnológico poco frecuentes. Se necesitaba dar respuesta a la escolarización en los primeros meses del año 2021, y desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Misiones se propuso la realización de un trabajo pedagógico desde los espacios de educación no formal para poder interactuar con las familias vulnerables, alumnos y las zonas más alejadas que habían cerrado sus escuelas de forma temporal. En este sentido, la Subsecretaria de Educación de la Provincia de Misiones afirmó que:

"...a partir de considerar las políticas federales en un diseño situado y estratégico, se reconocieron a los municipios como actores claves en la construcción de acuerdos respecto a la necesidad de resguardar derechos. Des así que, en la construcción del bien público, emergieron sujetos y organizaciones en los espacios locales a partir de los cuales se presentaron los Centros de Apoyo Pedagógicos y Tecnológicos" (Comunicación personal, 2 febrero 2021).

Los Centros de Apoyo Pedagógico y Tecnológico (CAPyT) que fueron analizados durante 4 (cuatro) meses en 29 municipios de la Provincia de Misiones funcionan por medio de cinco actores: facilitador municipal, asesor pedagógico, asesor tecnológico, docente voluntario y tutor par.

Las funciones de dichos actores fueron delimitadas en términos operativos por los autores de este artículo con el objeto de organizar su sistematización. El facilitador municipal es la persona designada por el Intendente del municipio de trabajo. Hace las veces de nexo entre las familias, las instituciones educativas y los asesores de cada CAPyT (promoción de las actividades, contacto con las escuelas para obtener información sobre la nómina de alumnos/as que se encuentran desvinculados de las actividades pedagógicas y requieren de ayuda extra-escolar, concientización a las familias, etc.).

Por otro lado, "el trabajo de asesoramiento pedagógico tiene como principal objetivo acompañar los cambios en la enseñanza, colaborando con el docente de la disciplina para lograr un adecuado resultado de sus prácticas de enseñanza y promover mejores aprendizajes en los estudiantes" (Passarini y Borlido, 2017, p. 19). En este sentido, la función del asesor pedagógico es la de diagnosticar, orientar y asesorar en situaciones de aula a los fines de velar por la continuidad pedagógica y de acompañar la trayectoria educativa de los estudiantes.

El asesor pedagógico es "responsable de identificar la condición académica de cada estudiante para, a partir de este diagnóstico, ofrecerle alternativas de re-vinculación para que pueda retomar el diálogo con sus docentes sin mayores dificultades" (Referente de Políticas Socioeducativas, Comunicación personal. 24 de enero de 2021). A su vez, la figura del asesor tecnológico es responsable de sostener la conexión pedagógica a los efectos de no generar una desvinculación. Sus funciones son: diagnosticar, orientar y asesorar en cuanto a la implementación de tecnologías y herramientas necesarias para el desarrollo de la continuidad pedagógica (busca hallar soluciones ante dificultades de índole tecnológica, sugiriendo las mejores opciones al alcance de los educadores y educandos).

El docente voluntario es el profesor o maestro interesado y dispuesto a colaborar oficiando de tutor pedagógico; es decir que es el responsable de acompañar el proceso pedagógico. Realiza el seguimiento y apoyo a los aprendizajes. Orienta y guía el proceso de aprendizaje. En este caso, recibe el reconocimiento a su labor a través de una certificación de voluntariado que impacta en la carrera docente.

Una de las funciones centrales de los CAPyT es la de tutores entre pares. Esta actividad es una forma de acompañamiento pedagógico o estrategia que interviene en el proceso de enseñanza y

de aprendizaje por parte de otro estudiante, con el fin de lograr reducir la deserción y sostener el vínculo. Siguiendo a Barbosa-Herrera y Barbosa-Chancón (2019) se considera tutoría entre pares:

"...una estrategia para el aprendizaje en la que estudiantes orientan a sus compañeros. En esta estrategia se busca que, gracias a la congruencia cognitiva y social, se logren condiciones especialmente para el aprendizaje. Las estrategias se enfocan hacia cursos difíciles o estudiantes en riesgo, buscando un aporte a la disminución de la deserción y la repitencia, así como a la persistencia hacia la graduación". (p.1)

En este sentido, la investigación empírica se correspondería con la observación de las funciones del CAPyT pretendiendo analizar el nivel del alcance de la continuidad pedagógica por medio de tres categorías teóricas: revinculación educativa, intensificación de la enseñanza y el trabajo pedagógico en espacios no formales. Se entiende por continuidad pedagógica (CP) a la previsión de las discontinuidades y su impacto en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, donde el cuidado de todos los actores es fundamental para garantizar la institucionalización. Implica un trabajo articulado entre los actores educativos (supervisores, directivos, docentes), con el objeto de establecer en forma consensuada las estrategias a implementarse para garantizar el vínculo o lazo social y el aprendizaje y, por ende, la inclusión.

Se considera como uno de los elementos a la intensificación de la enseñanza, donde el análisis del proceso de enseñanza y de aprendizaje se distingue de los aspectos instructivos del mismo para brindar más fuerza y energía a los aspectos primordiales para sostener la continuidad pedagógica. Las identificaciones o distinciones en el proceso llevarán a re-crear prácticas educativas buscando alternativas efectivas para el contexto de enseñanza (Maggio, 2012).

Otro de los elementos fundamentales de la CAPyT en la revinculación pedagógica que implica mantener la continuidad pedagógica sosteniendo o manteniendo el lazo social. Esta figura "re", implica retomar el lazo social que ha sido interrumpido por factores económicos sociales, económicos, y epidemiológicos teniendo en cuenta el problema institucional que generó el nuevo corona virus COVID-19. Esto permitió observar prácticas educativas que buscaban no solo resolver problemas del trabajo docente, sino también institucionales. Es por ello que se realizó una revisión de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje que ocurrieron en los CAPyT (dentro del sistema educativo) en relación con las trayectorias educativas.

Terigi (2009) señala que hay dos tipos de trayectorias: teóricas y reales. Las trayectorias teóricas "expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar" (Terigi, 2009, p.16); es decir que aluden a la organización del sistema por niveles, a la gradualidad del curriculum y anualización de los grados de instrucción. En cambio, y desde una postura oficial acerca de las trayectorias reales se enuncia que son "particulares y singulares en las que cada estudiante transita la experiencia formativa en la escuela. Esto implica considerar dos dimensiones: la vincular y la académica" (Argentina, 2017, p. 9). En lo que refiere a esta investigación, se destaca el análisis de las trayectorias reales:

se observaron a los actores educativos en los puntos de partida, de procesos y de resultados del aprendizaje.

Por último, es necesario describir el espacio no escolar de la educación. Este se diferencia de la educación formal, como de la educación informal. Por lo general la educación no formal no es contemplada en las legislaciones educativas, lo extraescolar, que está por fuera del contexto formal o no institucionalizado y puede abordarse desde un recurso formativo dirigido a la población pero en efecto no suele participar de los procesos de escolarización directamente (Trilla, 1996, 2009; Mialaret, 1985; Colom Cañellas, 2005).

Por medio de las categorías se buscó delimitar la observación a cuatro indicadores que responden a los objetivos y alcances de la política educativa y/o programa de los CAPyT: por medio de la identificación de las trayectorias educativas de los estudiantes vinculados, la intensificación de la enseñanza, los procesos de enseñanza y de aprendizajes, y por medio de la articulación con el sistema educativo.

De esta forma, la identificación de las prácticas educativas de los conceptos anteriores puede brindar datos que van más allá de la funcionalidad de una política educativa sino que se considera su adaptación y relación con la comunidad de los municipios en diferentes contextos (rural y urbano) y la interpretación de los sentidos que se generaron a partir de la implementación de los CAPyT teniendo en cuenta como se asimilan la educación no formal.

Los programas y proyectos federales, se traducen en cada espacio subnacional, según un complejo entramado de sujetos y organizaciones. Las interacciones que se plantean cobran una multiplicidad de dimensiones muy pocas veces registradas. Aún con los mejores instrumentos de monitoreo. Porque mientras acontece, afecta a los intervinientes, crea prácticas y configura lazo social. Este primer “avistaje” a la realidad de cada CAPyT en funcionamiento, el registro de lo que sus actores viven como responsabilidad cotidiana, las miradas propias de los investigadores intervinientes, brindan un cuadro de situación inicial sobre el cual se van trazando nuevas cartografías respecto a la escuela y el derecho a la educación que tiene todo habitante de la nación.

Metodología

El tipo de investigación utilizada fue de tipo exploratoria–decriptiva basado en las interacciones sociales (Strauss y Corbin, 1990), de carácter cualitativo porque se presenta en base a problemas sociales como a los mecanismos institucionales y profesionales (Groulx, 2008), con un diseño flexible (Vasilachis de Gialdino, 2007).

Es por ello, que los criterios de selección de la muestra se basaron en unidades de análisis que fueron seleccionadas teniendo en cuenta la territorialidad –cada centro ubicado en una localidad de la Provincia de Misiones-, y la cantidad de estudiantes en vinculación (mayor – menor).

La muestra partió de una planilla elaborada por el equipo técnico de los CAPyT. Al no disponer de muchos de los datos de contacto de las unidades de análisis se optó por realizar una investigación basada en los problemas in situ (Mendicoa, 2003). Se procedió a un muestreo no probabilístico de tipo estratificado, debido a que las entrevistas surgieron según las necesidades que se fueron presentando y por cuotas e intencionalidad a medida que el equipo de investigación fue completando los datos de la planilla (Padua, 1979). La muestra para el trabajo de campo se dividió territorialmente en norte /centro /sur.

Las unidades de análisis fueron: Facilitadores, Asesores pedagógicos, Asesores tecnológicos, Tutores pares, Docentes voluntarios e Intendentes de las localidades en donde funcionan los CAPyT. Los instrumentos que se utilizaron fueron entrevistas abiertas o en profundidad, "...un diálogo que contribuya a garantizar la fecundidad del encuentro" (Spradley, 1979: 55-67); pero, en instancias en donde se recurría a problemáticas puntuales de gestión, se optó por la utilización de la entrevista no-estructurada (Sampieri y otros, 2010).

Las entrevistas realizadas han sido 20 (veinte). Las mismas se distribuyen en 10 entrevistas abiertas y 10 en entrevistas no estructuradas, realizadas en 29 CAPyT que han sido visitados por el equipo de investigación hasta el momento.

Cabe destacar que muchos CAPyT no se encontraban en funcionamiento. No obstante, se pudieron realizar entrevistas a las unidades de análisis para indagar acerca de su proyección y función.

Los indicadores o dimensiones de análisis se enmarcaron en los siguientes aspectos: identificación de las trayectorias educativas de los estudiantes vinculados, intensificación de la enseñanza, procesos de enseñanza y de aprendizaje y, articulación con el sistema educativo.

Los datos fueron analizados basados en el proceso de categorización y codificación (Taylor y Bogdan, 1986) que fueron el resultado de las entrevistas realizadas y de los indicadores anteriormente mencionados. Llevando así a la propuesta del método de procesamiento de datos análisis de contenido (Spradley, 1979; Álvarez Valdivia, 1997; Vázquez Sixto, 1997).

Análisis de los datos

En función de la categorización realizada por medio de los discursos, textos recolectados, diálogos entablados en las entrevistas con los actores institucionales de los CAPyT, se procedió a delimitar los indicadores empíricos como categorías de análisis que proponen y dan sentido al análisis del contenido propuesto (Spradley, 1979; Álvarez Valdivia, 1997; Vázquez Sixto, 1997). Es por ello que por medio de los cuatro indicadores mencionados en la metodología se procedió al análisis, y descripción de las interpretaciones.

En la identificación de las trayectorias educativas de los estudiantes vinculados se presentaron posiciones en donde las unidades de análisis nos decían quiénes eran los principales usuarios del CAPyT: "La mayoría de los estudiantes son personas sin recursos" (Facilitador municipal,

comunicación personal, 18 de marzo 2021). Por otra parte, el medio de apoyo se presentaba desde el interés por el uso de los medios tecnológicos -y de comunicación: "...los chicos vienen aquí más que nada a imprimir lo que le pasan en la escuela o bien, a abrir por computadora lo que le mandan" (Asesor tecnológico, comunicación personal, 18 de marzo 2021).

En la intensificación de la enseñanza las actividades fueron sostenidas por medio de estrategias didácticas en las que el docente voluntario -predispuesto e interesado- fue realizando invenciones en la enseñanza:

"...Yo intento captar el interés de los chicos... por ello siempre tengo en mi portafolio algo para atraerlos, ya sea un juego u algo... el otro día se me ocurrió realizar una ruleta para la enseñanza de la matemática, y los chicos quedaron muy enganchados" (Docente voluntaria, comunicación personal, 23 de marzo 2021).

Cabe destacar que el perfil de la educadora es de profesora de enseñanza primaria, lo cual da cuentas de que los CAPyT están trabajando con estudiantes de diversas edades. Por otra parte, se presentaron situaciones en las que acompañan la enseñanza con materiales curriculares distribuidos por el Ministerio de Educación de la Nación: "Acá no sólo vienen para bajar información o para resolver tareas; sino también, se les orienta con técnicas de estudio. Usamos bastante el material impreso: revistas Acompañar" (Asesor tecnológico, comunicación personal, 23 de marzo 2021).

Con respecto a los procesos de enseñanza y de aprendizajes, al ser una categoría amplia y universal, se decodificó el proceso como las actividades que dan lugar a la innovación en la práctica más allá de los aspectos disciplinares, como es el caso de un asesor pedagógico que tuvo que enseñar inglés sin ser profesor específico de la disciplina:

"Una vez llegó una alumna que tenía que rendir inglés. Y bueno, teníamos que hacer algo, tenía solo unos días para presentarse a la mesa de exámenes, entonces con el facilitador que le ayudaba a traducir y el asesor tecnológico que ayudaba con algunas páginas web logramos que la alumna rinda y salga aprobada" (Asesor pedagógico, comunicación personal, 18 de marzo 2021).

También las actividades estuvieron enmarcadas en realizar deportes para poder captar a los alumnos que habían quedado por fuera de la escolaridad: "Después de mucho andar, implementamos una actividad deportiva, el padle. La estrategia consistió en atraerlos a través del deporte. Esperamos que de a poco podamos acercarlos con propósitos pedagógicos" (Facilitadora municipal, comunicación personal, 30 de marzo 2021)

La articulación con el sistema educativo fue identificada con la complementación curricular; es decir, con el abordaje de contenidos que no se pudieron desarrollar en el período 2020 o durante la pandemia de COVID- 19. Se destaca que esta es la práctica pedagógica más recurrida por diversos actores del CAPyT: "Aquí completamos las tareas que traern de la escuela" (Facilitador municipal, comunicación personal, 25 de marzo 2021); "El objetivo del Centro es ver la materia

que le falta y como le ayudamos a rendir o completar..." (Asesor pedagógico, comunicación personal, 09 de abril 2021); "... yo fui a todas las escuela a ver qué les faltaba a cada una y así empezar con el Centro de apoyo..." (Facilitadora municipal, comunicación personal, 30 de marzo 2021). Desde otra sede afirmaban que se abordan varias materias o disciplinas de la escuela: "Intentamos brindar a los alumnos la mayor oferta en materias posible... Estamos desarrollando en el Centro de apoyo: Matemática, Lengua, Físicoquímica, Ciencias Políticas, Idioma, entre otras..." (Facilitador municipal, comunicación personal, 30 de marzo 2021). Por último, se presenta evidencia de que a los CAPyT acudían niños de 10 años estarían finalizando su escolarización primaria: "Nosotros esperamos hacer que los niños vuelvan a la escuela sobre todo los que son de la colonia y no volvieron más..." (Facilitadora municipal, comunicación personal, 9 de abril 2021). En síntesis, los facilitadores municipales y asesor pedagógico expresan la idea de continuar el trabajo pedagógico que realiza la escuela está presente como tarea fundamental, pero sobre todo el interés de desarrollar las propuestas curriculares formales dentro de cada materia.

Temáticas identificadas en el período del COVID-19 y funciones en el CAPyT

Las revinculaciones socio-educativas se ajustaron a la propuesta conceptual de revinculación. Se observa que muchos de los actores de los CAPyT extendieron la propuesta avanzando de forma territorial, llevando la oferta educativa a zonas periféricas y a las colonias aledañas. Al respecto, una docente voluntaria que trabajaba en los centros manifestó: "Fuimos buscando los alumnos que estaban más alejados y les propusimos acercarse y vinieron... inclusive con sus padres" (Docente voluntaria, comunicación personal, 30 de marzo 2021). Por otra parte, los facilitadores municipales comentaban la importancia de las tareas escolares: "Como los padres vienen de barrios alejados de la ciudad para hacer trámites en la Municipalidad, aprovechan y dejan a sus niños para que trabajen en las tareas escolares. Aquí contamos con profesores de lengua, matemática, geografía y otros" (Facilitadora municipal, comunicación personal, 30 de marzo 2021).

Además, se identificó el problema de las distancias en tiempos del COVID-19: "Empezaron a venir alumnos de las colonias... Es por eso que nos surgió la idea de que se pueda colocar un colectivo desde la municipalidad para que se los pueda traer..." (Facilitador municipal, comunicación personal, 18 de marzo 2021). Al referirse a "las colonias" alude a zonas o localidades más alejadas de los centros urbanos; es decir, a poblados rurales pequeños. En este sentido, se destaca que comenzaron a realizarse conexiones interinstitucionales: Centros de Apoyo y Municipalidad.

A su vez, se analizaron los saberes acerca de las funciones del CAPyT por parte de los actores. Se observó que la mayoría de los actores entrevistados presenta un desconocimiento de las funciones; incluso les resultaba muy complejo definir cada función: "Desconocía esta figura del tutor par" (Asesor tecnológico, comunicación personal, 18 de marzo 2021). Los facilitadores

municipales también expresaban el desconocimiento de las funciones: "No tengo muy en claro quiénes pueden contribuir en esta actividad" (Facilitador municipal, comunicación personal, 30 de marzo 2021); "yo no sé si es facilitador o asesor, no hay nada de eso, yo solo trabajo en las tareas que traen los chicos..." (Facilitador municipal, comunicación personal, 9 de abril 2021). La falta de conocimiento de las funciones podría estar generando un problema en las acciones pedagógicas que se tendrían que llevar adelante en el CAPyT.

Por otra parte, se presentan un grupo de facilitadores municipales quienes no solo reconocieron las funciones sino que presentan demandas acerca de como poder ampliar su equipo. Al respecto señalaron: "Contamos con docentes sin cargo, voluntarios, quienes colaboran para que podamos atender las demandas/necesidades"; "a fin de mes llega equipo de robótica. Nos vendría muy bien un asesor tecnológico también, para el apoyo virtual, pues nosotras no manejamos mucho esa parte"; "acá tenemos todos los perfiles de docentes voluntarios". Se observa que se reconoce a los docentes voluntarios, al asesor tecnológico, y al equipo provincial de robótica perteneciente al programa educativo del ministerio de educación, es por ello que se propone por parte de este grupo de facilitadores realizar un equipo.

Por último, se presenta la idea de asignación a una función "la familia" o tutela refiriéndose a la presencia familiar a los CAPyT: "Las madres traen a sus hijos porque es un espacio que les dio aire a los padres por el tema de la conectividad". (Asesor tecnológico, comunicación personal, 25 de marzo 2021). Algunas familias al acercar a sus hijos a los centros se quedaban en la municipalidad: "viene toda la familia y espera en la puerta o en el pasillo" (Asesor pedagógico, comunicación personal, 30 de marzo 2021). Luego, se identifica la falta de escolarización en los centros ubicados en la región norte de la provincia: "las madres están muy agradecidas por la ayuda que se les brinda a sus hijos en el Centro, dado que muchas son analfabetas" (Asesor tecnológico, comunicación personal, 30 de marzo 2021). La presencia de la familia a los CAPyT encamina las acción hacia una pedagogía social, debido que la mayoría de las familias están en condiciones de vulnerabilidad social debido a que menciona que muchos padres están en situaciones de analfabetismo.

Análisis de modelos pedagógicos en los CAPyT

Se entiende por modelo pedagógico a una representación abstracta-conceptual de las relaciones que subyacen en el fenómeno de la enseñanza, procesos educacionales que podrían generar predicciones (Cantor Isaza y Altaváz Ávila, 2019). A continuación se interpretan 6 (seis) prácticas educativas que se pudieran estar realizando en los CAPyT en base a un modelo pedagógico-didáctico de enseñanza y de aprendizaje; modelo conductista; modelo desarrollista o cognoscitivismo; modelo de la escuela nueva o activista o de renovación pedagógica; y el modelo social procedente de la teoría crítica (Ibidem, 2019).

La codificación es parte del análisis de las entrevistas realizadas a los actores y la interpretación de sus prácticas pedagógicas: En primer lugar, *modelo conductista*. Se identificó que las tareas se

ordenaron en función del *recurso tecnológico* y su utilización llevando a una pedagogía postivista, planificada y basada en los resultados. Sedes analizadas: Colonia Victoria – Puerto Leoni – Bompland – Hipólito Irigoyen – Puerto Esperanza – Wanda. En segundo término, *modelo de la escuela nueva o activista o de renovación pedagógica*. Se pudo intificar el apoyo escolar (*acompañamiento curricular de la escuela*) siempre dando libertad a los/as alumnos/as para la elección de temas a desarrollar. Sedes analizadas San Vicente – Concepción- San Antonio- San Pedro – Gdor. Roca - Santa Ana – L. N. Alem - Campo Viera – Campo Grande – San Ignacio – Puerto Rico. En tercer lugar, se podría interpretar prácticas relacionadas al *modelo desarrollista o cognotivista*, donde se buscó, por un lado, la *articulación pedagógico-tecnológico*, llevando a un proceso de estructuración de la tarea con pasos y niveles dialógicos, con una planificación flexible en base a los intereses de los estudiantes. Prácticas identificadas en las sedes de San Vicente – Santa Ana. En cuarto lugar, se observó un *acompañamiento pedagógico-didáctico en los CATyP* de San Javier – Santa María, donde los tutores/asesores buscaron realizar clases armadas en función del interés por medio de estrategias pedagógicas centradas en el estudiante, y su elección como curiosidad. Algunas de estas sedes (San Vicente – Soberbio – Santa Ana – Montecarlo – Capioví) tenían como compromiso un *convenio con Punto Digital para la acción pedagógica* donde se articulaban tareas y objetivos de enseñanzas con las universidades y profesorados que estén realizando los estudiantes que se acercaban al centro de apoyo. Por último, se identificó un *modelo social en base a la teoría crítica*. Se pudo reconocer una *re-vinculación socio-educativa (realizadas primordialmente en zonas de la periferia/colonia/familias)* en las sedes de Montecarlo – Santa María - San Javier – San Antonio – Santa Ana; donde el trabajo pedagógico estuvo centrado a partir de la preocupación de la situación socio económica de los estudiantes como de sus padres.

Se pudo observar claramente una educación no bancaria en el sentido que se buscaba trabajar con las familias, sus necesidades y aprendizajes prioritarios para llevarlos a reinsertarlos al sistema educativo. En algunas sedes se contó con la colaboración de la secretaría de desarrollo social del municipio para el trabajo. Se pudo evidenciar que en algunos CATyP había jóvenes y niños que contaban con padres analfabetos, y que es por ello que no los padres acercaban a sus hijos a los centros dando lugar a un sentido pedagógico enfocado en lo social, cultural y de primera necesidad.

Estos modelos son los que configuran el *sentido pedagógico* de los CAPyT, donde la funcionalidad del centro se puede ordenar en función de la tarea (Riviere, 1971; Gómez Mujica y Acosta Rodríguez, 2003) y no dejar margen a la improvisación. En este sentido, se presentó en cada CAPyT un "modelo funcional" o una forma de organización institucional, que coincidió en muchos de los centros y estuvo constituida de la siguiente manera: a) Facilitador, asesor pedagógico, asesor tecnológico, docente voluntario y tutores pares. b) Facilitador, asesor tecnológico, docente voluntario y tutores pares; c) Facilitador y asesor tecnológico; d) Facilitador (a falta de asesores, cumple todas las funciones) y docente voluntario; y e) Facilitador.

Cabe destacar que las actividades en función a la organización presenta una estructura pirameidal (Matus Supulveda, 2003) de eficiencia a la hora de realizar las tareas. A mayor

número de funciones en el CAPyT, mayor eficiencia y propuesta de actividades pedagógicas. Ejemplo: punto a), mayor eficiencia; punto e), eficiencia precoz.

Discusiones y conclusiones

Luego del análisis se encontraron lo que podría denominarse categorías o temáticas "sui generis" (nuevas). Estas fueron identificadas en las entrevistas y textos que aparecieron de forma predominante en los discursos registrados en el trabajo de campo realizado durante el transcurso del ciclo escolar 2021, en el marco del COVID-19, mientras se transitaba la etapa de Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO), a saber: revinculaciones socioeducativas, formas de comunicación de la propuesta y el conocimiento de las funciones de los CAPyT. Lo importante es que no se alejan de los objetivos de la política educativa provincial, la continuidad pedagógica ni de la intensificación de la enseñanza.

Por otra parte la identificación de los modelos pedagógicos en base a la representación del fenómeno de la enseñanza (Cantor Isaza y Alataaváz Ávila, 2019) conduce a observar que los 4 (cuatro) modelos pedagógicos tienen 6 (seis) prácticas específicas que se repiten en varias sedes llevando a priorizar al modelo desarrollista o cognotivista como el más presente a la hora de llevar adelante la acción pedagógica en los CAPyT en contextos no formales. Siguiendo dentro de los modelos, se destaca que si bien los objetivos fueron la continuidad pedagógica, la revinculación educativa y la intensificación de la enseñanza, muchas prácticas pedagógicas se identificaron con un modelo conductista, como también en otras sedes con un modelo social basado en la teoría crítica.

Además, se detectaron experiencias pedagógicas en las cuales los actores educativos propusieron actividades innovadoras para el desarrollo de las tareas pedagógicas y tecnológicas, tales como: desarrollo de actividades didácticas en zonas periféricas, a través de diferentes juegos y estrategias de interacción con estudiantes en situación de revinculación (CAPyT de San Javier); incorporación de técnicas de estudio y estrategias diversas como complemento para el desarrollo de las tareas escolares, mediante el acompañamiento y seguimiento personalizado de cada estudiante (CAPyT de San Javier, San Antonio y San Vicente).

Para el análisis puntual de las funciones y la organización de las sedes, se observan 5 (cinco) posibilidades de organización institucional, en las cuales la estructura facilitador, asesor pedagógico, asesor tecnológico, docente voluntario y tutores pares, se presentó como la más eficiente a la hora de atender la demanda, proponer tareas y responder a los objetivos. Otro factor a tener en cuenta, es la concientización de la tarea de cada actor dentro del CAPyT; dado que durante la investigación se observó que muchos actores no reconocían su tarea específica y no obstante, tampoco reconocían qué deberían hacer otros actores.

Es así que se propone cuatro posibilidades para el desarrollo de las actividades en los CAPyT. Primero, la formación de equipos técnicos-pedagógicos para brindar capacitaciones acordes a

los roles/funciones de cada actor involucrandolo con talleres de reflexión, planificación estratégica, análisis de casos, estrategias de intervención y evaluación formativa y sistematización de experiencias. Funciones que no se mencionaron en las entrevistas realizadas. Segundo, la formación de un equipo de acompañamiento a la gestión pedagógica, por medio de una mesa de ayuda o asistencia técnica y pedagógica para la resolución de problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Tercero, la articulación con el sistema educativo a través de acuerdos/convenios institucionales para la validación de las tareas escolares que se lleven a cabo en los CAPyT. Y por último, los acuerdos o convenios con los institutos de formación docente para que los practicantes/residentes puedan cumplir sus prácticas en los CAPyT (bajo la supervisión de los asesores pedagógicos) y que éstas puedan concretarse en cercanías a sus lugares de residencia (zonas adonde viven).

Para finalizar se observa que los espacio no formales propuestos desde la política educativa sostuvieron una revinculación educativa por medio de la continuidad pedagógica y el acompañamiento a la trayectoria educativa de los estudiantes del nivel primario y secundario (educación obligatoria) durante la pandemia del COVID-19 en el 2020 y comienzos del 2021; generando prácticas innovadoras en contextos no formales de escolarización, adhesiones a diferentes modelos pedagógicos y organizaciones -muchas veces unipersonales- que pudieron dar respuestas a las demandas de contextos rurales y periféricos.

Referencias Bibliográficas

Álavarez Valdivia, I. (1997). Diseños humanísticos interpretativos, Curso Investigación Científica. Santa Clara: Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas Departamento de Psicología, Universidad Central de Las Villas.

Barbosa-Herrera, J. C. y Barbosa-Chocón, J. W.. (2019) La tutoría entre pares: Una mirada al contexto universitario en Latinoamérica. Caracas: Revista Espacios. Vol. 40 (Nº 15) e19.

Cantor Isaza, C., Farley, J. & Alatavaz Ávila, A. C. (2019) Los modelos pedagógicos contemporáneos y su influencia en el modo de actuación profesional pedagógico. Varona: Revista Científico Metodológica, (68), e19.

Castro de Castillo, E. y Puiatti de Gómez, H. (2005) Estrategias superestructurales o esquemáticas. En: Cubo de Severino et al, Leo, pero no comprendo. Córdoba: Comunicarte. 65 – 127.

Colom Cañellas, A. (2005) Continuidad y complementariedad entre la Educación formal y no formal. La Rioja: Revista de educación Nº 338. Fundación Dailnet.

Argentina (2017). Dirección General de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Construcción de una Nueva Escuela Secundaria. Plan de implementación Acompañamiento a las trayectorias escolares. En https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2jornadadoc2_plan.pdf

Gómez Mujica, A. & Acosta Rodríguez, H. (2003) Acerca del trabajo en grupos o equipos. Ciudad de la Habana: ACIMED, 11(6).

- Grounñz, L. H. (2008) A pesquisa qualitativa. Enfoques e metodológicos. Petrópolis. Editora Vozes.
- Maggio, M. (2012) Enriquecer la enseñanza. Los ámbitos con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.
- Matus Sepulveda, T. (2003) La intervención social como gramática. Hacia una semántica propositiva del Trabajo Social frente a los desafíos de la globalización. Santiago de Chile: Revista de Trabajo Social N° 71, pp. 55-71. Universidad Católica de Chile.
- Mendicoa, G. (2003) Sobre tesis y tesistas. Lecciones de enseñanza-aprendizaje. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Mialaret, G. (1985) Introducción a las ciencias de la educación. Ginebra: Unesco.
- Passarini, J. y Borlido, C. (2017) El asesor pedagógico: nuevos escenarios y los desafíos de siempre. Montevideo: Universidad de la República del Uruguay.
- Padua, J. (1979) Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales. FCE. México DF.
- Pichon-Riviere, E. (1971) El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Sampieri Hernandez, R, Fernandez Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010) Metodología de la investigación. Mexico DF: Mac Graw Hill. Interamericana.
- Spradley, J. (1979) The ethnographic interview. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universitaria de Antioquía.
- Taylor, S. J. y Bogdam, R. (1986) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.
- Terigi, F. (2009) Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa. 1ra ed. Ministerio de Educación. Buenos Aires.
- Trilla, J. (1996) La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social. Barcelona: Ariel.
- (2009) La Educación no Formal. Aportes a las prácticas de Educación No Formal desde la Investigación educativa. Dirección Educativa del Ministerio de Educación y Cultura. Montevideo. pp. 99-127.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007) Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona. Gedisa.
- Vázquez, S. F. (1997) Objetivos y medios de la investigación psicosocial. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

¹ Agustín Villarreal es Prof en Filosofía (ISARM). Prof. Sup. En Artes (ESMU). Lic. en educación (UNaM). Esp. en Filosofía de la Cultura (UNCo – UNaM). Esp. en Políticas SocioEducativas (MEN). Magister en Políticas Sociales (UNaM). Doctor en Ciencias de la Educación (UNC). Posdoctorado en Ciencias Humanas y Sociales (en curso UBA). Posdoctorado en educación (en curso UNISANTOS). angusvillarreal@hotmail.com

² Lidia Schöninger es Prof. de Castellano, Literatura y Latín (ISARM). Lic. en Letras (UNaM). Magister en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNR). Magister en Docencia y Gestión Universitaria (UNAE). Doctoranda en Educación y Desarrollo Humano (UNAE). schoningerl@hotmail.com

“La continuidad pedagógica, modelos pedagógicos y los centros de apoyo pedagógico y tecnológico de la provincia de misiones en el escenario del covid-19 ”.

Agustín Villarreal, Lidia Schöninger y Rosana Linares / pp. 137-150 - **ARTÍCULO-**

³ Rosana Linares es Profesora de Enseñanza Media en Ciencias de la Educación. (UNNE) Profesora de Enseñanza Superior en Ciencias de la Educación. (UNNE). Especialista de Postgrado en Análisis e Intervención Institucional. (UNNE). Doctoranda en Educación. En etapa de tesis (UBA). cielolin031@yahoo.com.ar

Aprendizaje, Memorabilidad y Memoria desde distintos paradigmas

Learning, Memorability and Memory from different paradigms

María De Lourdes Moscoso Amador¹

Fernando Pesántez Avilés²

Resumen

Si bien es cierto que el aprendizaje no se lleva a cabo de manera estructurada o anclado en tal o cual teoría, resulta evidente la importancia de revisar a breves rasgos en qué se basa cada una de ellas, cómo se adquiere el conocimiento, qué papel desempeña la memoria y cómo se podría perfilar la memorabilidad de un docente que ha impartido su clase basada en uno de estos enfoques, ya sea por convicción, temporalidad o coincidencia. La presente propuesta se basa en un modelo cualitativo, descriptivo, de análisis documental, la cual busca integrar aprendizaje, memorabilidad y memoria dentro del marco de la investigación sobre el estudio biográfico-narrativo acerca de las prácticas de enseñanza de profesores memorables en la educación superior.

Palabras clave: docentes memorables, Universidad del Azuay, Teorías del Aprendizaje, memoria escolar.

Abstract

Although it is true that learning is not carried out in a structured way or anchored in certain theory, it becomes important to analyze the characteristics each of them is based on. Issues such as how knowledge is acquired, the role memory plays, and how the memorability of a professor, depending on the approach used, -be it due to conviction, temporality or coincidence-, has shaped the way in which a student learned. This proposal is based on a qualitative, descriptive model of documentary analysis, which seeks to integrate learning, memorability and memory within the framework of research on a biographical-narrative study about the teaching practices of memorable professors in higher education.

Keywords: memorable teachers, University of Azuay, Learning Theories, school memory.

Recepción: 14/06/2022

Evaluación 1: 15/8/2022

Evaluación 2: 16/9/2022

Aceptación: 20/11/2022

Introducción

Como parte del proceso investigativo sobre la definición de criterios metodológicos para la identificación de docentes memorables por parte de los estudiantes egresados en el período 1990-2010 de la Universidad del Azuay, Cuenca-Ecuador, se considera importante realizar un análisis

sobre el aprendizaje dentro de las diferentes teorías, el papel de la memoria en estos procesos y cómo cada paradigma definiría la memorabilidad de un docente.

En palabras de Kivunja, un paradigma de aprendizaje es un modelo conceptual que representa una manera de pensar o comprender las relaciones involucradas en el proceso de aprendizaje (Kivunja, 2014), así como también las dinámicas culturales y estructurales responsables de las causas y los efectos que lo que sucede. Un paradigma nos ayuda a crear ambientes en los cuales un aprendizaje de alta calidad puede ser ofrecido, y facilitarnos la obtención de respuestas a preguntas como: qué es, cómo se produce y cómo podemos propiciar este aprendizaje.

Para poder definir el aprendizaje, se debe tomar en cuenta un complicado conjunto de procesos y condiciones. Para Wilson y Peterson (Wilson & Peterson, 2006), el aprendizaje es un proceso activo de construcción, un fenómeno social y una experiencia individual. Illeris (Illeris, 2003) define al aprendizaje como un proceso que incluye experiencias relacionadas con el conocimiento, las emociones y el medio ambiente, que propicien la adquisición, progreso y adaptación de los saberes, las habilidades, los valores y las opiniones. Un proceso de aprendizaje analiza que sucede cuando el aprendizaje se lleva a cabo. Las explicaciones de cómo sucede este aprendizaje es lo que llamamos teorías del aprendizaje.

Las teorías del aprendizaje analizadas a partir de la neurociencia nos permiten adentrarnos en la educación y el conocimiento desde una óptica que nos lleva a reflexionar, cuestionar y analizar qué representa lo memorable en la educación, cuándo un proceso educativo deja huella y cómo cada enfoque concibe la memoria. Ya que para llegar a la memorabilidad docente existen múltiples caminos, es necesario recorrer cada corriente para ubicar en qué punto de la línea de tiempo histórica dispuso la enseñanza cada uno de quienes han sido identificados por sus alumnos como dignos de permanecer en su recuerdo. Es importante descubrir si lo hicieron desde la asociación, desde la reestructuración, por insight, por significación o tal vez a través de nodos; o muy posiblemente todas a la vez. Cómo en cada etapa había elementos que dejaban en la conciencia del aprendiente una característica de memorabilidad y de perdurabilidad de sus profesores.

El análisis sobre las teorías se lo llevará a cabo con la intención de situarnos en las diferentes corrientes, ya que la manera cómo el estudiante adquiere el conocimiento no se lleva a cabo específicamente a través de ninguna de ellas, ni lleva impregnado su tipo. Por razones didácticas se pretende separarlas y analizarlas individualmente, a pesar de que tal división no es ni práctica ni real. Una se asienta en la otra, complementándose, alineándose o difiriendo en algún grado; es por esto que varios representantes de estas teorías hacen aportes en más de una. La mente del sujeto adquiere, construye y significa información de varias maneras a la vez, sin tener ninguna necesidad de clasificarla de acuerdo a una teoría. De esta manera, una teoría se construye sobre otra y podríamos hablar de un conectivismo constructivo-cognitivo que, a más de empatar sus aportes más importantes, tiene también sus raíces en el conductismo.

Los docentes dentro del aula de clase, conocemos y reconocemos las teorías, y también nos desempeñamos desde ellas y sus marcos explicativos. Sin embargo, lo que más hacemos, es movernos entre ellas, a pesar de tener formación o predilección por alguna en especial. De esta

manera, el presente texto pretende oficiar un resumen sobre las principales teorías y sus implicaciones en la memorabilidad de sus docentes o viceversa.

Al analizar al docente y su pedagogía, una de las principales incógnitas está relacionada con el objetivo de la educación: para qué educamos, qué resultado esperamos obtener; cómo llegamos a “La Sociedad de Aprendizaje Actual” (De Corte, 2015). Se ha alcanzado ya el consenso de que el aprendizaje es un proceso continuo que no termina, en donde el sujeto es responsable de su progreso y a la vez es miembro de una sociedad compuesta por estudiantes, docentes, padres de familia, personal administrativo, etc. (Navidad, 2015).

La identidad profesional del docente se desarrolla a partir del discernimiento personal sobre su propia profesión, de cómo se apropia de ella, de su vocación y de su entrega. Se trata de un proceso subjetivo basado en motivaciones personales y sociales, ambas en concordancia con el paradigma con el cual se aproximan a una u otra teoría para guiar el aprendizaje de sus estudiantes. A más del enfoque que guíe su instrucción, resulta de suma importancia la calidad de sus prácticas docentes. Como Litwin (2008) señala,

Las buenas prácticas suceden cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones y sustantivamente, el cuidado por entender la epistemología del campo en cuestión. Esas buenas prácticas, teñidas de recuerdos, entrecruzadas con las voces de otros, esperanzadoras... en el que se mezclan dimensiones, espacios escolares, vientos de postmodernidad y también, porque no, nuestras mejores intenciones” (p. 126).

Esta calidad de las prácticas docentes no involucra tan solo aspectos académicos, sino entre muchos otros, también entran en juego las emociones. Es impensable que en la actualidad sigan existiendo corrientes que nieguen la implicancia de los afectos en la educación. Y por afectos no nos referimos únicamente a aquella relación entre profesor y estudiante, en donde el respeto, la consideración por el otro, la significancia de la otredad debería venir implícita; nos referimos también a los afectos generados entre los sujetos implicados y la educación, de manera muy especial entre los docentes y su profesión. Sin lugar a dudas, los docentes memorables no carecen de esta relación íntima, de esta pasión por lo que hacen, de este afecto que les produce estar en su salón de clase frente a sus estudiantes haciendo lo que más les gusta hacer.

La presencia del predominio positivista en la educación durante siglos, y sus efectos en la misma produjeron que muchos autores investiguen acerca de otras maneras de acercarse al conocimiento. Es así como Edith Litwin (1997) genera un espacio en donde el tema central dejó de ser la manera en cómo las clases se planifican y se evalúan y qué contenidos se enseñan, y empieza a cobrar importancia el cómo se enseña, el qué se necesita para transmitir los conocimientos y que estos sean adquiridos. Se otorga importancia a la pasión con que los contenidos deben ser impartidos, a los afectos de los que sin duda deben ser partícipes los sujetos y sobre todo se empieza a tener en cuenta las narrativas producidas por docentes especiales. A este espacio se lo conoce como la nueva agenda didáctica (NAD), la cual permite empezar a reconocer al aula como espacio creativo y a los

docentes como portadores de intuiciones, de sabiduría práctica y acciones espontáneas que reflejan la pericia en su profesión (Edith Litwin, 2004, p. 12).

Para Bourdieu, una investigación sobre docentes, tiene “por objeto las estructuras mentales de un personaje que ejerce una de las magistraturas más poderosas de nuestra sociedad, que tiene el poder de condenar (usted es idiota o nulo) o de consagrar (usted es inteligente) simbólicamente” (Bourdieu, 2003, pp. 56–57).

Es aquí donde entra en juego el papel de la buena enseñanza y las buenas prácticas docentes, las cuales a decir de Litwin (E. Litwin, 2012) están a cargo de los docentes, pero no cualquier docente, sino aquellos quienes favorecen la construcción del conocimiento, saben abordar los contenidos, negocian significados y establecen una clara relación entre la teoría y la práctica. Aquellos quienes saben cómo conjugar el intelecto con los afectos (Flores et al., 2013).

La buena enseñanza también implica buenas decisiones, el buen docente no sólo conoce los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que también sabe cuándo y cómo utilizar información específica (Sanjurjo, 2002, p. 43). Es importante diferenciar entre buena enseñanza y enseñanza con éxito. Para Fenstermacher la buena enseñanza tiene implicación moral y epistemológica y la enseñanza exitosa, es aquella que, al ser evaluada, consigue los resultados esperados (Fenstermacher, 1989, pp. 150–156). Otra dicotomía existe también entre los términos buen profesor y profesor popular, en donde, seguramente un buen profesor podría ser también popular, aunque no necesariamente uno popular es también bueno (Bain, 2007). El buen profesor logra implicancia general, el popular lo hace sólo generalmente a nivel de afectos.

En este punto en particular, arribamos a lo que llamamos docentes memorables. Podemos empezar anotando que sin lugar a dudas un docente memorable practica la buena enseñanza. Entre otras características, ayudan a sus estudiantes a aprender, influyen en ellos de manera positiva, sostenida y sustancial (Bain, 2007).

Conocen su materia extremadamente bien... son consumados eruditos, artistas o científicos en activo... están al día de los desarrollos intelectuales, científicos o artísticos de sus campos, razonan de forma valiosa y original en sus asignaturas, estudian con cuidado y en abundancia, leen a menudo muchas cosas de otros campos y ponen mucho interés en los asuntos generales de sus disciplinas (Bain, 2007, pp. 26–27).

En fin, son docentes que marcan, que dejan huella, que permanecen en la memoria del estudiante por mucho tiempo, por sus enseñanzas, por su erudición, por su pasión al enseñar, por el afecto que quedaba en el aula ante toda la realidad educativa.

La irrupción de las emociones en la trama discursiva de la formación docente se va consolidando recientemente con legítima fuerza. La pasión, más precisamente, avanza hoy en los debates en torno a la buena enseñanza

legitimada por la recurrencia en los relatos y narrativas de los grandes maestros, aunque bordeando los límites de la academia y generando aún resistencias. (Flores et al., 2013, pp. 175–176).

Una visión general

Con el pasar del tiempo muchas teorías se han ido desarrollando con el objetivo de explicar cómo el aprendizaje se lleva a cabo y cómo se lo puede impartir. De manera general se los puede resumir en cuatro enfoques, el conductismo, el cognitivismo, el constructivismo y el conectivismo. Muy a breves rasgos, el conductismo se enfoca únicamente en los aspectos del aprendizaje objetivamente observables. La teoría cognitiva mira más allá del comportamiento para explicar el aprendizaje a través de la mente. El constructivismo, visualiza al aprendizaje como un proceso en el cual el aprendiz construye activamente ideas o conceptos nuevos. Y, finalmente el conectivismo, se concentra en el efecto que la tecnología ha tenido en la educación.

Lo que nos interesa es saber cómo comprendían el proceso enseñanza-aprendizaje aquellos docentes que dejaron huella en sus estudiantes, que hacían con el conocimiento para que este sea asimilado, cómo establecían el objetivo a obtener con la educación, cómo lograban responsabilizar a sus aprendices de sus propios progresos, cómo concebían la importancia del entorno para construir conocimiento, o la competencia personal, el aprendizaje significativo, la función mental, la asociación de ideas, etc. De la misma manera, es importante también conocer cómo los memorables fueron “retenidos” en la memoria de quienes pasaron por sus aulas, qué es lo que los estudiantes recuerdan de ellos, qué contenidos, actitudes, emociones, pasiones, experiencias, vivencias quedaron fijados en sus recuerdos para que años o décadas después sigan siendo evocados como sujetos dignos de recordar por su calidad docente.

A continuación, se describe brevemente cada uno de estos 4 paradigmas de aprendizaje, en función de sus fundamentos, representantes, críticas, aportes a la educación e intervención de la memoria.

El enfoque conductista

Las raíces históricas del conductismo datan del comienzo del siglo XX, más exactamente en el año 1913, con las teorías de Watson, quien consideraba que la psicología debería estudiar los fenómenos observables y no la mente (Arias, 2005) y que toda variable debía ser definida empíricamente (Pellón, 2013). Este enfoque está basado en la psicología y se apoya en la predicción y el control de la conducta; a lo que Skinner añade que conductismo no es la ciencia del comportamiento humano, sino la filosofía de esta ciencia (Skinner, 1976).

Su objeto de estudio se reduce a eventos observables, predecibles, controlables y manipulables, los cuales pueden ser definidos en términos de estímulos y respuestas (Navarro, 1989). Para los conductistas el desarrollo del sujeto se da a partir de estímulos provenientes del medio, los cuales generan asociaciones o conexiones, siendo las características innatas irrelevantes (Gros, 1997). El

medio ambiente determina el comportamiento, la inteligencia, el temperamento y la personalidad del sujeto.

Este paradigma fue ampliamente acogido, especialmente en los años veinte; luego se diversificó y se crearon varios movimientos como el conductismo asociacionista de Guthrie, el conductismo metodológico de Hull, el intencional de Tolman y el conductismo operante de Skinner. Otros exponentes de esta teoría son Watson, Thorndike, Pavlov, etc.

Su aporte a la educación se fundamenta en el control y manipulación de eventos concretos con la finalidad de lograr la adquisición o modificación de conductas o aprendizajes mediante la manipulación del ambiente. Se aprende estableciendo relaciones mecánicas de estímulo-respuesta. El contenido se basa en información de carácter conceptual, normas de educación y principios básicos.

La metodología de enseñanza se basa en la trasmisión de la información por medio del docente, exposiciones magistrales, uso del libro de texto, ejercicios de repaso y memorización. El docente constituye la autoridad absoluta, sin tomar en cuenta los intereses del alumnado. El estudiante debe escuchar atentamente y reproducir los contenidos aprendidos mediante la rendición de exámenes. El sujeto de aprendizaje es pasivo y constituye un receptáculo donde se almacena información; se le estimula a la imitación, la copia de modelos y la memorización de contenidos. Entre las tareas del profesor se encuentran: entregar “pistas”, proveer práctica, crear los estímulos que deriven en una respuesta (Gispert Irigoyen, 2014).

Esta teoría no pretende establecer la estructura del conocimiento ni los procesos mentales utilizados por el estudiante. El estudiante es reactivo a las condiciones del ambiente, contrario a otros paradigmas donde se vuelve activo frente al descubrimiento cognitivo (Ertmer & Newby, 1993). El punto medular es el ordenamiento del estímulo y sus consecuencias dentro del medio ambiente (Moreno, 2013).

A pesar de que se promueve la adquisición de hábitos, la manera en la que estos se almacenan o recuperan no interesa. El olvido se atribuye a la falta de uso de un aprendizaje, por lo que se recomienda la práctica sistemática (Peña-Correal, 2014).

Posteriormente, el conductismo también aporta su voz en cuanto al desempeño de la memoria. Las llamadas *respuestas emocionales condicionadas de miedo* (Rothschild, 2000), se refieren a un tipo de memoria (la no declarativa) que no se manifiesta verbalmente, sino a través de respuestas somatosensoriales (nausea, taquicardia, etc.) y de malestar físico y psicológico. Cabe recordar que las experiencias somato-sensoriales y de malestar físico y psicológico son también expresiones de memoria manifestadas de forma implícita.

La memoria conductista descompone la información en unidades menores y a través del refuerzo éstas quedan grabadas. La memoria se desarrolla de la misma manera que cualquier otra destreza. Los recuerdos constituyen simplemente una parte de la cadena, cada elemento es provisto de un estímulo condicionado ante una producción o reproducción de la memoria (Petri & Mishkin, 1994).

La información se presenta de manera gradual, incrementando la complejidad para finalmente lograr una respuesta en cadena, con su subsiguiente refuerzo. Se pone énfasis en la memorización de contenidos.

A pesar de que este enfoque ha perdurado en el tiempo, ha sido también blanco de muchas críticas; una de ellas es que se ignoran los procesos y esquemas mentales en el aprendizaje, además de otorgar al estudiante un rol pasivo frente a la educación al solo reaccionar si las condiciones son impulsadas por el medio, convirtiéndolo así en mecanicista.

El acercamiento a la definición de qué características podría tener un docente memorable según las diversas teorías, partiría en esencia que todos ellos independientemente del enfoque, son sujetos que han dejado huella en sus alumnos, profesores que han sabido llegar a sus estudiantes ya sea por la pasión con la que impartían su clase, por su amplio conocimiento general, por su avidez por el saber, por los afectos que supieron generar, por el respeto que infundían, entre tantas otras características que iremos descubriendo a partir de esta investigación. Sin embargo, para esta teoría en particular, podríamos atrevernos a inferir que un docente memorable sería aquel que logró transmitir conocimiento con la certeza de que su alumnado lo interiorizó, ya sea través de la memoria o repetición de la información, ya sea por los estímulos que utilizaron cuando sus estudiantes respondían de tal o cual manera, ya sea por la evolución pausada y gradual con la que los aprendizajes fueron impartidos. Sus exposiciones magistrales, los ejercicios diseñados, la práctica continua, desarrollados en el medio ambiente adecuado lograron que la percepción se convierta en la base del conocimiento.

“Nuestras escuelas son en cierto sentido fábricas, en las cuales los productos brutos -los alumnos- son moldeados y transformados en productos que van a poder satisfacer varias demandas en su vida” (Cubberley, 1916, p. 79).

El Enfoque Cognitivista

A finales de los años sesenta, en contraposición a los postulados conductistas -basados en conductas observables y abiertas-, surge un enfoque basado en las teorías y modelos de aprendizaje vinculadas con las ciencias cognitivas. Educadores y psicólogos enfocan su atención en los procesos cognitivos internos e individuales de los sujetos (Snelbecker, 1983), y en que la modificación de significados es intencional por parte del individuo a través de la interacción entre el medio y el sujeto activo. Lo importante radica en el proceso a través del cual los estímulos sensoriales se transforman, para posteriormente ser reducidos, elaborados, almacenados y recuperados. Tanto para el conductismo cuanto para el cognitivismo los estímulos y respuestas deben ser observables y medibles, y la información interpretada a través de procesos internos, que luego serán reflejados en forma de conductas externas (Navarro, 1989).

Constituye un proceso en el que el sujeto decodifica los significados que le llevan a adquirir conocimientos a largo plazo y a desarrollar estrategias para el aprendizaje continuo, otorgándole así un valor real; a lo que Ferreiro (Ferreiro Gravié, 1996) añade,

"Al cognoscitismo le interesa la representación mental y por ello las categorías o dimensiones de lo cognitivo: la atención, la percepción, la memoria, la inteligencia, el lenguaje, el pensamiento y para explicarlo puede, y de hecho acude a múltiples enfoques, uno de ellos el de procesamiento de la información; y cómo las representaciones mentales guían los actos (internos o externos) de sujeto con el medio, pero también cómo se generan (construyen) dichas representaciones en el sujeto que conoce" (Ferreiro Gravié, 1996, p. 22).

Entre los psicólogos pioneros en iniciar el proceso de conceptualización del aprendizaje con enfoque cognitivo se encuentran Piaget, Gagné, Bandura, Bruner, Vygotsky, Ausubel, Erickson, entre otros, quienes proponen diversas alternativas para lograr en los estudiantes cambios permanentes en su cognición y personalidad.

Su aporte en la educación consiste en lograr que los estudiantes memoricen y recuerden los conocimientos y los comprendan al combinarlos con otros previamente adquiridos. El educador debe reconocer en sus estudiantes la capacidad para responsabilizarse en su proceso de aprendizaje, mientras que él debe crear el ambiente adecuado para que el alumno aprenda a aprender. En consecuencia, se adquiere un dominio del conocimiento, de los afectos y de las relaciones interpersonales para el mejoramiento personal. El docente incentiva la participación y provee los materiales (Guevara, 2013).

La base cognoscitiva del proceso educativo en el aula se da a través del hecho real y objetivo, y de la estructuración de los conocimientos científico-pedagógicos a través de los conceptos; así, la claridad y la precisión del estudiante para apropiarse de estos conceptos se convierte en habilidades, capacidades y aptitudes.

Piaget, dentro del cognitivismo, convierte al aprendiz en protagonista de su aprendizaje a nivel cognitivo y afectivo, proporcionando un currículo abierto y flexible, donde los contenidos y las metodologías están al servicio del desarrollo de capacidades y valores. Vygotsky asevera que el alumno tiene el potencial de aprender y descubrir el conocimiento, guiado por el mediador que le ayuda a adquirir el potencial máximo. Sin embargo, es Ausubel quien presenta un modelo sistemático de aprendizaje significativo, teoría que será más ampliamente desarrollada en el constructivismo.

Los cognitivistas si reconocen y promueven muchas estrategias de los conductistas, pero por razones diferentes de aprendizaje. Mientras que un conductista retroalimenta para modificar una conducta deseada, el cognitivista lo hace para guiar y reforzar las conexiones mentales exactas (Thompson, A. D. Simonson & Hargrave, 1992). Para los últimos el conocimiento debe ser significativo y acumulativo, apoyado en las estructuras mentales para que sea efectivo. Las metáforas y analogías constituyen ejemplos de esta estrategia. Ambas teorías poseen principios filosóficos básicamente objetivistas por lo que consideran al mundo como externo al sujeto.

La teoría cognitiva pone énfasis en la adquisición del conocimiento y estructuras mentales internas al considerar a la memoria como un proceso consciente, que involucra un uso deliberado de ciertas estrategias para el almacenamiento y la recuperación de recuerdos. El aprendiz se convierte en un procesador de información, con limitaciones en cuanto a la cantidad de información que puede ser

retenida y a qué estrategias son necesarias para transferir la información a la memoria (Petri & Mishkin, 1994). El aprendizaje se da al ser la información almacenada en la memoria, pero de manera organizada y significativa. El docente debe ocuparse de que el estudiante realice esta estructuración de manera óptima, mediante el uso de analogías, jerarquizaciones, entre otras herramientas, para provocar que el estudiante relacione lo nuevo con lo ya conocido. Al olvido se lo concibe como la falta de habilidad para recuperar información de la memoria, ya sea por interferencias o pérdida de memoria (Ertmer & Newby, 1993).

Difieren en este sentido de los conexionistas al explicar que las huellas que quedan en la memoria no están compuestas de elementos aislados sino que constituyen totalidades organizadas, por lo que el aprendizaje no consiste en cambiar una huella por otra, sino en intercambiar dos totalidades organizadas, ya sea de manera mecánica o reflexionada (Guevara, 2013).

Un docente cognitivista memorable sería quien reconozca la individualidad de cada estudiante y con esto, los procesos cognitivos internos de cada uno. Es aquel docente que promueve en sus estudiantes la decodificación y el procesamiento de la información que garantice la adquisición de estrategias que le lleven a un aprendizaje a largo plazo. Es aquel docente que reconoce en el alumno al protagonista de la relación, pasando él a convertirse ya en un mediador activo que guía y refuerza el proceso. El docente no sólo proporciona una cantidad de información suficiente, sino que dotan al estudiante con estrategias para operar con esta información y aplicarla en más de un contexto.

El pensamiento científico, entonces, no es momentáneo, no es una instancia estática, sino que es un proceso.

Jean Piaget

El enfoque constructivista

Aproximadamente ya entrada la segunda mitad del siglo XX empiezan a aparecer diferentes y nuevas propuestas en el campo educativo, con representantes como Piaget, Vygotsky, Ausubel, Berger y Luckmann, Heinz Von Foerster, Ernst von Glasersfeld, entre otros.

Las tendencias de corte cognoscitivista aparecen como una reacción ante las ideas conductistas que menosprecian la mente y la capacidad perceptiva; y a diferencia de estas dos anteriores, la emergente teoría constructivista no considera que el conocimiento es independiente de la mente, sino que este puede ser representado dentro del sujeto. Los constructivistas aceptan la existencia del mundo real, pero van más allá al plantear que lo que conocemos acerca de él surge de lo que el sujeto interpreta según su propia experiencia. En consecuencia, el constructivismo se afana en analizar los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje, como por ejemplo, la percepción, en la cual el aprendizaje y la memoria guardan entre sí una estrecha relación.

En contraposición al aprendizaje memorístico, el aprendizaje significativo alcanza su auge. Si para el enfoque cognitivo los aprendizajes previos son modificados a partir de nuevos conocimientos y significados, para el constructivismo el alumno es capaz de construir su propio conocimiento a partir de sus intereses o necesidades y según su ritmo personal de aprendizaje. Una vez que el sujeto elabora activamente su propio conocimiento, es cuando el aprendizaje se ha llevado a cabo (Uribe & Mart, 2010). Para esta teoría, el aprendizaje es la transformación que el individuo logra de los objetos que lo rodean; el conocimiento se construye mediante una participación activa, que sí depende de los conocimientos previos y de la interpretación del propio sujeto.

El psicólogo suizo Jean Piaget, quien originalmente aportó a la teoría cognitivista, es quien establece una relación entre los aspectos biológicos del individuo y el origen del conocimiento (Jara, 2012). Su teoría presenta los estadios de desarrollo cognitivo desde la infancia hasta la adolescencia y que posteriormente caracterizarán la vida adulta; las describe cómo estructuras psicológicas desarrollas a partir de los reflejos innatos, que durante la infancia se organizan en esquemas conductuales, y le siguen las etapas sensorio-motora (0 a 2 años), pre-operacional (2 a 7), operaciones concretas (7 a 11) y la etapa de operaciones formales (desde los 11 años en adelante (Piaget, 2014).

El aprendizaje se lleva a cabo, según la teoría de Piaget, mediante la adaptación a nuevas experiencias que permiten renovar nuestras percepciones a partir de un proceso de asimilación, que modifica la realidad externa, y uno de acomodación que admite cambios en nuestra estructura mental. Estos dos procesos se *equilibran* y, autorregulan el aprendizaje (Aguado-Aguilar, 2001). El entorno en el que se da el aprendizaje permitirá al estudiante un pensamiento efectivo, resolución de problemas y el desarrollo de lo aprendido (Gros, 1997), lo cual es modificable ya que el proceso de aprendizaje es activo (Serrano González-Tejero & Pons Parra, 2011).

La educación, por tanto, debe enfocarse en favorecer los procesos de construcción personal, en donde el pedagogo piagetiano mantiene una relación horizontal con el estudiante. Los principios generales de este enfoque incluyen objetivos centrados en el aprendiz, contenidos al servicio del desarrollo evolutivo natural, primacía del descubrimiento, el aprendizaje como proceso constructivo interno y dependiente del nivel de desarrollo, reorganización cognitiva, importancia de contradicciones cognitivas, interacción social y experiencia física como favorecedoras del aprendizaje, entre otros.

Por otro lado, la teoría del aprendizaje de Vygotsky pensó en una solución integradora de varios enfoques y teorías. Considera a la actividad como motor de la humanización y su psicología está basada en la actividad como proceso de transformación del medio a través del uso de instrumentos. El sujeto no sólo responde ante los estímulos, sino que actúa sobre ellos y los transforma. Los instrumentos a los que hace referencia pueden ser *herramientas* -que actúan sobre el estímulo y lo modifican (el martillo sobre el clavo)- o *signos y símbolos* - como es el caso del lenguaje hablado y de la lectoescritura, por citar un ejemplo (Carrera & Mazzarella, 2001).

Para Vygotsky los significados provienen del medio social externo, aunque estos deben ser asimilados o interiorizados por el individuo concreto. Su ley fundamental de la adquisición de conocimiento se centra en el estudio de los procesos psicológicos de la conciencia, siempre en construcción y transformación. Su teoría se extiende ampliamente y para nuestros propósitos no es necesario desarrollarla en su totalidad, al igual que muchas de las teorías mencionadas anteriormente.

Piaget se centra en cómo se construye el conocimiento partiendo desde la interacción con el medio. Por el contrario, Vygotsky se centra en cómo el medio social permite una reconstrucción interna.

Ausubel fue un psicólogo y pedagogo quien llegó a convertirse en uno de los grandes referentes de la psicología constructivista y como tal, aseveraba que la enseñanza parte de los conocimientos que ya tiene el alumno. De este modo, para Ausubel se trata de lograr que el estudiante acreciente y perfeccione su ya adquirido conocimiento, en lugar de imponer un temario que debe ser memorizado. La educación no constituye una transmisión unilateral de información.

El aprendizaje significativo en el que se basó Ausubel propone que el conocimiento verdadero sólo se da cuando los nuevos contenidos adquieren significado a la luz de los conocimientos que ya se tienen y no porque los unos y los otros sean iguales, sino porque se relacionan, complementan y reconfiguran para alcanzar un nuevo significado.

En esta teoría, el foco de atención cambia del docente hacia el estudiante, quienes entre ellos negocian los objetivos basados en sus propias necesidades y contextos. Los estudiantes trabajan en parejas o grupos en la construcción social de su aprendizaje significativo personal, al mismo tiempo que la evaluación debe ser personalizada. Es clave que el aprendizaje se lleve a cabo en escenarios reales y vinculados con experiencias personales. El individuo es capaz de elaborar a la vez que interpretar información, mientras que en los otros paradigmas el aprendizaje se limita al conocimiento de hechos. Como resultado, la transferencia se lleva a cabo en la medida de la autenticidad de la tarea y de lo significativo de los contextos (Ertmer & Newby, 1993).

Conforme se avanza desde el conductismo, se pasa por el cognitivismo y se llega al constructivismo, el foco de atención del conocimiento pasa de la enseñanza al aprendizaje, de la transferencia pasiva a la aplicación en la resolución de problemas (Martín et al., 2017). Los constructivistas y cognitivistas más actuales sí ven al estudiante como sujeto activo en el proceso de aprendizaje; sin embargo, los constructivista lo valoran más que un simple procesador activo de información, ya que él es el encargado no sólo de interpretar sino también de elaborar el conocimiento (D. H. Jonassen, 1991).

Dentro de la aplicación en la educación, los docentes deben tomar en consideración que el proceso cognitivo del estudiante es de importancia primordial, las dificultades de aprendizaje pueden ser atribuidas a procesos cognitivos inapropiados o poco efectivos, consciencia no sólo de lo que se

aprende sino de cómo se aprende, presentación de información organizada y relacionada, entre otras.

Parte de las críticas al constructivismo se refieren a las ambigüedades y confusiones que se generan al pasar la teoría a la enseñanza misma; se afirma también que el conocimiento científico implica objetividad y que el constructivismo la rechaza, elimina la crítica y el debate y hace prescindibles a los docentes (Bunge, 2007). Otros autores sostienen que la percepción subjetiva de la realidad por parte del estudiante no es suficiente para internalizar conceptos, sino que además se necesita la interacción con el medio (Bueno Cuadra, 2007).

El constructivismo se adelantó de alguna manera a su teoría sucesora, el conectivismo, ya que varios representantes proponen un aprendizaje más flexible, en el que no todo está previamente planificado (qué se aprende, cómo, por qué, en qué contexto), sino que cada individuo construya su propio saber. Los constructivistas llaman a este tipo de contextos Entornos Educativos, los cuales sientan ya una base para los posteriores Materiales Didácticos Informáticos (MDI) propios de la educación del siglo XXI.

¿Qué papel cumple la memoria?

Para los constructivistas, el aprendizaje proviene de la construcción de conocimientos al momento en que el estudiante relaciona lo nuevo con aquello que ya está almacenado en la memoria. El docente no transmite instrucción, sino que la facilita al apoyar a que sea el alumno quien la construya. La educación tiene como meta que el sujeto pueda elaborar e interpretar información, la cual se desarrolla a través del uso continuo, por lo tanto, no puede evocarse desde la memoria (Brown, 2000). Los conceptos van evolucionando con cada uso y de esta manera van reformulándose en cada situación o experiencia y consecuentemente la memoria siempre estará *en construcción*, a modo de una historia que se va formando. Estos recuerdos no se almacenan en la mente como un solo cuerpo; así como tampoco se pretende recuperarlos de forma intacta. La idea es proveer al estudiante con herramientas para ensamblar conocimientos nuevos con los almacenados en la memoria. Para los defensores de este enfoque, es más valioso el uso flexible de conocimientos previos que el recuerdo de representaciones preelaboradas (Spiro, Feltovich, Jacobson y Coulson, (Spiro et al., 1991). La memoria no es un proceso que se presenta independiente del contexto.

El docente memorable según el constructivismo podría ser aquel profesor que en su clase aplica una mezcla de varias teorías que coinciden en que los aprendizajes se construyen, no se trasladan ni se transmiten o se copian. Adicionalmente, estaríamos hablando de profesores apasionados y generosos al dotar a sus alumnos de herramientas, historias, anécdotas que a ellos les permita la elaboración de asociaciones para integrar conocimientos nuevos y duraderos. Estos docentes son capaces de crear una flexibilidad didáctica, para aplicar lo adquirido en una diversidad de

experiencias y situaciones. Diseñan actividades que permitan procesar la información e interactuar con ella en diferentes grados de complejidad.

*Soy constructivista porque constantemente construyo o ayudo a construir el conocimiento.
Jean Piaget*

El enfoque conectivista

Esta teoría surge a principios de los 2000, a partir del impacto que la tecnología ha tenido en el aprendizaje. Se basa en un aprendizaje contextualizado en la era digital. Fue desarrollada por George Siemens y Stephen Downes quienes hablan sobre el efecto de la tecnología en la educación, la comunicación e incluso en el modo de vida.

Esta teoría se construye a partir de la *teoría del caos* que prescribe la imposibilidad de predecir ya que la realidad depende de circunstancias inciertas y cambios constantes; el reto del estudiante se encuentra en descubrir patrones escondidos del significado ya existente (Cazau, 2002). Otra de las teorías implicadas es la de *la importancia de las redes*, que se refiere a la conexión y acceso al conocimiento de manera inmediata y alrededor del mundo. Cada individuo posee un espacio en la red, y por tanto una red personal de aprendizaje (PLE). Estas conexiones interpersonales, intergrupales y los nodos de información crean un todo integrado. Y, por último, está también la teoría de la complejidad y autoorganización, este sistema de aprendizaje se forma a partir de una multitud de interacciones complejas y poco intuitibles que generan procesos de autoorganización a nivel personal que permiten que el sistema en sí siga funcionando. El aprendiz debe ser capaz de crear conexiones útiles entre varias fuentes (Siemens, 2004).

Para el conectivismo el aprendizaje reside en el individuo, pero también en las organizaciones, en las bases de datos o en cualquier fuente de información que vienen a llamarse *nodos de información* especializada. El aprendizaje es concebido como un proceso de formación de redes, de conexiones de nodos, donde es trascendental reconocer la información importante (Siemens, 2004). Las Web educativas promueven la discusión y colaboración entre varios interesados, a través de herramientas como blogs, redes sociales, podcasts, etc. con el propósito de acceder a varios nodos de información y crear otros.

Siemens (Siemens, 2014) como máximo representante del conectivismo destaca que el aprendizaje y el conocimiento se apoyan sobre diversidad de opiniones, en un proceso de conexión de nodos y que pueden estar contenidos fuera de la mente humana, con inagotable capacidad de aprendizaje y conocimiento actualizado, que sin embargo requiere mantenimiento de conexiones constante. Es siempre posible elegir qué aprender y darle un significado. Es importante reconocer que aunque ahora mismo haya una respuesta correcta, mañana puede no serlo, debido a alteraciones en el contexto de la información que afectan a la decisión (Sobrino Morrás, 2014).

Algunas de las debilidades de esta teoría con sus respectivas herramientas son la atención poco personalizada a los estudiantes, la dificultad del seguimiento, el grado de complimentación de cursos, la evaluación, la certificación, la masificación, la comunicación, la intercomunicación, entre otras. A pesar de que muchos programas están diseñados para proporcionar evaluación, corrección e incluso retroalimentación, el tipo de ejercicios es limitado (Segura & Vences, 2013).

Los defensores del conectivismo sostienen que esta teoría es superior a los tres modelos anteriores, ya que estos no consideran los conocimientos adquiridos fuera del sujeto, es decir el almacenado y manipulado por la tecnología, ni el que tiene lugar colectivamente (Sobrino Morrás, 2014).

Contrariamente al constructivismo, el cual es proposicional, el conectivismo es conexional, pero de manera natural e incluso en ocasiones, inconsciente (Siemens, 2010). No necesariamente construimos siempre, pero sí nos conectamos constantemente (Siemens, 2006). En esta teoría no se habla de transferencia ni construcción de conocimientos.

Esta corriente constituye más que una revolución de teoría, una evolución del conocimiento teórico existente. Pedagógica y cognitivamente se dan algunos cambios de perspectivas y nuevas posibilidades de afrontar los retos educativos. Algunas de las ventajas del conectivismo incluyen: nuevas tecnologías y metodologías educativas concordantes con las tendencias actuales, adaptabilidad a los *nativos digitales*, mayor comprensión de una sociedad en cambio permanente, conocimiento en constante expansión (Bernal, 2020).

La misión del docente consiste en facilitar la abstracción, en tender puentes entre la tecnología y los intereses de los estudiantes; guiar y verificar que los contenidos sean interpretados adecuadamente, aunque también es posible que sea el mismo estudiante quien guíe su propio aprendizaje. El conectivismo constituye la base metodológica del e-learning (idea desarrollada por Downes, que supone una participación activa de su aprendizaje y del de los demás con quienes se conecta) incluso de la enseñanza a distancia (Sánchez-Cabrero, et.al, 2019).

Los Materiales Didáctico Informáticos (MDI) solo son un recurso de apoyo en el proceso enseñanza y aprendizaje, por lo que luego de la interacción con el estudiante, se debe transferir su aprendizaje a la práctica. Así mismo, los enfoques anteriormente revisados, también proponen entornos de aprendizaje, de esta manera según del constructivista Jonassen, propone el desarrollo de un diseño instruccional, con mayor énfasis en el entorno que en los contenidos, de ahí viene el nombre de Contextos o Entornos de Educación (Gros, 1997), los cuales deben incluir herramientas, recursos y actividades orientadas a estimular el razonamiento de manera significativa, sin imposición de contenido (D. Jonassen, 2016).

Es importante mencionar también que los MDI colaboran con el aprendizaje al reforzar la memoria y aumentar la flexibilidad cognitiva. En cuanto al reforzamiento de la memoria, Jonassen (D. Jonassen, 2016), afirma que las lecciones mejor aprendidas son en las que más involucrado ha estado el sujeto, y las que más esfuerzo ha requerido. La utilización de ejemplos o situaciones relacionadas son capaces de reforzar la memoria a través de representaciones de experiencias no vividas aún. Al enfrentarse por primera vez a determinada situación, el individuo lo primero que hace es buscar en sus recuerdos casos similares previamente resueltos (Polya, 1957). Al encontrar

el recuerdo, intentan configurar la enseñanza actual a la experiencia anterior; si son coincidentes, se aplica el argumento previo (D. Jonassen, 2016).

De esta manera, se puede explicar también cómo los estudiantes recuerdan la huella dejada por sus docentes memorables, quienes comprenden y transmiten a sus estudiantes que la capacidad de conocer y aprender a aprender es más importante que los contenidos. Que cooperar y participar activamente en las redes locales o globales, ya sea de manera presencial o virtual es la estrategia fundamental para la adquisición de conocimientos a lo largo de toda la vida en contextos inciertos, cambiantes y saturados de información.

El buen docente se reconoce como acompañante y no protagonista del proceso. Admite que él no “contiene” el conocimiento, si no tan solo las herramientas para guiar a sus alumnos cuando estos se pierdan en este multiverso de información. Disponibles para ayudarlos en la construcción de sus propias “redes” no de *pesca de conocimiento*, sino tan solo de su localización. Son docentes que facilitan conexiones, que ayudan a construir sentido de acuerdo a la identificación personal de la información encontrada (Villanueva,S., 2021).

*El conocimiento científico está en permanente evolución;
que se encuentra a sí mismo cambiado de un día para otro.
Jean Piaget*

A manera de resumen gráfico, a continuación se presenta una tabla explicativa que contiene algunos de los aspectos más relevantes de cada teoría analizada.

Tabla 1. Cuadro comparativo de las 4 Teorías del Aprendizaje

	CONDUCTISMO	COGNITIVISMO	CONSTRUCTIVISMO	CONECTIVISMO
COMO SE APRENDE	El aprendizaje ocurre cuando un estímulo específico es seguido de la respuesta esperada, y si a esta a su vez es reforzada es más probable que se repita en el futuro. - Estudiante= Rol pasivo, solo reacciona.	El aprendizaje consiste en la adquisición de conocimientos a través de estructuras mentales internas: como la mente recibe, organiza, almacena y recupera información. -Estudiante= participante active.	De forma social, pero cada individuo obtiene su propio significado personal -Estudiante= participante activo.	En el contexto de una red, social, potenciado por la tecnología mediante el reconocimiento e interpretación de patrones
FACTORES INFLUYENTES EN EL	-medio ambiente -estímulo-respuesta -refuerzo	Esquemas mentales existentes y	Compromiso, participación,	Diversidad de la red

APRENDI- ZAJE		experiencias previas del individuo	sociedad y cultura	
TRANSFE- RENCIA	Es el resultado de la generalización (en situaciones similares).	Replicar el conocimiento en diferentes contextos.	A través de procesos de socialización, tareas auténticas en contextos significativos.	Estableciendo conexiones (añadiendo nodos a la red)
PAPEL DE LA MEMORIA	Almacenamiento de experiencias repetidas influenciadas por la recompensa o el castigo	Codifica la información y la almacena para su posterior recuperación	Conocimiento previo involucrado en el contexto actual	Patrones adaptativos, representación del estado actual en la red existente. La memoria en ocasiones no es necesaria.
REPRESEN- TANTES	Watson, Thorndike, Pavlov, Skinner, Guthrie, Hull, Tolman	Piaget, Gagné, Bandura, Bruner, Vygotsky, Ausubel	Piaget, Vygotsky, Ausubel, Berger y Luckmann, Heinz Von Foerster, Ernst von Glasersfeld, entre otros.	Siemens, Downes
MEMORA- BILIDAD DOCENTE	Transmisión de conocimiento. Verificación de interiorización través de la memoria o la repetición. Utilización de estímulos. Evolución pausada y gradual de aprendizajes. Exposiciones magistrales, práctica continua, en el medio ambiente adecuado.	Individualidad de procesos cognitivos internos. Promueve la decodificación y el procesamiento de la información para la adquisición de estrategias para un aprendizaje a largo plazo. Reconoce en el alumno al protagonista. Mediador activo que guía y refuerza. Dota al estudiante con estrategias para operar con la información y aplicarla en más de un contexto.	Aprendizajes se construyen, no se transmiten. Adquisición de herramientas, que les permita elaborar asociaciones. Flexibilidad didáctica.	Cooperación y participación activa en redes locales o globales, para un aprendizaje permanente en contextos inciertos, cambiantes y saturados de información.

Fuente: Autores

La educación verdadera es “praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1982, p. 1).

Conclusión

La manera en la que un estudiante hace suyo el conocimiento depende de múltiples factores, siendo él mismo el protagonista principal y teniendo en cuenta que el aprendizaje no solo ocurre durante los años de educación formal sino a lo largo de toda la vida. Sin embargo, el docente también contribuye, y no de manera superficial, en el proceso. El docente que, a más de caracterizarse por sus conocimientos y dominio en el área didáctica, tiene vocación de entrega, pasión por lo que hace, interés por el otro, capacidad de asombro, condición de sabio, entre tantas otras características, es a quien se le hace merecedor de la categoría de memorable (Bain, 2007). Son docentes quienes a pesar del paso del tiempo siguen siendo recordados por quienes transitaban por sus aulas, quienes también, a través de la memoria son capaces de reconstruir, recrear, significar situaciones pasadas y llegar a formar memorias habladas o escritas de quienes inspiraron aprendizaje.

Cada una de las teorías aporta desde su tiempo y su espacio con puntos de vista variados, algunos contrapuestos y otros complementarios, los cuales nos dan pistas sobre cómo se llevó a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje según cada una de ellas. No resulta difícil recordar al profesor que con la conocida frase “la letra con sangre entra” *motivaba* a sus alumnos a memorizar las tablas de multiplicar o las excepciones a las reglas ortográficas. Docentes que aprendieron ellos mismos de sus tutores cuando el conductismo estaba en auge. Sin embargo, nos encontramos también con docentes quienes actualmente, por razones diferentes, todavía hacen uso de muchos de los postulados de esta teoría. Aún vemos salones de clase con la distribución de pupitres en columnas (Axelrod, S., Hall, R. V., & Tams, 1979) -sin recurrir a la crítica-, profesores (sobre todo de primaria) que exigen de los alumnos repetición escrita de frases como “no debo...”, compañeros docentes que necesitan tener el control del conocimiento para sentirse seguros, alumnos tratados como *tabula rasa*. Sin lugar a dudas a algunos docentes todavía les resulta útil esta metodología al representar aún un programa vivo, en evolución, transformación y diversificación (Peña Correal, 2010), y a través de ella como modelo han llegado a convertirse en docentes dignos de ser recordados por su buena enseñanza.

Cognitivismo y constructivismo, cada una de ellas con sus diferencias y muchos puntos en común (ya que varios de sus exponentes aportan a ambas), siguen en auge en muchas universidades ecuatorianas y mundiales. Son teorías que representan a docentes que de alguna manera ponen en manos de sus alumnos la decisión de que tema quieren estudiar y cómo lo quieren hacer. Estas teorías están representadas por docentes quienes conocen sobre las inteligencias múltiples y las múltiples maneras de aprender. Profesores universitarios que dan libertad al estudiantado de trabajar en grupo o individualmente, de presentar resultados a través de una canción o por medio

de un ensayo. Docentes que a pesar de la diversidad de los métodos integrados y aceptados promueven e inspiran respeto, se apasionan al contar experiencias personales inspiradoras, creen en sí mismos y en sus alumnos. Confían más y desaprueban menos. Demuestran vocación sincera por el magisterio e interés auténtico por el aprendizaje. Estos serían los docentes que integraría la lista de nuestros memorables a ser entrevistados.

En cuanto al conectivismo, dado el período abarcado por la investigación (1990-2010), la muestra de memorables, sujetos de nuestro estudio, no llegaría ser muy representativa si se trata de estudiar docentes inmersos en alto grado en la digitalidad. Al caracterizarse el conectivismo por considerar al aprendizaje como un proceso de conectar nodos, por residir fuera del individuo (bases de datos, equipos), por percibir las *conexiones* como una habilidad básica, por la adaptación constante de conocimientos correctos hoy e incorrectos mañana; en donde *el saber cómo y el saber qué*, es superado por el *saber dónde*, muchos docentes universitarios quedarían fuera de esta corriente, en su sentido más exacto, ya que la mayoría de las universidades (sobre todo en ese lapso de tiempo) se centraban más en producir contenido que en socializarlo y construirlo colectivamente dentro de su *core* (Torres, C. I., & Franco, 2016). Sin embargo, ya había en ese período un uso masificado del internet, y docentes que hacían buen uso de él y lo aplicaban en sus cátedras. Esta información saldrá a la luz una vez aplicada la encuesta a los estudiantes egresados.

La memorabilidad de un docente no viene dada por tal o cual teoría sea aplicada en su clase, sino por cómo hizo uso de la pedagogía y la didáctica, de cómo lo percibieron sus alumnos, de la calidad al momento de compartir, impartir y motivar conocimiento. La memorabilidad trasciende, evoca, llama, recrea, marca...

Referencias Bibliográficas

- Aguado-Aguilar, L. (2001). Aprendizaje y memoria. *Revista de Neurología*, 32(4), 373-381.
- Arias, W. L. (2005). *Psicólogos. Hombres de ciencia. Arequipa: Faraday*. (Faraday, Ed.).
- Axelrod, S., Hall, R. V., & Tams, A. (1979). Comparison of two common classroom seating arrangements. *Academic Therapy*, 15(1), 29-36.
- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores de Universidad. *Universidad de Valencia*.
- Bernal, E. (2020). Aportes a la consolidación del conectivismo como enfoque pedagógico para el desarrollo de procesos de aprendizaje. *Revista Innova Educación*, 2(3), 394-412.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social* (S. X. X. I. Editores, Ed.).
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (Longman, Ed.; Vol. 4).
- Bueno Cuadra, R. (2007). Una visión crítica del Constructivismo. *Cultura*, 81-88.
- Bunge, M. (2007). *A la caza de la realidad* (Gedisa, Ed.).

- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
- Cazau, P. (2002). *La teoría del caos*. [Documento en línea]. http://www.antropos-moderno.com/antropos/articulo.php?id_articulo=152.
- Cubberley, E. (1916). *The Public School Administration* (P. Elisava, Ed.).
- De Corte, E. (2015). Aprendizaje constructivo, autorregulado, situado y colaborativo: un acercamiento a la adquisición de la competencia adaptativa (matemática). *Páginas de Educación*, 8(2), 1-35.
- Ertmer, P., & Newby, T. (1993). Conductismo, cognitvismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. In Paidós (Ed.), *En M. Wittrock. La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*.
- Ferreiro Gravié, R. (1996). Paradigmas Psicopedagógicos. *ITSON*.
- Flores, G., Yedaide, M. M., & Luis, P. (2013). Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria. *Revista de Educación*, 5, 173-188.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. (S. X. X. I. Editores, Ed.).
- Gispert Irigoyen, G. D. (2014). El diseño instruccional en la expresión gráfica arquitectónica. In Rueda (Ed.), *Congreso Internacional de Expresión* (pp. 509-517).
- Gros, B. (1997). *Diseño y programas educativos. Pautas pedagógicas para la elaboración de software*. (A. Educación, Ed.).
- Guevara, L. M. (2013). Reflexiones sobre las teorías de aprendizaje. *REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 8(14), 6-15.
- Illeris, R. (2003). Workplace learning and learning theory. *Journal of Workplace Learning*, 15(4), 167-178.
- Jara, V. (2012). Desarrollo del pensamiento y teorías cognitivas para enseñar a pensar y producir conocimientos. *Sophia, Colección de Filosofía de La Educación*, 12, 53-56.
- Jonassen, D. (2016). *El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje*. 10.
- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 5-14.
- Kivunja, C. (2014). Do You Want Your Students to Be Job-Ready with 21st Century Skills? Change Pedagogies: A Pedagogical Paradigm Shift from Vygotskyian Social Constructivism to Critical Thinking, Problem Solving and Siemens' Digital Connectivism. *International Journal of Higher Education*, 3(3), 81-91.
- Litwin, E. (2004). “Prácticas con tecnologías”. En *Praxis Educativa*, N° 8. Universidad Nacional de la Pampa. 10-17.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. (Paidós, Ed.).

- Litwin, E. (2010). “Nuevos escenarios para la educación contemporánea.” *Itinerarios Educativos. Año 4 – N° 4. Santa Fé: Universidad Nacional Del Litoral.*
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* (Paidós, Ed.).
- Martín, G. M., Martínez, R. M., Martín, M. M., Nieto, M. I. F., & Núñez, S. V. G. (2017). Acercamiento a las Teorías del Aprendizaje en la Educación Superior. *Revista UNIANDES Episteme*, 4(1), 48–60.
- Moreno, J. E. (2013). Ideologías educativas y enfoque cognitivo del desarrollo moral. *Psicología y Psicopedagogía*, 3(9).
- Navarro, A. (1989). *La psicología y sus múltiples objetos de estudio.* (C. de desarrollo C. y H. de la U. C. de Venezuela., Ed.).
- Navidad, J. Q. (2015). EP Thompson y La formación de la clase obrera en Inglaterra: algunas claves para leer el presente. *Clivatge. Estudis i Testimonis Sobre El Conflict i El Canvi Socials*, 3.
- Pellón, R. (2013). Watson, Skinner y Algunas Disputas dentro del Conductismo. *Revista Colombiana de Psicología*, 389–399.
- Peña Correal, T. E. (2010). ¿Es viable el conductismo en el siglo XXI? *Liberabit*, 16(2), 125–130.
- Peña-Correal, T. E. (2014). El legado del Manifiesto Conductista: 100 años después. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 32(1), 1–3.
- Petri, H. L., & Mishkin, M. (1994). Behaviorism, cognitivism and the neuropsychology of memory. *American Scientist*, 82(1), 30–37.
- Piaget, J. (2014). *Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget.*
- Polya, M. (1957). *How to solve it* (Doubleday, Ed.; Segunda Ed).
- Rothschild, B. (2000). *The body remembers. The psychophysiology of trauma and traumatreatment.* (Norton, Ed.).
- Sánchez-Cabrero, R. Costa-Román, Ó., & Mañoso-Pacheco, L. Novillo-López, M. Á. Pericacho-Gómez, F. J. (2019). Orígenes del conectivismo como nuevo paradigma del aprendizaje en la era digital. *Educación y Humanismo*, 21(36), 113–136.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula* (HomoSapiens, Ed.).
- Segura, R. V., & Vences, N. A. (2013). Nuevos modelos educativos: los MOOCs como paradigma de la formación online/New educational models: the MOOCs as online teaching paradigm. *Historia y Comunicación Social*, 801–814.
- Serrano González-Tejero, J. M., & Pons Parra, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1–27.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital.* [www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens\(2004\)-conectivismo.doc](http://www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens(2004)-conectivismo.doc).

- Siemens, G. (2006). *Conociendo el conocimiento (traducido al español)*.
- Siemens, G. (2010). Teaching in Social and Technological Networks. . *Connectivism Blog Entry on Feb. 16, 2010*.
- Siemens, G. (2014). Connectivism: A learning theory for the digital age. *Recuperado a Partir de Http://Er.Dut.Ac.Za/Handle/123456789/69*.
- Skinner, B. F. (1976). *About behaviorism* (Vintage, Ed.).
- Snelbecker, G. E. (1983). Is instructional Theory Alive and Well? *Instructional Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status*, 437.
- Sobрино Morrás, Á. (2014). Aportaciones del conectivismo como modelo pedagógico post-constructivista. *Propuesta Educativa*, 42, 39–48.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Feltovich, P. L., Jacobson, M. J., & Coulson, R. L. (1991). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Educational Technology*, 31(5), 24–33.
- Thompson, A. D. Simonson, M. R., & Hargrave, C. P. (1992). Educational Technology: A Review of the Research. In *Association for Educational Communications and Technology*.
- Torres, C. I., & Franco, O. (2016). La inclusión de TIC por estudiantes universitarios: una mirada desde el conectivismo. *Revista de Innovación Educativa*, 8(2), 116–129.
- Uribe, C., & Mart, C. H. (2010). Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente*, 13(24).
- Villanueva, S. V. , C. S. A. V. , V. C. A. V. , & V. L. v. (2021). Hacia el conectivismo: docente y estudiante, sus roles en el espacio virtual. , 3(1), . *Paidagogo*, 3(1), 52–65.
- Wilson, S. M., & Peterson, P. L. (2006). Theories of Learning and Teaching: What Do They Mean for Educators? *National Education Association*.

¹ María De Lourdes Moscoso Amador es Profesora titular de la Universidad del Azuay, Licenciada en Psicología Clínica. Magíster en Lengua Inglesa y Lingüística Aplicada, Doctoranda Universidad Nacional de Rosario (Doctorado en Educación con mención en Humanidades y Artes). moscoso@uazuay.edu.ec

² Fernando Pesántez Avilés es Vicerrector General de la Universidad Politécnica Salesiana. Director de la Cátedra Unesco Tecnologías de Apoyo para la Inclusión Educativa; Miembro de Grupos: GIE-RED; Grupo de Innovación educativa Repensando la Educación / GI-IATa; Grupo de Investigación en inteligencia Artificial y Tecnologías de Asistencia. fpesantez@ups.edu.ec



Interretrato

Autor: Francisco Ramallo
Técnica: Collage en fotografía de 1993
Año: 2020
37x45cm

Jóvenes disruptivos en centros escolares: programa de intervención
Disruptive youth in schools: intervention program

Lucía Serrano Montero¹

Resumen

La adolescencia es una etapa de la vida en la que se suceden cambios biopsicosociales. Considerada la etapa más compleja, se caracteriza por el avance de habilidades cognitivas como la empatía o la autoconciencia, por cambios en las relaciones interpersonales, y donde el sistema de valores ahora se rige por el grupo de iguales, perdiendo protagonismo las propias familias. Los jóvenes buscan experimentar sensaciones, y al intensificar sus emociones, la gestión y el control de las mismas entraña problemas, pudiendo incurrir en conductas disruptivas, siendo el aula (símil del sistema social) un lugar donde afloran, ya que aquí pasan gran parte de su tiempo. Por todo ello, el objetivo de este artículo es ofrecer un programa de intervención desde la criminología educativa a aplicar tanto a los escolares como a sus familias, basado fundamentalmente en el desarrollo de competencias emocionales y habilidades sociales. Así pues, a la luz de los excelentes resultados observados en el programa que nos hemos inspirado, denominado "Años Increíbles", de prevención primaria y secundaria de la delincuencia, se espera que el presente aquí diseñado pueda contribuir al alcance de los objetivos planteados.

Palabras clave: adolescencia; conflictividad; contextos educativos; criminología evolutiva.

Abstract

Adolescence is a stage of life in which biopsychosocial changes take place. Considered the most complex stage, it is characterized by the advancement of cognitive skills such as empathy or self-awareness, by changes in interpersonal relationships, and where the value system is now governed by the peer group, losing protagonism the families themselves. Young people seek to experience sensations, and by intensifying their emotions, the management and control of these emotions entails problems, and they may incur in disruptive behaviors, being the classroom (a simile of the social system) a place where they emerge, since they spend much of their time here. Therefore, the aim of this article is to offer an intervention program from educational criminology to be applied both to schoolchildren and their families, based mainly on the development of emotional competences and social skills. Thus, in the light of the excellent results observed in the program we have been inspired by, called "Incredible Years", for primary and secondary prevention of delinquency, it is hoped that the one designed here can contribute to the achievement of the objectives set out.

Keywords; adolescence; conflict; educational contexts; developmental criminology.

Recepción: 14/07/2022

Evaluación 1: 1/9/2022

Evaluación 2: 16/10/2022

Aceptación: 30/10/2022

Introducción

La adolescencia es una etapa de la vida comprendida entre los 12 y 20 años en la que se experimentan cambios a nivel biológico, psicológico y social. Este periodo está caracterizado por el avance de habilidades cognitivas como la empatía o la autoconciencia y por cambios importantes en las relaciones interpersonales que requieren la asunción de nuevos roles sociales (Palacios y Oliva, 1999); de ahí que sea considerada una etapa clave para el aprendizaje de habilidades interpersonales específicas (Hansen, Nangle & Meyer, 1998; Saura, 2003).

Teniendo en cuenta que ya de por sí es la época más compleja, con grandes cambios y transformaciones personales que nos convertirán en las personas que seremos el resto de nuestras vidas (Cit. en Vera, Benítez y Fernández, 2020), a ello hay que añadirle más elementos que dificultarán el desarrollo de esta fase.

Por ejemplo: el sistema de valores donde ahora lo más importante es el grupo de iguales, la búsqueda de la aprobación, el sentido de pertenencia, las familias pierden protagonismo, el descubrimiento de la sexualidad, la exploración de sensaciones, por lo que las emociones se intensifican y su gestión se hace complicada. Incluso los adolescentes pueden incurrir en conductas disruptivas como mentir, robar, participar en actividades secretas, etc., y siendo la etapa más complicada psicológicamente hablando, los trastornos más prevalentes serán los relacionados con la ansiedad y la depresión (Cit. en Vera, Benítez y Fernández, 2020). Así como revelan García et al. (2007), gran cantidad de los menores que llegan a los Juzgados presentan problemas de absentismo y abandono escolar, además de conductas conflictivas en muy diversos ámbitos.

El último informe PISA (*Programme for International Student Assessment*, Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) (MEFP, 2019) muestra que crecer en entornos socioeconómicos desfavorecidos condiciona los resultados escolares y laborales a medio y largo plazo, afectando en mayor medida a las chicas que a los chicos (González, 2016). Además, se ha producido un aumento de la intimidación y el acoso (*bullying*) siendo víctimas al menos un 23% de los estudiantes, donde los factores relacionales y medioambientales que afectan al desarrollo social de los menores pueden influir en la prevalencia del acoso (Saarento, Garandeanu & Salmivalli, 2015). Por ejemplo: el nivel socioeconómico de las familias, los antecedentes de inmigración, el género de los escolares, la implicación de las familias, la cooperación, el sentido de pertenencia, o el bienestar social y emocional.

Por ello, en la explicación de este fenómeno, los estilos parentales tienen grandes efectos en los procesos de aprendizaje del adolescente, ya que el comportamiento es aprendido por imitación de las figuras de apego fundamentales (Aristóteles, 1987; Tarde, 2011; Sutherland, 1947; Bandura, 1987; Akers, 1998), por lo que las conductas de estos referentes moldearán el

comportamiento de los menores. "Todas las conductas se imitan y asimilan" (Cit. en Vera, Benítez y Fernández, 2020, p. 123). Así, en hogares donde los menores son expuestos a la violencia y el maltrato, será más probable que se reproduzcan estos comportamientos en el futuro, llegando a considerarse como normales y adecuados.

Distintas investigaciones criminológicas (véanse por ejemplo Cooper, 2009; Redondo et al. 1988; Ruidíaz, 1998; Siegel & Senna, 2000; Sorando y Niño, 2013; Aroca-Montolío, Lorenzo-Moledo & Miró-Pérez, 2014; Garrido, 2005) muestran la existencia de conexiones entre estos problemas en los menores tanto en la esfera escolar como familiar, y la comisión de hechos delictivos. Esto no es de extrañar si se tiene presente que la escuela y las familias son los principales agentes de socialización de los menores. Es usual distinguir entre problemas escolares de tipo individual y de tipo organizativo. Entre los primeros estarían el fracaso escolar, la debilidad de los vínculos con el centro escolar, la realización de agresiones físicas y las bajas expectativas educativas. Entre los segundos, hay que destacar factores como una elevada proporción de alumnos por profesor, la motivación del profesorado o los estilos de enseñanza (García, 2007).

Existiendo, por tanto, distintos factores de riesgo en la adolescencia que desencadenan conductas antisociales, su atención haría llegar a soluciones en términos preventivos. Estos parámetros son: individuales (impulsividad), escolares (bajo rendimiento escolar), familiares (conductas parentales inadecuadas en la crianza de los hijos), y sociales (pobreza) (Farrington, 2008). Incluso pueden añadirse más causas explicativas de este fenómeno disruptivo, así como perfiles de adolescentes.

Sabiendo que es imprescindible tener en cuenta que la solución es más difícil a medida que el menor crece, pues hay que intervenir cuanto antes, es responsabilidad no sólo el cambio por parte del adolescente, sino de su contexto (familia, amigos, escuela, sociedad en general). Por ello, centrándonos en la familia, escuela, y el menor, diseñamos el presente programa de intervención dirigido a jóvenes en conflicto en entornos educativos, donde además el desarrollo de actividades de ocio y tiempo libre será importante para la evolución positiva de los escolares (Salvador, 2011).

El objetivo es seleccionar al alumnado que presenta las características previamente establecidas con el fin de conseguir una participación voluntaria, y de esta manera, proporcionarles herramientas para mejorar sus habilidades emocionales y sociales. Además, reuniremos a las familias de los menores para conocer cuáles son los estilos parentales que se suceden en el hogar familiar, cuáles son las normas de convivencia, qué tipo de relación existe entre los distintos componentes, entre otros aspectos. Es importante conocer estas circunstancias familiares puesto que este programa va a intervenir sobre las carencias existentes en el seno familiar, corrigiendo los déficits interpersonales y educativos, y estableciendo lazos de unión entre familias y alumnado.

Para la realización de la intervención nos hemos inspirado en el "Programa Años Increíbles" (*Incredible Years*) (Webster-Stratton, 2012), el cual está integrado dentro de la intervención temprana (prevención primaria y secundaria de la delincuencia) cuyo marco teórico es la criminología educativa o evolutiva. El programa se encuadra dentro de la parentalidad positiva

y tiene como objetivo: enseñar a los padres cómo educar y cómo establecer la disciplina a los hijos de forma efectiva. Para ello se sirve del Marco de Patterson (1982), el cual opera con dos variables: el control paterno y la dimensión afectiva. Así, los padres implicados con autoridad, es decir, con puntuaciones altas en dimensiones afectivas y control paterno, tendrán menor riesgo de que sus hijos realicen conductas antisociales. Por el contrario, los padres indulgentes o permisivos, es decir, con puntuaciones altas en dimensiones afectivas y bajas en control paterno, presentarán un mayor riesgo a que sus hijos lleven a cabo conductas desviadas.

“Años Increíbles” tuvo resultados muy positivos en programas experimentales en Estados Unidos y Reino Unido (son el origen) y en Noruega y Canadá. Además, en programas no experimentales también se obtuvieron resultados satisfactorios, como son los casos de Alemania, Suecia y Nueva Zelanda (Medina, 2011). A tenor del éxito de este programa, según la población destinataria y su contexto más próximo, se considera pertinente utilizarlo de referencia a la hora de diseñar la presente intervención, ya que opera con tres currículos multidimensionales para familias, profesorado y alumnado.

Objetivos

Los objetivos generales y específicos que se han diseñado para el presente programa de intervención son los siguientes:

- Detectar y mejorar los déficits personales que contribuyen a la conducta desviada del adolescente.
- Regular la autoestima.
- Desarrollar la empatía.
- Afrontar la tolerancia a la baja frustración y al control de los impulsos.
- Mejorar las habilidades sociales que favorecen el desarrollo en las diferentes áreas que componen la vida social.
- Aprender a realizar una escucha activa.
- Poner en práctica la asertividad.
- Saber mantener conversaciones.
- Aprender estrategias de negociación.
- Fomentar la motivación escolar y las perspectivas de futuro.
- Explicar las ventajas de tener una formación profesional.
- Orientar hacia el futuro laboral.
- Incentivar la motivación formativa.
- Favorecer la creación de relaciones en el ámbito familiar, educativo y social.
- Ayudar a crear un clima de colaboración y cooperación para la convivencia.
- Fomentar la participación en actividades proactivas.

Población diana

El programa abarca dos tipos de población: familias y adolescentes. En primer lugar, trabajamos con los padres/tutores de los menores a los que se les aplica el programa de tratamiento para reforzar los lazos familiares e intentar solucionar los problemas existentes.

En segundo lugar, los participantes son jóvenes de entre 12 y 17 años de un instituto de enseñanza secundaria obligatoria que presentan comportamientos desviados, déficits en las habilidades sociales y no cumplen con sus tareas educativas. Para ello, se establece un cauce de comunicación con el profesorado para seleccionar la población diana. Es decir, son de nuestro interés los que no hacen los deberes, no aprueban los exámenes, faltan con frecuencia a clase, insultan, molestan o acosan a compañeros y/o profesores, alteran el funcionamiento normal de los diferentes espacios del instituto, destruyen instalaciones y participan en peleas, adolescentes que presentan conductas conflictivas con los padres, que carezcan de afecto y apoyo familiar, e incluso que puedan presentar historiales delictivos.

Para poder seleccionar a los menores que participen en el programa se solicita al profesorado responsable del menor y a la directiva del centro escolar correspondiente que realicen un listado del alumnado candidato a la intervención, cumpliendo con los criterios de inclusión. Después, se desarrolla una entrevista inicial para evaluar la situación del menor y elegir a los participantes que cumplen con el perfil del programa. Una vez dentro, se realizará una entrevista en profundidad para poder detectar los déficits y problemáticas que presente el adolescente y así saber la forma concreta de intervenir con el sujeto.

Contenido

El programa presenta dos perspectivas: intervenir a nivel grupal y a nivel individual. El grupo está formado por un máximo de doce miembros agrupados en función de los siguientes intervalos de edad: uno de 12-14 y otro de 15-17 años.

El contenido del programa está distribuido de la siguiente manera:

- Grupo de familias. Bloque I: Familias.
- Grupo de adolescentes. Bloque I: Introducción. Bloque II: Aprendiendo a conocernos. Bloque III: Educando las emociones. Bloque IV: Habilidades sociales y comunicativas. Bloque V: Módulo académico. Bloque VI: Ocio y Tiempo Libre

A continuación, se presenta el contenido de los siete bloques en total, la descripción de la composición de cada uno y los distintos módulos que lo componen.

1. Familias

Objetivos. Favorecer la creación de relaciones positivas en el ámbito familiar ayudando a los padres a restablecer el clima de colaboración y cooperación para una adecuada convivencia y mejora del rendimiento académico del menor.

Módulos. En la Figura 1 se recoge el contenido del bloque de las familias junto con las materias a llevar a cabo.

Figura 1

Módulos y contenidos del bloque Familias

MÓDULO	CONTENIDO
Currículum básico	Habilidades de las familias con los menores. El tiempo de ocio que pasan con los hijos. Ayudar a aprender, alabar, incentivar y poner límites de forma efectiva. Responder de forma educada al mal comportamiento.
Módulo avanzado	Habilidades interpersonales en materia de comunicación, control de la ira, resolución de problemas y formas de dar y recibir ayuda.
Módulo académico	Educación para los padres en las estrategias para promover las habilidades escolares de los hijos.

Nota. Fuente: De elaboración propia.

Adolescentes

Introducción

Objetivo. Se explica en qué consiste el programa, cuál es su duración, las normas de convivencia y cuáles son los objetivos que se persiguen.

Módulo. En la Figura 2 se puede observar el contenido de cada módulo, así como la materia a abordar.

Figura 2

Módulos y contenidos del bloque Introducción

MÓDULO	CONTENIDO
¿Quiénes somos y qué queremos conseguir?	Módulo introductorio: con el fin de que el alumnado entienda y sepa en qué consiste el programa, sus objetivos y ver qué es lo que ellos esperan conseguir con las diferentes sesiones que lo componen.

Nota. Fuente: De elaboración propia.

Aprendiendo a conocernos

Objetivos. Conseguir que los miembros del grupo se conozcan a nivel personal, adquiriendo confianza progresivamente y fomentando vínculos emocionales entre ellos y el monitor, así como crear una identidad de grupo generando la unión entre los mismos.

Mediante el desarrollo de las relaciones interpersonales entre el alumnado, se conseguirá alcanzar el resto de los objetivos, como la enseñanza de emociones, el reforzamiento de las habilidades sociales, la reducción del absentismo y el fracaso escolar.

Módulos. En la Figura 3 se puede observar el contenido de cada módulo, así como la materia a abordar.

Figura 3

Módulos y contenidos del bloque Aprendiendo a conocernos

MÓDULO	CONTENIDO
Conociendo a los demás	El fin principal de este módulo es que el alumnado se conozca entre sí progresivamente, como los diferentes aspectos de su vida: familia, amigos, hobbies, metas en la vida. Para ello, se realizarán distintas actividades que fomentarán este fin principal.
La unión hace la fuerza	Desarrollo de diferentes actividades para que se genere cohesión y lazos de unión entre el grupo de iguales. El sentimiento de pertenencia es esencial para que el alumnado adquiera una actitud participativa y confiada.
Confianza: un pilar en las relaciones sociales	Se enseña la importancia de la confianza en todas las relaciones personales: familiares, amistades, pareja, compañeros. Se incentiva la confianza y seguridad entre el monitor y el grupo.

Nota. Fuente: De elaboración propia.

Educando las emociones

Objetivos. Desarrollar las competencias emocionales, la empatía y la autoestima, aspectos esenciales en la conducta humana para saber vivir en convivencia y prevenir la delincuencia, así como las conductas violentas o de riesgo de exclusión.

Un joven que tiene control sobre sus emociones, es capaz de ponerse en el lugar del otro, y presenta un alto sentimiento de valía personal, tiene menos probabilidades cometer conductas desviadas que otro que carezca de estas capacidades.

Módulos. En la Figura 4 se puede observar el contenido de cada módulo y la materia a desarrollar.

Figura 4

Módulos y contenidos del bloque Educando las emociones

MÓDULO	CONTENIDO
--------	-----------

En los zapatos del otro: desarrollando la empatía	Módulo introductorio: con el fin de que el alumnado entienda y sepa en qué consiste el programa, sus objetivos y ver qué es lo que ellos esperan conseguir con las diferentes sesiones que lo componen.
Autoestima: aprendiendo a quererme como soy	Inculcaremos la aceptación y valoración propia, mejorando el autoconcepto y ayudando a que el menor tenga más seguridad en sí mismo. Se desarrollarán actividades para verse de forma positiva.
Control de la ira y tolerancia a la frustración	Un monitor enseñará al alumnado técnicas de relajación y de gestión emocional (ej. ira) que les ayude a manejar la frustración y practicar otras formas alternativas de resolución de conflictos sin violencia.

Nota. Fuente: De elaboración propia.

Habilidades sociales y comunicativas

Objetivos. Adquirir habilidades sociales y comunicativas, como la escucha activa, la asertividad, la negociación y la comunicación con otras personas que le facilite a los menores mantener relaciones interpersonales de manera adecuada, resolver conflictos satisfactoriamente y reforzar su autoestima mejorando así su calidad de vida.

Módulos. En la Figura 5 se observa el contenido de cada módulo y su materia a concretar.

Figura 5

Módulos y contenidos del bloque Habilidades sociales y comunicativas

MÓDULO	CONTENIDO
Escucha activa	¿Qué es la escucha activa? Sus técnicas e importancia. Diferencia entre escuchar y oír, situaciones que hay que evitar y habilidades para la escucha activa.
Asertividad	Aprendizaje de la asertividad, comunicación asertiva. Aprender a hacer y recibir críticas, y pedir favores.
¿Cómo me presento?	Explicación de lo que es una presentación, para qué sirve y su contenido verbal y no verbal. Ventajas e inconvenientes. Pautas conductuales.
Iniciar, mantener y terminar una conversación	Fases de una conversación. Ventajas e inconvenientes de la conversación. Pasos para iniciar, mantener y terminar una conversación. Estrategias adecuadas de comunicación eficaz y eficiente.

¿Cómo negociar con mi familia?	Habilidades para negociar con la familia. Ventajas e inconvenientes de la negociación. Pautas conductuales para negociar adecuadamente. Toma de decisiones, gestión de acuerdos.
---------------------------------------	--

Nota. Fuente: De elaboración propia.

Módulo académico

Objetivos. Cumplir con el tercer objetivo general del programa: “Fomentar la motivación escolar y crear perspectivas de futuro”. La principal tarea será orientar a los menores sobre las diferentes salidas profesionales.

Módulos. En la Figura 6 se encuentra el contenido de los módulos y sus materias.

Figura 6

Módulos y contenidos del bloque Módulo Académico

MÓDULO	CONTENIDO
¿Por qué formarnos?	Ofrecer información sobre formación profesional y sus ventajas. Mostrar sus desventajas y las dificultades posibles para personas sin formación. Fomentar la cultura del esfuerzo y la superación.
¿Cuál es mi profesión?	Reflexionar conjuntamente sobre: ¿Qué profesión me gustaría ejercer de mayor? ¿Por qué? ¿Qué es lo que tengo que hacer para conseguir ese trabajo? ¿Cómo puedo aportar a la sociedad? Debate formativo. Práctica de la capacidad de argumentación.
Invitados	Presentar referentes positivos. Asistencia de tres invitados de diferentes profesiones que coincidan con la preferencia del alumnado para que den sus testimonios de su trabajo y logros. Elaboración de un ejercicio práctico en clase.

Nota. Fuente: De elaboración propia.

Ocio y tiempo libre

Objetivos. Enseñar otro tipo de actividades que pueden realizar los jóvenes en su tiempo libre, ya que el uso de las nuevas tecnologías ha ido aumentando en los últimos años. Todo ello con el fin de que desarrollen sus capacidades personales físicas y mentales.

Módulos. En la Figura 7 se halla el contenido de los módulos y sus materias.

Figura 7

Módulos y contenidos del bloque Ocio y Tiempo Libre

MÓDULO	CONTENIDO
Aspectos conceptuales	Unión de los miembros de los dos grupos de adolescentes. Explicación de los conceptos ocio y tiempo libre y su uso correcto. Oportunidad de los participantes para proponer actividades y entre todos se elige un deporte para realizar en las siguientes sesiones.
Actividades físicas	Con el deporte elegido anteriormente se forman equipos de entre los dos grupos y el profesorado de educación física se encarga de realizar la actividad. No se pretende fomentar la competitividad, sino la cooperación y ayuda entre los miembros.
Actividades culturales	Con la participación del profesorado de dibujo y música, se realizarán dos talleres culturales: uno artístico y otro musical. Artístico: sobre el graffiti, con alta popularidad entre los jóvenes, mediante la realización de murales propios. Musical: percusión corporal sobre estilos musicales tradicionales o folklore representativo de la zona de residencia de los menores.
Cuidamos nuestro medio ambiente	Concienciación del alumnado sobre el cuidado del medio, teniendo en cuenta el enfoque de sostenibilidad de los nuevos objetivos de desarrollo sostenible. Se realizará una excursión a una zona costera o de montaña, próxima al centro educativo para recoger basura, observar el estado del medio y valorar su conservación. Para ello, se les proporcionará material adecuado y necesario para que esta actividad se realice de manera segura.
Actividades al aire libre	Se realizará una ruta de senderismo por un paraje natural próximo al centro educativo. Esta actividad conlleva muchos beneficios como el aporte de nuevas formas de divertirse, el apoyo entre iguales, el disfrute y la mejora de la salud física y emocional.

Nota. Fuente: De elaboración propia.

Procedimiento

Las sesiones en grupo con los jóvenes se llevan a cabo a lo largo del curso escolar, teniendo una duración aproximada de seis meses con dos sesiones por semana sumando un total de 50. Las actividades con las familias/tutores tienen lugar una vez a la semana siendo un total de 24 sesiones durante seis meses. Las cuatro últimas, tanto de las familias como de los menores, se realizan conjuntamente, realizando actividades en las que pongan en práctica lo aprendido en las sesiones anteriores.

A continuación, exponemos las sesiones que se llevan a cabo en cada bloque, su temporalización, los recursos, tanto humanos como materiales, y la retroalimentación.

Familias

Fases de aplicación. Las sesiones se realizan en un aula del centro educativo facilitada para ello y se desarrollan de manera expuesta en la Figura 8.

Figura 8

Sesiones bloque Familias

MÓDULO	CONTENIDO
Sesión 1 ^a	Presentación del programa
Sesión 2 ^a	Módulo 1. ¿Cómo pasar tiempo de ocio con hijos adolescentes?
Sesión 3 ^a	Módulo 1. Control y sobreprotección: ¿cómo poner límites de forma efectiva?
Sesión 4 ^a	Módulo 1. Incentivar el buen comportamiento. Aprender a alabar y reforzar conductas positivas.
Sesión 5 ^a	Módulo 1. Taller Práctico I: Incentivar el buen comportamiento. Aprender a valorar las acciones positivas. Casos prácticos.
Sesión 6 ^a	Módulo 1. Cómo responder de forma adecuada y efectiva a los problemas conductuales de los menores. Prospectivas del mal comportamiento.
Sesión 7 ^a	Módulo 1. Taller Práctico II: Cómo responder de forma adecuada y efectiva a los problemas conductuales de los menores. Casos prácticos.
Sesión 8 ^a	Módulo 2. Habilidades de comunicación. Hablamos de forma efectiva. Gestionamos decisiones.
Sesión 9 ^a	Módulo 2. Habilidades de comunicación. Comunicamos de forma efectiva con los hijos.
Sesión 10 ^a	Módulo 2. Situaciones problemáticas I: Control del estrés.
Sesión 11 ^a	Módulo 2. Situaciones problemáticas II: Control de la ira.
Sesión 12 ^a	Módulo 2. Situaciones problemáticas III: Resolución de conflictos entre adultos.
Sesión 13 ^a	Módulo 2. Situaciones problemáticas IV: Resolución de conflictos familias-menores.

Sesión 14 ^a	Módulo 2. Habilidades cognitivas I: Capacidad Emocional.
Sesión 15 ^a	Módulo 2. Habilidades cognitivas II: Empatía y toma de perspectivas.
Sesión 16 ^a	Módulo 2. Dar y recibir ayuda.
Sesión 17 ^a	Módulo 3. Las familias en el centro educativo. Relación colegio-familias.
Sesión 18 ^a	Módulo 3. Participación de las familias en la educación de los hijos. Modelos educativos adecuados.
Sesión 19 ^a	Módulo 3. Innovaciones pedagógicas para mejorar el rendimiento escolar de los menores en el contexto familiar. Organizar las actividades para reducir “tiempos muertos”.
Sesión 20 ^a	Explicación de las siguientes sesiones conjuntas familias-hijos y evaluar el taller.
Sesión 21 ^a	Sesión conjunta 1: Resolución de conflictos.
Sesión 22 ^a	Sesión conjunta 2. Yincana por equipos familias-hijos.
Sesión 23 ^a	Sesión conjunta 3: Habilidades comunicativas.
Sesión 24 ^a	Sesión conjunta 4: Expresión de sentimientos.

Nota. Fuente: De elaboración propia.

Temporalización. Las sesiones se desarrollan entre semana; el día y la hora se acuerdan con las familias para facilitar la asistencia. Cada sesión se realiza de manera grupal, teniendo una duración de hora y media. Al final de la clase, se deja un tiempo para preguntar posibles dudas.

En la Figura 12 se muestra la distribución del total de sesiones de este bloque.

Recursos. Respecto a los recursos humanos, para el correcto desarrollo del programa se cuenta con un criminólogo experto en prevención del delito y habilidades sociales para intervenir en el módulo 1 y 3, y un psicólogo especializado en educación para el módulo 2. En relación con los recursos materiales, el centro facilita un aula con capacidad para el correcto desarrollo de las sesiones, la cual debe estar provista de sillas, mesas y pizarra, siendo conveniente un ordenador con proyector y material de papelería.

Retroalimentación. Al final de las sesiones, el monitor propone a las familias una serie de actividades que deben realizar en casa, para ser evaluadas dichas tareas en la siguiente sesión por el criminólogo y el psicólogo. De este modo, se comprueba si la teoría impartida ha servido para los fines propuestos.

Adolescentes

Fases de aplicación. En las Figuras 9, 10 y 11 se observa el contenido del programa organizado por sesiones:

Figura 9

Sesiones bloque I y II menores

MÓDULO	CONTENIDO
Bloque I. Introducción	
Sesión 1ª	Presentación del programa y objetivos que se pretenden conseguir.
Bloque II. Aprendiendo a conocernos	
Sesión 2ª	Módulo 1. Quiénes somos, cuáles son nuestros hobbies y a qué aspiramos en el futuro.
Sesión 3ª	Módulo 2. Somos un equipo: ¿Qué nos representa como grupo?
Sesión 4ª	Módulo 3. La importancia de apoyarse unos a otros: “Hoy me siento...”
Sesión 5ª	Evaluación del bloque II. Aprendiendo a conocernos.

Nota. Fuente: De elaboración propia.

Figura 10

Sesiones bloque III menores

MÓDULO	CONTENIDO
Bloque III. Educando las emociones	
Sesión 6ª	Módulo 1. ¿Qué es la empatía?
Sesión 7ª	Módulo 1. Taller: Aprendiendo a ponerse en el lugar del otro “Rol Playing”
Sesión 8ª	Módulo 1. Taller: Aprendiendo a ponerse en el lugar del otro “Cómo te sentirías si...”
Sesión 9ª	Módulo 1. Taller: Aprendiendo a ponerse en el lugar del otro “¿Qué lleva una persona a actuar de una manera?”
Sesión	Módulo 1. Taller: Aprendiendo a ponerse en el lugar del otro “Prejuicios:

10 ^a	Aprendiendo a desmontarlos”
Sesión 11 ^a	Módulo 1. Challenge Day: “Si me conocieras, sabrías que...”
Sesión 12 ^a	Módulo 1. No somos tan diferentes.
Sesión 13 ^a	Módulo 2. ¿Qué es la autoestima?
Sesión 14 ^a	Módulo 2. Taller: Aprender a conocernos “¿Cómo me veo?”
Sesión 15 ^a	Módulo 2. Taller: Aprender a conocernos “Convirtiendo lo negativo en positivo”
Sesión 16 ^a	Módulo 2. Mi compañero/a es...
Sesión 17 ^a	Módulo 3. ¿Qué es la ira? ¿Qué es la frustración?
Sesión 18 ^a	Módulo 3. Técnicas de relajación y técnicas de control.
Sesión 19 ^a	Módulo 3. Aprender a expresar la molestia, desagrado y/o disgusto.
Sesión 20 ^a	Módulo 3. Taller: Aprendiendo a mirar desde otra perspectiva “¿Qué me enfada? ¿Cómo puedo resolverlo?”
Sesión 21 ^a	Módulo 3. Taller: Aprendiendo a mirar desde otra perspectiva “Rol Playing”
Sesión 22 ^a	Evaluación del bloque.

Nota. Fuente: De elaboración propia.

Figura 11

Bloque IV, V, VI y Sesiones Conjuntas

MÓDULO	CONTENIDO
Bloque IV. Habilidades Sociales y Comunicativas	
Sesión 23 ^a y 24 ^a	Módulo 1. Escucha Activa.
Sesión 25 ^a y 26 ^a	Módulo 2. Asertividad.

Sesión 27 ^a	Módulo 3. ¿Cómo me presento?
Sesión 28 ^a y 29 ^a	Módulo 4. Iniciar, mantener y terminar una conversación.
Sesión 30 ^a	Módulo 5. ¿Cómo negociar con mi familia?
Sesión 31 ^a	Evaluación del bloque.
Bloque V. Módulo Académico	
Sesión 32 ^a	Módulo 1. ¿Por qué formarnos?
Sesión 33 ^a	Módulo 2. ¿Cuál es mi profesión?
Sesión 34 ^a , 35 ^a y 36 ^a	Módulo 3. Invitados.
Sesión 37 ^a	Evaluación del bloque.
Bloque VI. Ocio y Tiempo Libre	
Sesión 38 ^a	Módulo 1. Aspectos conceptuales.
Sesión 39 ^a y 40 ^a	Módulo 2. Actividades físicas.
Sesión 41 ^a y 42 ^a	Módulo 3. Actividades culturales.
Sesión 43 ^a	Módulo 4. Cuidamos nuestro medio ambiente.
Sesión 44 ^a	Módulo 5. Actividades al aire libre.
Sesión 45 ^a	Evaluación del bloque.
Sesiones Conjuntas: Familias y Menores	
Sesión 46 ^a	Sesión conjunta 1: Resolución de conflictos.
Sesión 47 ^a	Sesión conjunta 2: Yincana por equipos familias-hijos.
Sesión 48 ^a	Sesión conjunta 3: Habilidades comunicativas.
Sesión 49 ^a	Sesión conjunta 4. Expresión de sentimientos.
Sesión 50 ^a	Despedida.

Nota. Fuente: De elaboración propia.

Temporalización. Los bloques de los adolescentes, distribuidos en sesiones, se llevan a cabo de manera cronológica, comenzando con el primer bloque y así sucesivamente. Los martes y jueves de 17:00 a 18:00 horas interviene el primer grupo y de 18:00 a 19:00 el segundo grupo.

Respecto al bloque "Ocio y tiempo libre", hay dos sesiones que se realizan los sábados de 09:00 a 14:00 horas.

Las sesiones conjuntas tienen una duración de dos horas y se desarrollan los viernes de 19:00 a 21:00 horas, aunque el día se puede modificar según la disponibilidad de las familias.

Recursos. Las diferentes sesiones se llevan a cabo por un criminólogo, un psicólogo y un trabajador social. Los recursos materiales que se necesitan son: dos aulas, una con capacidad para 20 personas y otra con capacidad para 50, debidamente equipadas para ello. Se precisa de varios equipos informáticos, un proyector, material de papelería, pizarras, mesas, sillas, y otros.

Retroalimentación. Para evaluar el correcto funcionamiento de las sesiones, al final de éstas el monitor rellena una ficha de observación sobre cada uno de los participantes, que serán reutilizadas para las evaluaciones posteriores.

Calendarización del contenido del programa

En la Figura 12 se muestra el contenido de los distintos bloques (alumnado y familias) de este programa de intervención, distribuidos en los seis meses de duración.

Figura 12

Calendarización del programa.

1^{er} mes	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
Semana 1		1 ^a Sesión		2 ^a Sesión	1 ^a Sesión	
Semana 2		3 ^a Sesión		4 ^a Sesión	2 ^a Sesión	
Semana 3		5 ^a Sesión		6 ^a Sesión	3 ^a Sesión	
Semana 4		7 ^a Sesión		8 ^a Sesión	4 ^a Sesión	
2^o mes						
Semana 1		9 ^a Sesión		10 ^a Sesión	5 ^a Sesión	
Semana 2		11 ^a Sesión		12 ^a Sesión	6 ^a Sesión	
Semana 3		13 ^a Sesión		14 ^a Sesión	7 ^a Sesión	
Semana 4		15 ^a Sesión		16 ^a Sesión	8 ^a Sesión	
3^{er} mes						
Semana 1		17 ^a Sesión		18 ^a Sesión	9 ^a Sesión	
Semana 2		19 ^a Sesión		20 ^a Sesión	10 ^a Sesión	
Semana 3		21 ^a Sesión		22 ^a Sesión	11 ^a Sesión	
Semana 4		23 ^a Sesión		24 ^a Sesión	12 ^a Sesión	
4^o mes						
Semana 1		25 ^a Sesión		26 ^a Sesión	13 ^a Sesión	
Semana 2		27 ^a Sesión		28 ^a Sesión	14 ^a Sesión	

Semana 3		29ª Sesión		30ª Sesión	15ª Sesión	
Semana 4		31ª Sesión		32ª Sesión	16ª Sesión	
5º mes						
Semana 1		33ª Sesión		34ª Sesión	17ª Sesión	
Semana 2		35ª Sesión		36ª Sesión	18ª Sesión	
Semana 3		37ª Sesión		38ª Sesión	19ª Sesión	
Semana 4		39ª Sesión		40ª Sesión	20ª Sesión	
6º mes						
Semana 1		41ª Sesión		42ª Sesión	21ª Sesión	
Semana 2		43ª Sesión*		44ª Sesión*	22ª Sesión	*
Semana 3		45ª Sesión		46ª Sesión	23ª Sesión	*
Semana 4		47ª Sesión		48ª Sesión	24ª Sesión	
7º mes						
Semana 1		49ª Sesión		50ª Sesión		

Nota. Fuente: De elaboración propia.

 Bloque 1. Introducción.	 Bloque 6. Ocio y Tiempo libre.
 Bloque 2. Aprendiendo a conocernos.	 Sesiones familias.
 Bloque 3. Educando las emociones.	 Sesiones conjuntas familias y menores.
 Bloque 4. HHSS y comunicativas.	 Sesión de despedida.
 Bloque 5. Módulo Académico	

Evaluación

Evaluación de las familias

Una vez finalizadas todas las sesiones, el psicólogo se encargará de evaluar la intervención mediante una metodología cuantitativa y cualitativa en vistas a comprobar si se han cumplido los objetivos marcados. Para ello empleará las siguientes técnicas:

- Cuestionario *ad hoc* que evalúa la percepción que tienen las familias sobre la relación con sus hijos y cómo afronta su papel de padre, madre o tutor/a. Además, se pregunta por los aspectos de su vida que han mejorado tras su paso por el programa y las razones de dicho cambio.
- Entrevistas personales realizadas por el psicólogo para evaluar la percepción que tienen sobre sí mismos y cómo afrontar los problemas y las relaciones interpersonales. Por otro lado,

se les pregunta las posibles sugerencias y si el programa ha servido para mejorar su calidad de vida y por qué.

Evaluación de los menores

Para comprobar si los objetivos marcados han sido alcanzados, se evaluará el programa de tratamiento mediante una metodología cualitativa y cuantitativa. Una primera evaluación tendrá lugar antes de comenzar las sesiones (exante), una segunda a los tres meses desde el comienzo del programa (intermedia), y la última, una vez finalizado el programa (expost). Para ello, se emplearán las siguientes técnicas:

- Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia (CEDIA; Inglés, Méndez e Hidalgo, 2000). El CEDIA es un cuestionario aplicable a adolescentes entre 12-18 años, compuesto por 36 ítems, los cuales representan un amplio rango de relaciones y situaciones sociales con personas de diferente edad, género, nivel de autoridad y grado de conocimiento y confianza en diversos contextos. El psicólogo se encargará de aplicarlo, corregirlo e interpretarlo.
- Entrevista en profundidad, realizada por el psicólogo. Se evalúa la percepción que tienen los menores sobre sí mismos, cómo afrontan sus relaciones interpersonales y la percepción que tienen de su rendimiento escolar.
- Fichas de Observación Directa, por parte del criminólogo, psicólogo, profesorado de educación física, de dibujo y música, encargados de desarrollar el programa. En estos instrumentos se recoge la asistencia, participación, conducta, motivación, interés, y estado de ánimo de los menores durante el desarrollo de las sesiones. Estas fichas deben ser elaboradas en cada sesión y aportadas al psicólogo tras la finalización de estas para que pueda disponer de ellas en las entrevistas contempladas.

Por último, para comprobar la efectividad del programa se realizará un seguimiento a las familias a través de entrevistas personales: una a los seis meses de haber finalizado el programa y una segunda un año después de la primera entrevista. De este modo, el seguimiento dura un año y seis meses posteriores a la finalización de la intervención, valorándose así el impacto de esta. Además, para comprobar si se han involucrado en algún tipo de conflicto, la directiva del centro facilitará al equipo dinamizador la información del alumnado participante en el programa y que continúa sus estudios en el centro educativo.

El porcentaje de eficacia estimado tras la implementación del programa es del 80-85%, esperando que el absentismo y abandono escolar del alumnado disminuya mejorando su rendimiento académico, así como su autoestima, desarrollo de competencias emocionales y habilidades sociales. En cuanto a las relaciones familiares, se espera que los vínculos familias-menores se estrechen con estilos parentales positivos, repercutiendo positivamente en la conducta del menor tanto en el ámbito familiar como escolar.

Referencias bibliográficas

- Akers, R.L. (1998). *Social Learning and Social Structure: A General Theory of Crime and Deviance*. Northeastern University Press.
- Aristóteles (1987). *Acerca de la Generación y la Corrupción. Tratados Breves de Historia Natural*. Gredos.
- Aroca-Montolío, C., Lorenzo-Moledo, M. & Miró-Pérez, C. (2014). La violencia filio-parental: un análisis de sus claves. *Anales de Psicología/ Annals of Psychology*, 30 (1), 157-170.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del Aprendizaje Social*. Espasa-Calpe.
- Cooper, J.G. (2009). *Youths Gangs: Causes, Violence and Interventions*. Nova Science Publishers.
- Farrington, D.P. (2008). *Integrated Developmental & Life-Course Theories of Offending*. Transaction Publishers.
- García, O., Díez-Ripollés, J.L., Pérez, F. & García, S. (2007). *Las características de los menores delincuentes. La delincuencia juvenil ante los juzgados de menores*. Tirant lo Blanch.
- Garrido, V. (2005). *Los hijos tiranos: el síndrome del emperador*. Ariel.
- Gobierno de España.; Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). Informe Español Pisa 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://sede.educacion.gob.es/publivena/pisa-2018-resultados-de-lectura-en-espana/evaluacion-lectura/24124>
- González, L. (7 de marzo de 2016). Nada es gratis: Brechas de género en la infancia. <https://nadaesgratis.es/libertad-gonzalez/cuidado-con-los-ninos>
- Hansen, D., Nangle, D. & Meyer, K. (1998). Enhancing the Effectiveness of Social Skills Interventions with Adolescents. *Education and Treatment of Children*, 21 (4), 489-513.
- Inglés, C.J., Méndez, F.X. e Hidalgo, M.D. (2000). Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia. *Psicothema*, 12 (3), 390-398. <https://www.psicothema.com/pdf/347.pdf>
- Medina, J. (2011). *Políticas y estrategias de prevención del delito y seguridad ciudadana*. Edisofer.
- Palacios, J. y Oliva, A. (1999). La adolescencia y su significado evolutivo. En J. Palacios; A. Marchesi y C. Coll (comps.). *Desarrollo psicológico y educación*, I. Psicología evolutiva, pp. 433-451. Alianza.
- Patterson, G.R. (1982). *A social learning approach: Coercitive family process*. (3a. ed.). Castalia.
- Redondo, L.M., Martín, A.L., Fernández, J.S. y López, J.M.O. (1988). Un análisis de la relación entre ambiente familiar y delincuencia juvenil. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 46 (1), 165-180.
- Ruidíaz, C. (1998). Perfiles sociológicos de los menores y jóvenes infractores. *Eguzkilore: Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología*, 12 (12), 39-49.

- Saarento, S., Garandeau, C. & Salmivalli, C. (2015). Classroom and School Level Contributions to Bullying and Victimization: A Review. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 25 (3), 204-218. <https://doi.org/10.1002/casp.2207>
- Salvador, T. (2011). *Revisión adolescente y joven: Ocio y uso del tiempo libre en España*. Estudios y Consultoría en Promoción de la Salud.
- Saura, C.J.I. (2003). *Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes: Programa Pehia*. Pirámide.
- Siegel, L. & Senna, J. (2000). *Juvenile Delinquency*. (7^a. Ed.). Wadsworth.
- Sorando, M.R. y Niño, J. (2013). Aproximación diagnóstica relacional de la delincuencia juvenil: familias de adolescentes con y sin indicadores de trastorno antisocial. *Revista de Intervención Psicoeducativa en la Desadaptación Social*, 6 (6), 69-77.
- Sutherland, E.H. (1947). *Principles of Criminology*. J.B. Lippincott.
- Tarde, G. (2011). *Las leyes de la imitación y la Sociología*. Centro de Investigaciones Sociológicas y Agencia Estatal Boletín del Estado.
- Vera, D.J., Benítez, M.J. y Fernández, C.R. (2020). *Protección a la infancia y justicia juvenil. Especial referencia a Honduras*. Tirant lo Blanch.
- Webster-Stratton, C. (2012). *The Incredible Years Parents, Teachers, and Children's Training Series: Program content, methods, research and dissemination 1980-2011*. Seattle *Incredible Years*.

¹ Lucía Serrano Montero es Máster oficial universitario en Análisis y Prevención del Crimen (Universidad Miguel Hernández, Alicante, España). Máster oficial universitario en Investigación y Análisis del Flamenco (Universidad de Córdoba, España). Investigadora doctoranda en Criminología (Universidad de Granada, España). luciasm@correo.ugr.es

La educación enfermera durante las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Carrera de Enfermería en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Cuenca durante el 2022

Nursing education during the pre-professional practices of the students of the Nursing Career at the Faculty of Medical Sciences of the University of Cuenca during 2022

Miguel Leyva Ramos¹

Resumen

Para poder concluir los estudios de la Carrera de Enfermería (en adelante CE) en la Universidad de Cuenca (en adelante UC), los estudiantes deben haber cumplimentado los requisitos establecidos por el Plan de estudio actualmente vigente. En ese sentido, su preparación debe estar en consonancia con los contenidos curriculares, las incumbencias y el perfil profesional de la carrera; además de avenirse a la tradición formativa que se enraíza con la práctica hospitalaria durante el período de rotación, etapa en la cual el estudiante aplica los conocimientos científicos, técnicos y humanos adquiridos en favor de los sujetos de cuidado que asisten al Hospital Vicente Corral Moscoso (en adelante HVCM) correspondiente a la Universidad de Cuenca (en adelante UC). En ese año, su rol como estudiante es supervisado por algunos docentes de la mencionada carrera durante sus prácticas pre profesionales, a la vez que participan activamente en la formación profesional del interno/a de Enfermería. Por último, y no me menor importancia, creemos necesario aseverar que nos hemos decantado por la metodología cualitativa de investigación desde una perspectiva interpretativista hermenéutica para el desarrollo y efectivización del presente trabajo.

Palabras clave: Formación profesional enfermera; prácticas pre profesionales; cuidado; área de rotación.

Abstract

In order to complete the studies of the Nursing Career (hereinafter CE) at the University of Cuenca (hereinafter UC), students must have fulfilled the requirements established by the currently valid Study Plan. In this sense, their preparation must be in accordance with the curricular contents, the duties and the professional profile of the career; In addition to conforming to the training tradition that is rooted in hospital practice during the rotation period, a stage in which the student applies the scientific, technical and human knowledge acquired in favor of the care subjects who attend the Vicente Corral Moscoso Hospital (hereinafter HVCM) corresponding to the University of Cuenca (hereinafter UC). In that year, his role as a student is supervised by some professors of the mentioned career during his pre-professional practices, at the same time that they actively participate in the professional training of the Nursing intern.

Lastly, and not least, we believe it is necessary to assert that we have opted for the qualitative research methodology from a hermeneutical interpretivist perspective for the development and implementation of this work.

Keywords: Nursing professional training; pre-professional practices; care; rotation area.

Recepción: 10/11/2022

Evaluación 1: 18/11/2022

Evaluación 2: 12/03/2023

Aceptación: 1/04/2023

Métodos

La investigación, de la cual este artículo es un resultado parcial, nos exigió a realizar una revisión bibliográfica durante el primer semestre del año 2022, que incluyó diversos libros de textos y consultar expertos en esta temática para ampliar los conocimientos relacionados con los fundamentos de la enfermería. Así como particularizar los criterios que sustentan a la enfermería como ciencia y arte, basado en el estudio analítico de la bibliografía consultada. Es una investigación de tipo cualitativa, con enfoque interpretativo hermenéutico, abasado en el análisis de textos emanados de narrativas etnográficas de seis estudiantes que realizan sus prácticas pre profesionales en el área de rotación en el HVCM de la CE de la ciudad de Cuenca.

La investigación referida, ha resultado del día entre el marco referencial seleccionado, en el que incluimos la revisión de documentos (Rockwell, 2009) y la empírea, obtenida a partir del análisis interpretativo hermenéutico de las transcripciones de los relatos obtenidos a partir de la realización de entrevistas semiestructuradas, partiendo de la categorización/codificación que supone materializar y extender el conjunto de la información recabada, se agrupa y ordena sobre una base de categorías idóneas, para transformar la complejidad de las transcripciones originales en un formato más simple y manejable: los códigos (categorías). Esta segunda fase también implica identificar similitudes, diferencias y particularidades del conjunto de entrevistas. En esta etapa se realizó la triangulación a través de juicios de expertos, lo que permitió validar la información cualitativa.

En la segunda etapa se estableció las posibles explicaciones y conjeturas. La interpretación es la operación principal, la que se complementa con la lectura interpretativa de los resultados, que se materializa mediante las actividades de descripción de los datos y la elaboración de la discusión y conclusiones.

Respecto a las consideraciones éticas, se solicitó consentimiento informado a cada estudiante entrevistado y las autoridades de la CE de la FCM de la UC.

Desarrollo

En consonancia con lo referido anteriormente, consideramos necesario advertir que la preparación de los estudiantes durante las prácticas pre profesionales debe estar en consonancia con los contenidos curriculares, las incumbencias y el perfil profesional de la carrera; además de avenirse a la tradición formativa que se enraíza con la práctica hospitalaria durante el año de internado rotativo, etapa en la cual el estudiante aplica los conocimientos científicos, técnicos y humanos adquiridos en favor de los sujetos de cuidado que asisten al Hospital Vicente Corral Moscoso (en adelante HVCM). En este año, su rol como estudiante es supervisado por algunos docentes de la mencionada carrera durante sus prácticas pre profesionales en el área de rotación, situación que nos ha conducido a interpelar este proceso desde la perspectiva de estos, debido a que esos docentes comparten las prácticas pre profesionales hospitalarias, a la vez que participan activamente en la formación del interno/a de Enfermería.

Una vez aclarado lo anterior, también consideramos necesario subrayar que esta investigación tiene la intención de interpelar críticamente el hecho de que la formación de los estudiantes del último año de la CE se realiza en la práctica hospitalaria sin ser todavía profesionales. Para lograrlo, consideramos pertinente examinar las tramas y significados que configuran el proceso de formación en torno al cuidado en estudiantes y docentes de la referida carrera; a partir de las experiencias adquiridas por los docentes formadores y los estudiantes, derivadas de las prácticas educativas concernientes al cuidado enfermero. Además, se analizará la manera en que se evidencia el proceso de formación a través de las alusivas prácticas de enseñanza, precisando la esencia de las dinámicas que configuran los procesos formativos acerca del cuidado enfermero y la incidencia de estas experiencias en su vida profesional.

Si atendemos a que la Enfermería como ciencia humana práctica, es un conjunto organizado de conocimientos abstractos, avalados por la investigación científica y el análisis lógico. Y que esta se sustenta en teorías y modelos que le proveen el marco teórico necesario para perfeccionar su práctica profesional diaria, a través de la descripción, predicción y control de los fenómenos a los cuales pretende interpelar. En ese sentido, la ciencia enfermera, si bien tiene innumerables actividades e intervenciones, hay una que a nuestro criterio inaugura y sistematiza la práctica de dicha profesión: nos referimos al Proceso de Atención de Enfermería (en adelante PAE), el cual proporciona el mecanismo a través del cual el profesional enfermero utiliza sus opiniones, conocimientos y habilidades para diagnosticar y tratar las respuestas humanas de la persona, la familia o la comunidad. Y es que al aplicar el mencionado método científico de actuación, el profesional debe reconocer a la persona, la familia o grupo social, en su contexto y características individuales para realizar una valoración holística adecuada que le permita identificar sus necesidades afectadas, para ello crea un plan de cuidados que ayude a satisfacer esas necesidades. Estas deben estar dirigidas a mantener y preservar la integridad física, sus creencias y valores personales (Iyer, 1997). Ahora bien, es de nuestro interés, en esta investigación, interrogar a los estudiantes de la Carrera de Enfermería (en adelante CE) durante sus prácticas pre profesionales durante sus prácticas pre profesionales en el HVCM de la ciudad de Cuenca, atendiendo a la responsabilidad que estos asumen durante el PAE, teniendo en cuenta la necesidad que tiene esta especialidad profesional de elaborar y reflexionar sobre su propia

filosofía, que tiene por demás su correlato en la propia existencia humana y sus cuidados. Y es que la Enfermería y el sistema de creencias y valores que le instituyen como profesión, determina la manera de actuar y realizar la tarea sus profesionales, de ahí la importancia de las prácticas pre profesionales y las rotaciones que los referidos estudiantes deben efectura para completar la malla curricular de la carrera en cuestión y, por ende, acceder al campo de trabajo como profesionales de la salud, con todo lo que esto incluye (Marriner Tomey y Raile Alligood, 2018).

Ahora bien, además, el arte del cuidado es la utilización creadora y estética de la ciencia de enfermería y durante este proceso se evidencia la interrelación que se establece entre el personal de salud, los sujetos de cuidado y atención y su entorno social (dígase familia, colegas, amigos, vecinos) y a todo esto se debe agregar el empleo y aplicación de diversas técnicas y procedimientos, donde se vinculan la reflexión, la integración de creencias y valores, el análisis, la aplicación del conocimiento, el juicio crítico y la intuición que permiten crear el cuidado (Benavent, 2002). Para lo cual el profesional de enfermería debe integrar los conocimientos de las artes, las humanidades, las ciencias sociales y conductuales en la asistencia humana, atendiendo a la naturaleza biopsicosocial de los sujetos sobre los que deben intervenir, cuidándoles.

En este sentido, los relatos de los estudiantes entrevistados nos confirman que las experiencias van teniendo estos, se sumará a las competencias previas que éstos posean. Es decir, a los conocimientos obtenidos a través de los diferentes contenidos en las cursadas de las asignaturas troncales y las de las ciencias básicas, clínicas y sociales, se va a unir las habilidades y conocimientos desarrollados durante las prácticas pre profesionales en la menciona área rotativa. Tal y como lo confirma DQ cuando argumenta:

“Es importante porque primero brindamos una atención específica al sujeto de cuidado como una atención multidimensional vamos abarcar tanto el cuidado a la madre como al recién nacido, nos ayuda también a las prácticas se realicen de forma oportuna en un tiempo adecuado, evitando los errores también en lo que es la administración de medicamentos y brindar un trato adecuado a la paciente especialmente el cuidado [...]En este caso en el área ginecobstétrica es hablar sobre todo lo que se ha aprendido desde lo que es la enfermería básica, la ginecobstetricia, la anatomía y la fisiología de la mujer, todo lo que es la valoración de la mujer gestante en un embarazo, tal vez un embarazo con riesgo que exista diferentes patologías, también conocer de manera principal sobre lo que es el score mama es algo muy importante ya que existen diferentes claves que se pueden activar durante la fase activa, y así evitar riesgos en la madre y en el recién nacido” (DQ).

A lo anterior, según el criterio de los estudiantes entrevistados, se une la habilidad de generar aprendizajes a lo largo de toda su vida y su desarrollo como profesional (Romero Palacios, Romero López, Gómez Jiménez y Miranda León, 2012). Durante el desarrollo académico en la

etapa universitaria del estudiante, es importante el conocimiento de aspectos teóricos, sin embargo, este saber no es suficiente para hacer que se generen experiencias significativas, por lo que es de suma importancia que los alumnos se encuentren con la realidad asistencial en los primeros años de estudio (Cade, 1990).

Las experiencias de los estudiantes interpelados nos indican que los principales tópicos incorporados en las prácticas profesionales eran los de ejecución propia de su carrera, seguida por la interacción que se da en el ambiente hospitalario con el equipo de salud, en este caso con los tutores y los estudiantes de enfermería, así como la adaptación propia a este. Tal y como nos refiere ST:

“Los fundamentos teóricos básicos en el desarrollo del quehacer enfermero, se centran principalmente en las conceptualizaciones teóricas y modelos de Enfermería, en los aspectos bioéticos y legales que se consideran y dirigen nuestra profesión, y el desarrollo de la capacidad de razonamiento que nos brinda el pensamiento crítico para la toma de decisiones durante la práctica y el ejercicio profesional [...] creo que es muy importante en cuanto a las habilidades que uno puede desarrollar ya al culminar todos los ciclos dentro de la universidad. Puesto que, al momento de estar en la práctica, uno puede poner ya todos sus conocimientos ahí, sin embargo, depende mucho de cómo uno, cual sea el objetivo de uno, porque si bien queremos mejorar muchas cosas es el momento en la práctica, donde podemos plasmar todos los conocimientos que hayamos podido obtener durante todos los ciclos de la universidad” (ST).

De manera general, la apreciación de los estudiantes entrevistados sobre la práctica pre profesional es que la enseñanza teórica unida a la enseñanza práctica impartida por profesionales de la misma área es mucho más valorada respecto a la práctica guiada por docentes de otra carrera. Es por esto, que el rol del docente es primordial en la enseñanza, ya que influirá directamente en el alumno y en cómo será apreciado por este. Esa es la razón por la cual los estudiantes del área de la salud, en este caso los del área de rotación, desde muy temprano buscan entre sus docentes los modelos a seguir, lo que va favoreciendo su aprendizaje. Cuando han llegado ya al momento de enfrentarse a prácticas del cuidado, se pone de manifiesto esta influencia, así como también la de sus pares en sus expectativas sobre lo que será su estadía en los distintos centros hospitalarios, lo que en ocasiones puede generar a una imagen lejana de lo que vivirá. Como FL afirma, respecto de la importancia de la comunicación entre tutores y pares y entre ambos y el personal de salud en su totalidad:

“...otorgo una importancia fundamental, es muy importante como carrera la comunicación entre colegas paciente y enfermero esto permite dar un cuidado optimo hacia el paciente, saber cómo se siente al establecer una comunicación podemos nosotros saber cuál es la necesidad que presenta y poder brindar un cuidado , y entre colegas tanto enfermeros como médicos y personal del equipo de

salud es importante mantener una comunicación pues el área no es individualizado debe estar involucrado todo el personal para conocer el cuidado optimo que el paciente necesita, pues el medico receta y la enfermera administra debe conocer cuál es la prescripción , nosotros como enfermeras tenemos que tener un juicio crítico sobre el cuidado que debemos brindar a las personas” (FL).

En relación con las vivencias de los estudiantes en la práctica pre profesional, podemos afirmar que para los estudiantes es un proceso que les permite adquirir conocimientos del cuidado directo del ambiente y tratar con los sujetos de atención destinatarios de sus prácticas e intervenciones profesionales, así como su entorno familiar y social y experiencias vivenciales y vinculares que pueden llegar a ser muy significativas. Ahora bien, no todas las experiencias son positivas, existen algunos estudiantes que ya sea por su personalidad o por la inseguridad derivada de falta de conocimientos teóricos, consideran que no hay el suficiente acompañamiento por parte de los tutores, aunque otros no ven problema alguno en este aspecto y se siente satisfechos con las tutorías y el acompañamiento derivado de estas. Respecto del primer aspecto, RB nos relata:

“A veces si nos sentimos solos en el área hay ciertas cosas que nos hemos hecho en el servicio hace falta alguien que nos expliquen, necesitamos alguien que nos guie. Tenemos miedo que nos hable porque nos dicen ya vienen de la universidad y deben conocer por eso tenemos miedo de preguntar un porqué nos puede bajar notas y otro otra cosa que nos preguntan eso ya deben conocer” (RB).

El ambiente de trabajo y el entusiasmo por enseñar de los docentes tutores son otro factor que los practicantes consideran favorables para la construcción de vivencias positivas durante sus prácticas, por el contrario, los docentes que no demuestran interés por enseñar, y que utilizan a los estudiantes como recursos asistenciales para disminuir la carga laboral de los equipos de salud, son visualizados como vivencias negativas y que deterioran el proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes. En este sentido, los estudiantes consideran de mayor importancia la relación que se establece con sus tutores, con gran énfasis en las interacciones sociales entre las personas y en cómo estas propician su aprendizaje en la práctica pre profesiona.

También es cierto que las vivencias y experiencias variarán con el periodo que el estudiante esté presente y participe en las actividades, por lo que la estadía debe ser suficiente para conseguir el desarrollo de lo que se desea lograr en la práctica, ya que el estudiante irá adquiriendo el conocimiento y este será más duradero en la medida que su estancia en el centro hospitalario también lo sea. Esto permitirá generar relaciones interpersonales con el equipo y fomentará aún más su aprendizaje. Por tanto, la dedicación e interés por de participar en la práctica pre profesional permitirá afianzar su incorporación al grupo de trabajo y ejecutar tareas asignadas por los tutores para lograr una nueva dimensión en el papel del autoaprendizaje (Alaminos,

Campos Sánchez, Caracuel y Rodríguez Morata, 2009), a la vez que se someta a a un nuevo proceso e ir aprendiendo en lo teórico y lo práctico (Van de Wiel, Van den Bossche, Janssen, Jossberger, 2011).

“Influye en gran magnitud ya que la falta de comunicación hace que ciertas patologías, ciertos conocimientos o prescripciones médicas, aunque pueden estar en la historia clínica, al momento de brindar los cuidados, debemos tener en cuenta que estas indicaciones pueden afectarlo y, en ese caso, convendría avisar al tutor para que pueda decidir e interpelar al médico, quedando así la discusión entre profesionales [...] y es que para llegar a esa conclusión, el practicante tiene que conocer acerca de la patología para luego poner en práctica esas habilidades y conocimientos. Y es que si el conocimiento teórico no es bueno, si no se revisó a profundidad la patología, entonces, la práctica tampoco será buena y, por lo tanto, puede el sujeto de cuidado tener complicaciones a corto o largo plazo” (BC).

En consonancia con lo anterior y como resultado de las relaciones vinculares que se producen en el ámbito de las prácticas pre profesionales, los practicantes también han manifestado que el sujeto de cuidado es parte primordial en el aprendizaje ya que se convierte en la fuente invaluable de conocimiento a la que acceden durante las referidas prácticas. Ya que es este quien ofrece y permite al estudiante poder abordarlo en un ambiente hospitalario, permitiéndole realizar tareas y procedimientos básicos respecto del cuidado en el área en cuestión. De ahí que sea necesario generar un trato cordial, por esta razón, también es imperante la constante orientación del docente y la intervención de los practicantes para preservar siempre la integridad física y moral del sujeto de cuidado, y velar para que la práctica del estudiante esté exenta de perjuicios hacia este. Proceso que, además, debe estar acompañado por el desarrollo de habilidades y conocimientos enfermeros en el área gineco-obstétrica de rotación.

“Entonces, aquí en esta área, como que obtuve muchos conocimientos y también me gustó mucho el área de gineco obstetricia, aparte la interacción que tuve con mi docente, que fue muy buena, porque algo que me quedó, fue cuando ella llegó y estaba bañando a un recién nacido y bien claro la rutina, eso pasó creo que al mes, yo solamente les bañaba a los pacientes, pero la docente me dijo “bueno, valora al recién nacido” y ahí fue un choque, porque tiene razón, yo estoy bañando, pero sin valorar a mi paciente, aquí influyó mucho la docente y yo más bien le agradezco, porque más bien gracias a ella pude desarrollar, “en qué es lo que yo quiero hacer un post grado” y a mí me gustó mucho el área de gineco obstetricia, y a su vez, yo siempre le decía que me lleve a neonatología del hospital, pero es un área muy restringida, en donde no dejan ingresar a estudiantes, yo después de eso, yo pude más bien colaborar en la recepción de recién nacido, aquí también la docente me enseñó muchas cosas y aparte la licenciada encargada, ya

me tenía la confianza para que yo recibiera al recién nacido solamente con la pediatra” (ST).

Otro de los aspectos importantes del aprendizaje del estudiante durante su práctica, según sus propios criterios, es la capacidad de reflexionar sobre dicho proceso, sus experiencias, vivencias y expectativas. Una de las herramientas pedagógicas usadas para este fin son los portafolios en los cuales el alumno debe integrar parámetros de evaluación del aprendizaje, reporte del desarrollo de competencias, autoevaluación y reflexión.

En definitiva, este resultado preliminar acerca de las habilidades y conocimientos enfermeros adquiridos durante las prácticas pre profesionales de los estudiantes en las prácticas pre profesionales durante la rotación de la Carrera de Enfermería en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Cuenca durante el 2022, va a tener una segunda etapa en la cual procuraremos ensayar acerca de factores tales como: las dinámicas donde se realiza la práctica y la experiencia, a partir de los planes de acción, la operacionalización de la tarea, así como autonomía de la tarea, para a partir de los resultados que se obtengan poder interpelar críticamente a las prácticas pre profesionales desde la perspectiva de los cuidados enfermeros, su tratamiento dentro de la propuesta curricular, las prácticas preprofesionales y el desarrollo de la socioafectividad: empatía y resiliencia de los docentes y estudiantes de la carrera de enfermería, así como algunas experiencias vivenciales respecto del cuidado.

Consideraciones finales

Ahora bien, y a modo de conclusión, con lo emanado en los relatos de los estudiante interpelados, podemos aseverar que las expectativas que estos tienen de su práctica pre profesional está influenciada por diversos factores, tanto propios como otros externos a él. Entre los que podemos mencionar estarían el gran interés que tienen por su profesión y cómo desempeñarse en el rol de profesional una vez concluida la CE, pero que su aprendizaje se opaca por su inexperiencia, también describen la importancia que otorgan a sus prácticas y que al no estar cohesionados los procesos de aprendizaje teórico-práctico, los estudiantes no se sienten seguros en su práctica. Se destaca también la importancia de la práctica pre profesional argumentando que el conocimiento que allí se genera es vital y que los conocimientos adquiridos son para toda la vida e irremplazables.

La utilización de los conocimientos teóricos, el desarrollo de habilidades prácticas durante la rotación y, por ende, la incorporación de estos en el cuidado de los sujetos sobre los que intervienen, conformaran elementos indispensables para su vida profesional y sus derivas. En este sentido, los relatos son profusos y diversos, destacándose la importancia de la adquisición de estos conocimientos en un ambiente práctico lo que los hace más significativos y duraderos; aseverándonos en su gran mayoría que a medida que avanzaba el tiempo ellos podían interiorizar más conocimientos e ir resolviendo dudas con la ayuda de sus tutores, además de

destacar que los aspectos anteriormente enunciados fueron primordiales para su aprendizaje, destacando lo fundamental del rol del tutor en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

A partir de los fundamentos anteriores, nuestros informantes claves han destacado también la relación sujeto de cuidado-estudiante, entendido el primero como parte esencial en el aprendizaje de los estudiantes, coincidiendo con el discurso de los estudiantes, manifestando la mayoría poder desarrollar habilidades comunicativas y sociales y aprender a relacionarse de una buena forma con los sujetos destinatarios de sus cuidados, así como a aprender a recopilar datos esenciales para el desarrollo del procedimiento al que este sería sometido. En este punto, como hemos advertido con anterioridad, reiteran la sensación de "inseguridad" en el manejo y relación con los referidos sujetos, problema que según sus criterios tiene varias causas probables, las relacionadas a la personalidad de cada estudiante, pero que también pueden ser atribuidas a una deficiencia en el aprendizaje de habilidades comunicativas, considerando esta última opción se hace necesaria una mejora en la enseñanza de esta área, idealmente a través de simulación de situaciones reales y en momentos cercanos al inicio de las actividades prácticas en donde este aprendizaje será también más significativo.

Respecto al trabajo a realizar durante sus prácticas pre profesionales, sus expectativas, los estudiantes manifiestan que centraban su atención en la realización de procedimientos, específicamente los establecidos por el PAE, espacio que les servía para establecer las pautas y lineamientos fundamentales del cuidado. Cuando los estudiantes expresan sus expectativas, también se evidencian sus emociones que se entrelazaban con sus experiencias previas a las prácticas pre profesionales. evidenciándose la inseguridad, la incomprensión, la angustia, el sufrimiento, entre otras; así como las prioridades que tienen los alumnos está la de generar capacidades para las relaciones interpersonales y para la comunicación, en cuanto a la relación con los pacientes y con el equipo de trabajo.

La formación profesional de los alumnos en el área de la salud es compleja, ya que no solo consiste en aprendizaje teórico, la práctica se convierte en un proceso fundamental en ellos, en donde aprender a manejar no solo las condiciones patológicas resulta importante, sino que es imperante que los estudiantes logren la capacidad de la atención integral del paciente, preocupándose de la persona, sus emociones y de su bienestar.

En sus experiencias los estudiantes practicantes destacaron variadas vivencias. Para ellos fue primordial tener la oportunidad de efectuar exámenes y punciones venosas, dándole especial importancia, ya que los acercan a la realidad profesional que vivirán en su futura vida laboral. En este estudio se evidenció el desarrollo gradual de la adquisición de habilidades comunicacionales y cómo estas ayudaron a los estudiantes a mejorar el trato con los pacientes, como se desarrollaron con ellos y como pudieron abordarlos.

Los estudiantes también describían cómo pudieron demostrar sus conocimientos teóricos frente a sus tutores clínicos y cómo eso los ayudo a ganarse la confianza por parte de ellos para permitirles realizar exámenes, además consignaron todo lo que habían aprendido, como parámetros fisiológicos de los pacientes, protocolos clínicos, pasos de seguridad frente a

situaciones de riesgo de los pacientes, dosis de medio de contraste, parámetros físicos asociados al uso de los equipos, entre otros, destacando la importancia que le daban a la protección radiológica de los pacientes. Los resultados de este estudio nos sugieren fortalecer la comunicación y la retroalimentación entre el estudiante y el docente. Este aspecto resulta clave al momento de establecer la evaluación como un proceso que forma parte del conjunto de habilidades, conocimientos, experiencias y expectativas que se tienen respecto a la práctica pre profesional con vistas a instituir una manera científica, fáctica, humana, holística y profesional del cuidado al momento en que los enfermeros intervengan sobre los sujetos depositarios de sus prácticas profesionales futuras.

Referencias bibliográficas

- Alaminos M, Campos Sánchez A, Caracuel MD, Rodríguez Morata A. (2009). “Modelos didácticos para el autoaprendizaje”. *Actual Med*.
- Benavent, M. A., *et al.* Fundamentos de Enfermería. España: DAE. Paradigma. Enfermería 21; 2002.
- Cade J. (1990) “An evaluation of early patient contact for medical students”. *Med Educ*. 1990; 3: 25-33.
- Iyer P. (1997) *Proceso de Enfermería y Diagnóstico en Enfermería*. México: Ed. Interamericana McGraw-Hill.
- Marriner Tomey A., Raile Alligood M. (2018) *Modelos y teorías de enfermería*, 9ª ed. Amsterdam: Elsevier.
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. - 1ª ed. - Buenos Aires: Paidós.
- Romero Palacios, P; Romero López, A; Gómez Jiménez, F y Miranda León, T. (2012) “Aprendizaje práctico de la medicina en entornos clínicos para alumnos de tercer curso. Consecución de objetivos de conocimiento”. *Educ Med*. 2012; 15 (4): 235-46.
- Van de Wiel M, Van den Bossche P, Janssen S, Jossberger H. (2011) “Exploring deliberate practice in medicine: how do physicians learn in the workplace?” *Adv Health Sci Educ Theory Pract*.

¹ Profesor de Química (1981). Licenciado en Historia. Universidad de la Habana (1990). Diplomado en Nuevas tecnologías educativas (2004). Especialista en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de Mar del Plata (2009). Magíster en Letras Hispánicas (2012). Universidad Nacional de Mar del Plata. Doctor en Humanidades y Artes con mención en Educación. Ejerce la docencia desde 1977, profesor del nivel secundario y terciario. Actualmente es Profesor Adjunto de las asignaturas Dimensión Sociohumanística II, Sociedad, Estado y Políticas de Salud y

“La educación enfermera durante las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Carrera de Enfermería en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Cuenca durante el 2022”. Miguel Leyva Ramos / pp. 193-203. - ARTÍCULO-

Sociología y Salud, correspondientes a la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social. Docente de Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales y Principios de Economía para las carreras de Licenciatura en Sociología, Licenciatura en Ciencias de la Educación y Licenciatura en Ciencias Políticas en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro del Grupo de Investigación de Filosofía de la Educación (GIFE). Investigador categorizado. Ha dirigido unas 25 tesinas de grado y seis Trabajos finales de la Especialización en Docencia Universitaria. Actualmente también dirige dos tesis de Maestría y seis tesis doctorales de docentes de la Carrera de Medicina de la Universidad de Cuenca, Ecuador. leyvamosmiguel@gmail.com



La Llegada del Ángel y su misa

Serie: *Huevos fritos con pis*

Autor: Francisco Ramallo

Técnica: Collage en fotografía de 1958 - María Lucrecia Suárez (abuela paterna)

Año: 2018

63x53cm

¿Y si empezamos con los más pequeños? Infancias del siglo XXI: el desafío de enseñar a pensar iniciando el desarrollo de aprender a aprender

What if we start with the little ones? Children of the XXI century: the challenge of teaching to thinking starting the development of learning to learning

Julia Relva¹

Resumen

El trabajo docente en esta sociedad compleja, heterogénea y exigente que se desenvuelve en entornos variados, dinámicos y cambiantes, es un gran desafío ya que debemos acompañar a nuestros alumnos/as en la construcción integral de sus conocimientos y ser guías en el andamiaje favoreciendo dicha construcción teniendo en cuenta sus características personales y los diversos factores de esos espacios en los que se desarrollan. Los docentes debemos conseguir un ciclo constante de acción, revisión, reflexión y modificación acerca de las estrategias de enseñanza que se ajusten a los grupos sociales a los que va dirigido nuestro trabajo, con el fin de promover aprendizajes significativos y reutilizables en los estudiantes a través de un pensamiento eficaz. Es importante que dichas estrategias de enseñanza favorezcan la interdisciplinariedad pedagógica y posibiliten un abordaje completo e integral de un recorte de la realidad, un problema o unos contenidos seleccionados propiciando el desarrollo del Currículo. Toda persona tiene derecho a aprender y la tarea docente del siglo XXI es proporcionar claves para que el alumnado desarrolle habilidades para conocer sus propias posibilidades y capacidades, interpretar sus propios pensamientos y procesos mentales de aprendizaje, reconocer sus conocimientos ya adquiridos y construir unos nuevos. Favoreciéndolo mediante prácticas de enseñanza que forman estudiantes activos, reflexivos, autónomos y capaces de aprender a aprender; y valiéndose para ello, desde la enseñanza en los primeros niveles educativos, de herramientas idóneas, dinámicas y atractivas como las Rutinas y las Destrezas de Pensamiento que facilitan la visualización del pensamiento desde temprana edad.

Palabras clave: educación Infantil; infancias; competencia; aprender a aprender; nivel inicial; docente; estrategias; pensamiento eficaz; enseñanza; rutinas de pensamiento; destrezas de pensamiento.

Abstract

Teaching work in this complex, heterogeneous and demanding society that develops in varied, dynamic and changing environments, it is a great challenge since we must accompany our students in the integral construction of their knowledge and be guides in the scaffolding favoring

such construction taking into account their personal characteristics and the various factors of those spaces in which they develop. Teachers must achieve a constant cycle of action, review, reflection and modification about teaching strategies that fit social groups to whom our work is directed, in order to promote significant learning and reusable in students through effective thinking. It is important that these teaching strategies favor interdisciplinarity pedagogical and enable a complete and comprehensive approach to a cut of reality, a problem or selected content promoting the development of the Curriculum. Everyone has the right to learn and the teaching task of the 21st century is to provide keys for students to develop skills to know their own possibilities and abilities, interpret your own thoughts and mental processes of learning, recognize your already acquired knowledge and build new ones. Favoring it through teaching practices that train active students, reflective, autonomous and capable of learning to learn; and using it, from the teaching in the first educational levels, of suitable, dynamic tools and attractive as Routines and Thinking Skills that facilitate visualization of thought and from an early age.

Keywords: infant education; childhoods; competition; learn to learn; initial level; teacher; strategies; effective thinking; teaching; thinking routines; thinking skills.

Introducción

La sociedad es compleja, diversa y dinámica, lo que exige a los docentes el gran desafío de favorecer la formación de individuos capaces de transcurrir su vida individual y social en la sociedad a la que pertenecen y capaces de adaptarse a aquella de la que deseen formar parte en su vida adulta.

Para que ello suceda, cada individuo debe desarrollar unas capacidades y destrezas que auguren el éxito de su trayectoria a lo largo de su vida. Y en este proceso serán cruciales sus primeros encuentros con la enseñanza desde muy temprana edad.

Es importante reflexionar sobre la competencia Aprender a aprender que implica el autoconocimiento integral individual, la confianza en sí mismo, la autonomía, el conocimiento de sus propias capacidades y posibilidades, y la reflexión sobre sus propias acciones, con una mirada, además, a la apropiación de aprendizajes vitales y significativos y a la estimulación de la automotivación (motivación intrínseca). Es decir que, como docentes, debemos proyectarnos en estimular el desarrollo de dicha competencia en quienes pasan por nuestras aulas... favorecer el “Saber, Saber Hacer y Saber Ser”.

Antes de profundizar en el para qué, cómo y desde cuándo, es interesante recalcar la importancia de favorecer en el alumnado el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico que le posibilite

desplegar estrategias de autoconocimiento, habilidades sociales y conocimientos que le sirvan en los distintos momentos de su vida.

Para dar respuesta a la pregunta del título de esta publicación: **“¿Y si empezamos por los más pequeños?”**, he desarrollado el marco teórico en cinco puntos donde se van enlazando la enseñanza y la innovación en la Educación:

1. Inteligencia y pensamiento.
2. ¿Qué es el “Pensamiento eficaz”?
3. Relación Escuela y “Cultura de Pensamiento”.
4. ¿Qué significa “Aprender a aprender”?
5. Infancias y “Pensamiento visible”.

1. Inteligencia y pensamiento

Tomando como referencia a Lev Vygotsky (1896-1934) y Jerome Bruner (1915-2016), que en sus obras plantean el papel de la cultura en la “configuración cognitiva”, dando importancia a la calidad de la cultura de nuestro contexto, y que nos sugieren que el desarrollo de la inteligencia dependerá, en gran medida, del medio y la interacción social; en principio nos basamos en que las aulas son heterogéneas, ya que cada niño/a tiene un potencial propio que está estimulado/condicionado tanto por lo biológico como por su entorno familiar y social.

En consonancia con esta concepción cognitiva, encontramos a Howard Gardner que, desde su Teoría de las Inteligencias Múltiples, ha estudiado la inteligencia y analizado las capacidades cognitivas, y plantea que la inteligencia es el resultado de la interacción entre los factores biológicos y ambientales contextuales, que no es estable y que es educable. Gardner (2019), considera que “los seres humanos poseemos una gama de capacidades y potenciales - inteligencias múltiples- que se pueden emplear de muchas maneras productivas, tanto juntas como por separado” (p.16). Gardner (2019), amplía su concepto de inteligencia definiéndola como “un potencial biopsicológico para procesar la información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura” (p.52)

Este autor afirma que “La inteligencia o las inteligencias son siempre una interacción entre las tendencias biológicas y las oportunidades de aprendizaje que existen en la cultura” (Gardner, 2011, Premios Príncipe de Asturias)

Citando, además, a Piaget (1896-1980), que en sus investigaciones hace referencia a cómo se construye el conocimiento partiendo desde la interacción con el medio; y posicionándonos desde un Enfoque Constructivista, que busca estimular y favorecer el desarrollo máximo de las

potencialidades de los niños/as , activando la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Lev Vygotsky (1979)

La Zona de Desarrollo Próximo es la distancia que existe entre lo que el niño puede aprender o resolver por sí solo, y la Zona de Desarrollo Potencial, que es aquella que le permite avanzar en la resolución de problemas más complejos con la ayuda de un adulto u otro niño. (p. 133)

Introducimos, así, la importancia de la parte social en la construcción del conocimiento, a través del lenguaje, permitiendo una reconstrucción interna. Remontándonos aquí a las palabras de Bruner (1997), que en sus trabajos de investigación, propone:

Plantearé alternativamente consideraciones sobre la naturaleza de la mente y sobre la naturaleza de la cultura, ya que una teoría de la educación tiene que encontrarse necesariamente en la intersección entre ellas. En consecuencia, estaremos constantemente preguntándonos por la interacción entre los poderes de las mentes individuales y los medios por los cuales la cultura apoya o entorpece su actualización. Y esto nos llevará inevitablemente a una interminable evaluación de la adecuación entre lo que una cultura concreta considera esencial para una forma de vida buena, o útil, o que merezca la pena, y cómo los individuos se adaptan a esas demandas en la medida en que afectan a sus vidas. (p.33)

De todos estos aportes se desprende la importancia del rol docente, que conoce en profundidad el entorno, las características de sus alumnos, determinando, a partir de ello, el abordaje del currículo, buscando ubicarse en la intersección entre el sujeto y el medio sociocultural al que pertenece, ya que el entorno social cobra importancia en el desarrollo de las capacidades del individuo.

Estas pautas de andamiaje se relacionan estrechamente con los aportes de la ZDP, donde el adulto juega un papel fundamental como guía, para favorecer un aprendizaje realmente significativo. Y teniendo claro, tras las investigaciones de Gardner, que las inteligencias son consideradas potenciales, entendemos entonces que deben estimularse para ser activadas, lo que dependerá de los valores culturales y, por supuesto, de las decisiones que tome cada persona, su familia y/o sus profesores dentro del entorno escolar. A su vez, este autor expone que las inteligencias están moderadas por las oportunidades de aprendizaje que existen en la cultura; en este sentido queda expuesta la importancia de la acción docente en la elección de las enseñanzas que brindemos a nuestros alumnos/as, es decir el qué, sin perder de vista el cómo, el cuándo y el para qué, con miras a un futuro.

Tal y como señala Gardner (2019), cada ser humano tiene una combinación única de inteligencia y que éste es el desafío fundamental, entendiendo por esta afirmación que hay personas que destacan más o menos en algo y que todo dependerá de la estimulación del entorno y de la propia motivación, dando importancia al contexto como potenciador, o no, de oportunidades.

Deducimos de todo lo expuesto que, en el proceso educativo el rol docente como agente motivador es una condición en el desarrollo integral de nuestros estudiantes en los que sus estructuras cognitivas son globales, y que para ello los docentes debemos conocer sus fortalezas y debilidades para poder guiarlos en esa evolución y desarrollo. Las oportunidades de aprendizaje dependerán, entonces, del ambiente, la cultura y la educación, dando una importancia trascendente a la escuela, la familia y la sociedad, que activarán extrínsecamente los estímulos para una motivación intrínseca en cada individuo, posibilitando y favoreciendo que cada uno desarrolle al máximo sus capacidades.

Sabemos que para promover nuevos aprendizajes es imprescindible movilizar el interés de los niños/as en torno a aquello que pretendemos convertir en objeto de estudio. En concordancia, dicho interés moviliza el pensamiento y, a su vez, el aprendizaje es la consecuencia de pensar, ya que, cada individuo construye su propio conocimiento. El pensamiento, en el proceso de aprendizaje que realiza cada individuo, es clave ya que mediante el pensamiento activo el sujeto es capaz de transformar su conocimiento, realizando unas conexiones entre lo que ya sabía y lo nuevo; este andamiaje se logra con la guía docente quedando así determinado el lugar activo que ocupan los estudiantes en el proceso educativo.

Pero, ¿Qué ocurre cuando los estudiantes dejan de tener la guía del docente? En respuesta a ello es que aparecen como referencia las obras de autores como Perkins (1997), Costa (2017), Swartz (2017), entre otros, que ponen de manifiesto en el campo de la Educación, la necesidad de “enseñar a pensar”, por ello desarrollaron trabajos sobre el pensamiento profundo y eficaz en las aulas, y coinciden en la importancia de enseñar a comprender y pensar sobre los contenidos escolares.

Debemos tener en cuenta que a nuestras aulas llegan niños y adolescentes con capacidades e intereses distintos, y una suerte de experiencias culturales y familiares diferentes también, cuyos pensamientos están relacionados con todos los factores mencionados y son enriquecidos en las escuelas en el proceso de construcción también nombrado anteriormente. Ahora bien, es importante enseñar a pensar y a decidir, a pensar cuál de todos los conocimientos que poseen es importante o necesario en cada momento del proceso de aprendizaje; ya que el razonamiento es un proceso cognitivo básico a través del cual utilizamos y explicamos nuestro conocimiento previo y nos permite realizar inferencias, pero éstas no siempre son válidas, ya sea en su totalidad o en parte.

Es necesario para ello el desarrollo del pensamiento eficaz y, en este desarrollo, es imprescindible el rol docente en la creación de una cultura de pensamiento en el aula, que a su vez propiciará la estimulación del desarrollo de aprendizajes que sirvan para toda la vida, es decir que favorecerá a la iniciación y subsiguiente logro de la competencia “Aprender a aprender”, estrechamente ligada al saber, saber ser y saber hacer, como ya hemos dicho.

2. Pensamiento eficaz

Swartz, R.; Costa, A.; Beyer, B.; Reagan, R.; y Kallick, B. (2017), entienden que:

El pensamiento eficaz se refiere a la aplicación competente y estratégica de destrezas de pensamiento y hábitos productivos de la mente, que nos permiten llevar a cabo actos mediatos de pensamiento como tomar decisiones, argumentar y otras acciones analíticas, creativas o críticas. Los individuos que son capaces de pensar con eficiencia emplean esas destrezas y hábitos por iniciativa propia, y son capaces de reвер su uso cuando les hace falta. (p. 15)

Hacen muchas décadas que se viene estudiando cómo la escuela puede enseñar a pensar y, como me he basado en el Punto 1 de este artículo, distintos investigadores hicieron aportes a cómo se desarrolla la inteligencia y el potencial que cada sujeto lleva en sí mismo de acuerdo a lo biológico (hereditario) y lo ambiental cultural; ahora bien, todo ese potencial de aprendizaje que se va modificando con los nuevos aprendizajes y la reestructuración de los conocimientos, pareciera propicio través de dos grandes acciones: una estratégica (que se refiere al accionar, al saber hacer del individuo, como las habilidades, las destrezas, los procesos recorridos y las estrategias), y otra, la inteligencia en acción estimulada por la motivación. Ello augura sujetos pensantes de manera crítica y constructiva.

A pesar de estas reflexiones sobre la enseñanza, aún en las instituciones educativas los currículos, aunque apuntan al desarrollo de la competencia de aprender a aprender, guardan contenidos que preparan muy poco para la vida adulta, para cuando los estudiantes dejen de serlo y dejen de ir de la mano de sus profesores.

Volviendo a la competencia mencionada, que más adelante en el Punto 4 retomaré y desarrollaré, ésta está íntimamente relacionada con el “pensamiento eficaz”, aquí tomo las palabras de Swartz (2016), que en su Prólogo del libro de David Perkins, dice: “Lo que está en juego es que la humanidad continúe evolucionando hacia un mundo en el que todos llevemos una vida fructífera” (p. 7). Pensando en las palabras de Robert Swartz, se entiende que para ello es necesario que los estudiantes aprendan a solucionar con eficacia problemas que se le presentan, y que ya, desde las aulas, es preciso brindar las estrategias que implican comprender el problema de raíz y buscar soluciones meditadas, tomando decisiones razonadas.

Llevar una vida fructífera se refiere a disfrutar de una vida de aprendizaje que nos lleve al “Saber hacer”, en un mundo donde los problemas actuales requieren futuros adultos pensantes de manera eficaz para resolverlos; entonces debemos enseñar contenidos actualizados (acordes a la realidad actual) y relevantes que merecen la pena enseñar porque serán básicos en el desarrollo fructífero de la sociedad que hoy estamos educando. Aquí se pone en juego, una vez más, el pensamiento eficaz y el aprendizaje basado en el pensamiento, que ayuda a los estudiantes a pensar de manera más hábil, a tomar decisiones acertadas, a seleccionar información correcta, a no dejarse llevar por otros sujetos ni estereotipos, a pensar y decidir por sí mismos; los prepara con unas habilidades para “Saber ser” en el Siglo XXI, con unas

disposiciones colaborativas, que es otro gran desafío de nuestro tiempo. Los aprendizajes deberán ser interdisciplinarios como los problemas o los conflictos que se viven en la realidad social. Entonces el pensamiento eficaz nos permite sopesar la información y las consecuencias positivas y negativas de nuestras decisiones, y decidir correctamente a través de ese estilo de pensamiento profundo y hábil.

Es necesario adaptar los contenidos al mundo real, conectándolos a esa realidad ya desde los primeros años de la educación, enseñando a los pequeños/as a seleccionar información relevante entre toda la información que nos brindan los libros, la TV, los distintos portadores de texto y la virtualidad, enseñando a decidir qué es lo realmente significativo, lo que sirve para dar respuesta a lo que indagamos, a tomar decisiones y, muy importante en este siglo, a trabajar en equipo. Los niños/as, ya en sus primeros años de escolaridad descubren que cada acción tiene una consecuencia, positiva o negativa, y aprenden hábilmente a pensar en el peso de sus decisiones (como por ejemplo: un alumno de 2 años, quitar o no, a otro niño/a un juguete que le gusta o esperar a que su compañero/a lo deje; algo tan simple a vistas de un adulto, pero a la vez complejo por la carga emocional que tiene, y el momento evolutivo por el cual atraviesa el pequeño de esa edad).

Así un niño/a de educación inicial que tiene que elegir buscar portadores que le brinden información sobre lo que necesita saber acerca de un tema hablado en la clase, debe aprender a decidir si un cómic que ha cogido de la biblioteca, le brindará la información que necesita acerca del tema del cual debe investigar, aquí deberá, además, poner en juego aquella información que ya tiene y aquella que haya recaudado de primera mano. En esa relación de la información en los primeros años de educación infantil donde lo natural, lo social y lo comunicativo se entrelazan, es un buen momento para comenzar con la estimulación del desarrollo del Pensamiento eficaz, que a su vez posibilitará la iniciación del desarrollo de la Competencia Aprender a aprender. Pero, ojo, el niño/a debe conocerse, reconocer lo que sabe, conocer cómo piensa y por qué piensa así, además debe comenzar, en esta etapa, a poder expresar y comunicar aquello que sabe y piensa de una manera hábil y coherente. Para ese “conocerse” será valiosa la posibilidad de que el docente ayude a sus estudiantes a hacer visible sus pensamientos, que a veces funcionan como lluvia de ideas, y otorgarles un orden; tema que desarrollaré en el punto 5 de este escrito.

3. Relación Escuela y “Cultura de Pensamiento”

Recuperando las palabras de Howard Gardner (2011) en el Punto 1, que dice que “La inteligencia o inteligencias son siempre una interacción entre las tendencias biológicas y las oportunidades de aprendizaje que existen en la cultura” y, entendiendo que dentro de la cultura entra la Educación con su proceso de enseñanza y su proceso de aprendizaje, ambos estrechamente ligados entre sí, es indispensable que la Educación brinde a los alumnos/as la posibilidad de desarrollar su pensamiento de manera hábil, estratégica y eficaz. Para ello, tal y como señala David Perkins (1997), hace falta el desarrollo de la “Cultura de Pensamiento” en el aula, donde

todos los estudiantes y profesores se esfuerzan por ser buenos pensadores; aquí el pensamiento es parte en todo momento del proceso educativo siendo su objetivo principal el de enseñar a pensar, preparando a los alumnos/as para que en un futuro puedan resolver problemas con eficacia, tomar decisiones bien meditadas y disfrutar de una vida de aprendizaje.

Perkins (1997), define la cultura áulica como “una cultura donde el pensamiento sea parte del aire”, así, el autor pretende explicar que el buen pensamiento debe existir siempre en las instituciones educativas y en todos los agentes implicados (alumnos/as y docentes). Este mismo autor dice que el hecho de poseer una habilidad, no garantiza que uno vaya a utilizarla, ello denota que el pensamiento debe desarrollarse y el lugar propicio para ello es la escuela con su ambiente alfabetizador y socializador, favorecedor del desarrollo de estrategias, reflexión y cooperación.

En sus obras, David Perkins, habla de seis dimensiones de la Cultura de pensamiento que favorecen el desarrollo de los buenos pensadores y que relacionaré con el contexto educativo:

- **Lenguaje del pensamiento:** las aulas son lugares propicios ya que pueden promover pensamientos profundos, opiniones, hipótesis, defensa de posturas o puntos de vista, debates, sacar conclusiones, etc; es donde en el día a día los docentes se valen de vocabulario preciso y de preguntas estratégicas que pueden invitar a pensar, a razonar y a describir el pensamiento por parte de los niños/as.
- **Predisposición del pensamiento:** donde pensar es una constante, donde se invita en todo momento a explorar, a preguntarse acerca de las cosas, a razonar de manera precisa y organizada, fomentando buenos pensadores.
- **Metacognición:** es la autoevaluación constructiva acerca de lo que pensamos e hicimos; somos conscientes de nuestro propio aprendizaje, identificando las habilidades, limitaciones, herramientas con las que contamos, conocimientos previos, nuevos conocimientos, progresos y su aplicación práctica en aquellas situaciones que lo requieren y que se vayan presentando dentro y fuera del contexto escolar. Aquí la enseñanza favorece esa autonomía reflexiva en los estudiantes y tiene mucho que ver con la Inteligencia Intrapersonal que propone Gardner, ya que es auto-reguladora y es esencial para el desarrollo de la competencia Aprender a aprender.
- **Espíritu estratégico:** construir las propias estrategias de pensamiento para desarrollar el proceso de aprendizaje sistematizando el pensamiento, organizándolo y planificándolo. El docente fomentará desafíos intelectuales, impulsando la necesidad en sus alumnos/as de desarrollar el espíritu estratégico como un hábito para la construcción de sus conocimientos.
- **Conocimiento de orden superior:** ronda alrededor de los procesos cognitivos.
- **Transferir:** es, a mi entender, la dimensión globalizadora del conocimiento o el pensamiento eficaz, ya que apunta a la aplicación de todo lo aprendido significativamente

(hablando tanto de conocimientos como de estrategias) a nuevos y variados contextos; a su vez, se refiere a las conexiones entre los saberes y experiencias previas a unas nuevas, relacionando las distintas áreas de conocimiento, como he hablado en el Punto 2.

El profesorado será guía en ese andamiaje entre los conocimientos anteriores y los nuevos, propiciando la reestructuración; posibilitando a su vez que la diversidad de habilidades y competencias cumplan su papel primordial en el desarrollo de los aprendizajes.

Para echar luz en este punto de relación entre la escuela y la cultura de pensamiento, surge el Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, en el año 1967, en el que sus investigadores, Nelson Goodman, David Perkins y Howard Gardner, estudian el desarrollo de nuevos enfoques para ayudar a los individuos, grupos e instituciones dando lo mejor de sus capacidades, en la búsqueda de fomentar estudiantes reflexivos e independientes y para orientar el pensamiento crítico y creativo. El Proyecto Zero propone ocho claves o condiciones que deben darse para crear la Cultura de Pensamiento en el aula:

- **Tiempo:** para pensar de manera precisa es necesario tomarse un tiempo.
- **Oportunidad:** el docente debe propiciar los motivos para detenerse a pensar, de acuerdo a los intereses y necesidades de los alumnos/as, debe estimular el pensamiento y la necesidad de razonar, indagar y pensar organizadamente; generando así la necesidad de aprender y reflexionar.
- **Rutinas y estructuras:** el profesor debe favorecer el desarrollo de la habilidad de pensamiento a través de su organización visible.
- **Lenguaje:** los niños deben encontrar las fórmulas para organizar su pensamiento y expresarlo correctamente, en definitiva, saber comunicarlo.
- **Creación de modelos:** el docente debe hacer tangible el pensamiento (y hasta visible, si lo expresa de forma escrita o transcribe), a través de preguntas o acciones que den lugar a debatir, opinar, a expresar y a escuchar lo que piensan los otros, desarrollando, a la vez, habilidades de pensamiento.
- **Interrelación y relaciones:** el profesorado crea un ambiente inclusivo en el que cada opinión o exposición se respeta, y el docente, además, propicia la participación de todo el alumnado.
- **Entorno físico:** el entorno (el aula, por ejemplo), debe ser un espacio alfabetizador y generador de pensamiento, haciéndolo visible.
- **Expectativas:** las expectativas del profesorado deben ser altas y de igual valor para todos los estudiantes, el docente debe creer en las capacidades de sus alumnos y estimular la seguridad y autonomía de cada uno.

Reflexionando acerca de todo lo anterior, descubrimos que la escuela es el lugar propicio para crear esa cultura de pensamiento que propone Perkins, ya que los docentes y el mismo entorno

educativo promueven en nuestros alumnos/as la toma de decisiones constante, la resolución de problemas y conflictos, la selección de información que nos brindan las distintas fuentes de datos para la realización de las tareas; esa información que deben decidir si la aceptan o no como fiables, si les sirve o no y, en consecuencia, actuar sobre ella. Los profesores, además, deben estimular a los estudiantes a realizar todo lo anterior a través de un pensamiento eficaz que requiere un razonamiento detallado y minucioso, por tener la responsabilidad de hacerlo bien, pensando de una manera más hábil.

Este tipo de pensamiento eficaz convertido en el aula en una cultura de pensamiento, y el desarrollo de contenidos curriculares atravesados por unos transversales que abarquen lo real actual, lo cotidiano y lo global, hará sujetos pensantes con unas destrezas de pensamiento que repercutirán y les servirán más allá del colegio y de un examen, sino que les servirán en este preciso momento y a lo largo de todas sus vidas, para ser seres asertivos, seguros de sí mismos, hábiles, autónomos e independientes... ese “saber pensar” ayudará y será la base imprescindible para **“saber, saber ser y saber hacer”**, en un presente y un futuro desafiantes.

Debemos pensar siempre en qué tipo de ciudadanos, trabajadores, integrantes de familias y de sociedad queremos que sean y necesitan ser, con miras al futuro, pero desde la realidad actual con todas sus debilidades y fortalezas, y encaminar a los niños en el desarrollo como seres hábilmente pensantes. Como dice Daniel Brailovsky (2017), en el epílogo de su libro: “Ver en los niños los adultos que pueden llegar a ser” (p. 202)

4. ¿Qué significa Aprender a aprender?

Esta competencia es una de las más importantes habilidades que persiguen desarrollar muchos sistemas educativos de distintos países del mundo pero, según las políticas educativas de cada país, se persiguen en distintos niveles educativos, por ejemplo, en Argentina, esta competencia se busca desarrollar en los adolescentes que pasan por la Educación Secundaria, y en España, a partir de este curso escolar, se persigue desde de la Educación Inicial Infantil en el Primer Ciclo como una competencia clave que debe desarrollarse a través de todo el trayecto educativo de cada sujeto.

En todo caso, persiguen el mismo objetivo: el desarrollo de actitudes, habilidades, procedimientos, es decir, estrategias y destrezas, para iniciarse en el aprendizaje, dentro del sistema educativo y ser capaces de continuar aprendiendo de manera autónoma y eficaz a lo largo de la vida, más allá de lo educativo obligatorio y en distintos contextos formales, no formales e informales; y, por supuesto, de acuerdo a los propios objetivos, características, necesidades e intereses que cada sujeto posea.

Lo que debemos enseñar a nuestros alumnos/as, es a desarrollar esa habilidad para comenzar, planificar y persistir en el aprendizaje. Los niños y adolescentes deben aprender a conocerse, a conocer sus formas de aprender y a controlarlas para ajustarlas a los tiempos y demandas de las

tareas y actividades que conducen al aprendizaje; a reconocer lo que saben, lo que son capaces de aprender, lo que les interesa, a conocer de qué manera aprenden, (dimensión intrapersonal), y a reconocer la disciplina en la que está realizando una tarea de aprendizaje y del contenido que está aprendiendo (dimensión educativa), así como también deben conocer las posibles y variadas estrategias para llevar a cabo esa tarea. Conocerse en este aspecto posibilitará un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo en cada persona.

Una de las estrategias que debemos enseñar en nuestras aulas es la Metacognición a través de un amplio abanico de recursos y en distintas situaciones o momentos del aprendizaje, donde los distintos agentes implicados formarán parte activa en dicho proceso, el alumno/a como protagonista y el docente o los mismos compañeros, como guías (dimensión interpersonal). Constantemente tenemos oportunidad para aprender y el proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida en un compromiso con nosotros mismos que favorece el crecimiento intelectual y cultural, posibilita el crecimiento como personas y nos posibilita formar parte activa de la sociedad.

Esta competencia supone la movilización y trabajo conjunto de habilidades prácticas, emociones, valores, automotivación, conocimientos, destrezas mentales y actitudes, es decir una serie de componentes interpersonales e intrapersonales, que se adquieren a través de prácticas sociales de forma activa y que se pondrán en juego de manera constante y adecuada, en respuesta a distintas situaciones en contextos variados.

Aprender a aprender, implica: Saber, Saber Ser y Saber Hacer, y para ello es importante que desde la escuela enseñemos a los niños/as y jóvenes a conocerse y a controlar sus propios procesos de aprendizaje, favoreciendo en ellos la curiosidad y estimulando la motivación interna, el desarrollo de valores y actitudes, y, sobre todo que fomentemos en ellos/as el desarrollo de un sentimiento de confianza y seguridad en sí mismos; planteando metas educativas realistas, actuales y significativas, que puedan alcanzarse; lo que llevará como consecuencia totalmente positiva a una autopercepción de eficacia y autoconfianza en sus capacidades, que a su vez, generará el deseo interno e íntimo de elevar sus propios objetivos de aprendizaje, gracias a la motivación personal. Es ligado a ello y a mi experiencia, la idea de iniciar el favorecimiento de esta competencia desde muy temprana edad, desde la educación de las infancias.

5. Infancias y pensamiento

Como he comentado en el Punto 2, los niños desde temprana edad comienzan a auto-conocerse (sus deseos, sus intereses, sus necesidades, sus posibilidades,...) y a conocer el mundo que los rodea (la gente de su entorno cercano, los límites que se le presentan, los valores que se le inculcan,...), también aprenden a ser seres sociales y a comprender que hay cosas que se pueden hacer y otras que no; su curiosidad intrínseca y las experiencias por las cuales van pasando se vuelven entornos de conocimientos. ¡Pero cuidado! Como propone Jean Piaget en sus distintas

obras acerca de su teoría psicológica de cómo evoluciona el pensamiento del niño, el aprendizaje es un proceso constante de construcción de nuevos significados y es la persona la que sienta las bases de su propio conocimiento según cómo vaya organizando e interpretando la información que capta del entorno; lo que depende de las características individuales de cada sujeto, como, por ejemplo, su edad. Si a esta Teoría del Aprendizaje (Teoría Psicológica), le añadimos las Teorías de la Educación (Teorías Pedagógicas), vemos que se complementan y obtenemos de ellas que es el sujeto el protagonista activo del aprendizaje, que es el mismo sujeto el que debe interesarse por conocer, y que para ello debe sentir la curiosidad y el desafío de aprender, que los entornos y lo biológico de cada individuo son factores que favorecen o condicionan los aprendizajes, y, pedagógicamente hablando, que los contenidos deben ser significativos para los alumnos/as.

Nuestra labor es activar esa curiosidad, ese interés en los alumnos/as, en relación a lo que pretendemos convertir en objeto de enseñanza, proporcionando claves para que el alumnado desarrolle estrategias de “lectura” para interpretar el ambiente, contribuyendo además a formar ciudadanos críticos, activos, respetuosos y responsables, capaces de integrarse y desarrollarse en la sociedad. Ello se logra mediante buenas prácticas de enseñanza y de un enfoque curricular que contemple estas habilidades y competencias diversas primordiales en el desarrollo de los aprendizajes a lo largo de toda la vida, complementando la enseñanza, y que forman estudiantes reflexivos, estratégicos, con conocimientos significativos, autónomos y capaces de aprender a aprender, lo que les brindará la oportunidad de llevar una vida plena.

Retomando la competencia “Aprender a aprender”, desarrollaremos sus dimensiones, relacionándolas con la educación infantil. Decía en el Punto 4, que implica tres dimensiones vitales en relación al sujeto y su trayectoria de vida:

- a) Saber: esta dimensión guarda relación con el cómo se aprende, con todos los procesos internos implicados en el aprendizaje; el conocimiento acerca de lo que uno sabe y desconoce, de la disciplina y el contenido implicado en cada tarea, y el conocimiento de las distintas estrategias que puede utilizar cada persona para afrontar la tarea.
- b) Saber Hacer: dimensión relacionada con la planificación de estrategias para resolver un problema; tiene que ver con las estrategias que posee el estudiante para supervisar las acciones que está desarrollando y las que posee para evaluar el resultado, y el proceso hasta llegar a ese resultado.
- c) Saber Ser: implica la automotivación para aprender, sentir la curiosidad y la necesidad de aprender, sentirse protagonista del proceso y del resultado de su aprendizaje, sentir confianza en sí mismo y percibirse auto-eficaz.

En base a lo desarrollado y entendiendo que esta competencia tan amplia como importante, supone desarrollar bases para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de toda la vida, iniciándose en el aprendizaje y siendo capaz de aprender de manera cada vez más eficaz de acuerdo a los propios objetivos; y que a su vez, tiene que ver con las posibilidades que le brinda

a cada sujeto lo biológico y lo cultural de su entorno, donde entra la Escuela, con un Proceso de Enseñanza (extrínseco a los/as niños/as) y que favorece el desarrollo del Proceso de Aprendizaje (intrínseco a los niños/as); me centraré en este quinto punto en cómo, mediante un enfoque constructivista, a través de los aportes de los autores mencionados, podemos enseñar un contenido curricular atravesado por lo real y actual, considerando qué queremos que nuestros alumnos/as del Primer Ciclo de la Educación Infantil o Inicial comprendan y aprendan, por qué y para qué; favoreciendo a iniciarlos en el desarrollo de la Competencia Aprender a Aprender, competencia clave para la vida.

En el primer nivel de educación, en la enseñanza formal, encontramos niños de 0 a 5/6 años de edad, que cada día asisten a los centros educativos a aprender contenidos, a indagar como seres sociales el medio natural a través de experiencias de primera mano, en experiencias in situ, manipulando y explorando; a través de las propuestas docentes que apuntan a ser integradoras de las áreas de conocimiento, abordando los contenidos desde un recorte real significativo y permitiendo que los niños partan de lo observable e investiguen acerca de lo que no pueden observar a partir de una problemática o desafío y analicen e interpreten críticamente la información.

Este mirar con otros ojos lo cotidiano o, simplemente buscarle todo el sentido significativo a lo que habitualmente hacemos, ya sea cantar una canción y detenernos a pensar qué dice, quién es el personaje, qué y cómo es, qué hace, qué le ocurre, por qué, si es real o no, etc., e investigar sobre él; se resume definitivamente en: “DETENERNOS”... Detenernos a pensar en lo que cantamos, expresamos, en lo que ocurre a nuestro alrededor y por qué; a hacernos preguntas sobre lo cotidiano, acercarnos a ello con mayor interés y curiosidad, y buscar al detalle el porqué es importante, por qué es o está, y cómo.

Recojo aquí las palabras de Perkins (2017), que en el Prólogo del libro de Swartz, reflexiona acerca del pensamiento, diciendo: “Pensando infundimos vida al conocimiento, lo ponemos en marcha, lo ponemos a prueba frente a las normas aceptadas, lo ponemos en movimiento para hacer conexiones y predicciones, le damos forma para crear productos y conseguir resultados creativos” (p. 8)

Reflexionando sobre todo lo anterior, sin duda podemos, y es necesario, comenzar desde muy temprana edad a aprovechar los conocimientos previos que traen los niños y su tipo de pensamiento, de su curiosidad natural e innata para estimular el desarrollo del pensamiento crítico y crear una cultura de pensamiento en las aulas del Primer Nivel de Educación ya desde el Primer Ciclo; donde los niños se comunican de diferentes maneras intentando y esforzándose por hacerse entender, apelando al desarrollo lingüístico para que los comprendan; donde la comunicación, los lenguajes y la expresión forman parte diaria de un desarrollo que necesita del pensamiento y del razonamiento, con la certeza de que a través de su expresión cada vez más organizada y convencional, su comunicación será cada vez más comprendida. Si los niños/as más pequeños piensan, razonan, deciden y son curiosos, es posible aprovechar esa motivación

interna que poseen, para estimular el desarrollo del pensamiento y hacerlo visible ante sus ojos para que ellos mismos comiencen a conocer cómo y qué piensan; a partir de una exploración inteligente donde anden caminos desconocidos en esa búsqueda del conocimiento.

Las infancias del Siglo XXI requieren aprendizajes, habilidades y destrezas incluidas en la enseñanza del S.XXI, no se trata solo de que nuestros estudiantes comprendan un tema o contenido, como si fueran meras instrucciones; sino que realicen todas las posibles conexiones con lo que ya saben y que, si surgen problemas, sean capaces de enfrentarse a ellos buscando y encontrando una solución; favoreciendo de esta manera, a formar buenos pensadores, entendiendo que esta competencia deberá estimularse lográndose un entramado curricular que propicie su desarrollo; beneficiándose así con el conocimiento para toda la vida.

Tanto, la investigación, como los estudios y la experiencia, es decir la relación entre la teoría y la práctica en los centros de Primer Ciclo de Educación Inicial o Infantil a lo largo de mi carrera docente, me dieron la posibilidad de comprobar (con otros agentes de la educación con los que he compartido y comparto la enseñanza), que es favorable y oportuno comenzar a estimular el pensamiento y el razonamiento desde corta edad y hacerlo visible; donde el compartir y escuchar se transforman en momentos de saber, por ser actos cargados de sociabilidad y colaboración, pero a su vez, por la búsqueda interna del propio saber; y van transformando el aprendizaje en una dinámica activa, creativa, espontánea, individual y cooperativa; permitiendo una mirada distinta de lo conocido, propiciando la curiosidad y favoreciendo el surgimiento de nuevos interrogantes que necesitan ser investigados.

Cada trayectoria educativa debería sentar sus bases en Aprender a aprender, esto se posibilitará si en la construcción del aprendizaje desde pequeños/as en el entorno escolar (educación formal), se promueven experiencias significativas que generen recorridos posibilitadores de reflexión y razonamiento en el proceso de apropiación de los contenidos de los recortes de la realidad seleccionados. Aquí entran en juego, además, por parte del docente, las formas de abordar la promoción del pensamiento eficaz y del autoconocimiento por parte de los alumnos/as.

¿Desde cuándo? Dado que los alumnos/as se desarrollan desde que nacen en diversos escenarios donde se socializa y se aprende, es decir, en otros espacios, a través de otros medios y con otros agentes con potencial educador, entendemos que a nuestras clases llegan con un bagaje de contenidos y conceptos adquiridos y que necesitan ser complejizados en la escuela. Que, desde las concepciones constructivistas del aprendizaje, en particular contextualizadas e integradas en el Nivel Inicial o Etapa de la Educación Infantil, en que cobra relevancia el entorno sociocultural y se aboga por un aprendizaje activo, favorecedor del desarrollo del razonamiento y del pensamiento crítico que le servirá para toda la vida, donde el niño es protagonista, como en la vida misma, y es consciente de lo que está aprendiendo y cómo está aprendiendo a través de las acciones lúdicas. Que, a su vez, el docente será el que guiará y planificará a partir de, como ya he mencionado antes, del conocimiento exhaustivo de sus alumnos con sus características

particulares, atendiendo a sus distintos talentos, favoreciendo en todo momento la reflexión y el pensamiento eficaz por parte de los estudiantes. Por ello considero apropiado que desde Educación Inicial (sin dejar de lado lo esencial, la atención básica), los docentes aprovechemos el potencial cognitivo y de pensamiento, con miras a conquistar la autonomía acorde a su edad, y a estimular el desarrollo de una mirada más crítica o compleja de los niño/as hacia el mundo que los rodea y hacia sus propias acciones.

Desde corta edad se puede lograr, con un trabajo docente, que nuestros alumnos/as utilicen sus conocimientos adquiridos en otros entornos para avanzar en sus aprendizajes, y que realicen conexiones a través del propio pensamiento eficaz. Lo que supone para los estudiantes, comenzar el proceso del desarrollo de aprender a aprender. Luego, está en los profesionales hacer visible ese pensamiento de los pequeños/as para posibilitar que ellos mismos descubran sus procedimientos de aprendizaje y, de alguna manera, monitorearlos.

¿Cómo podemos hacer visible el pensamiento de nuestros alumnos?

Parece difícil abordar la respuesta debido a que realmente estamos hablando de incurrir en el pensamiento de cada uno de nuestros pequeños alumnos/as, algo muy distinto que cambiar o modificar ese pensamiento.

Swartz (2017) dice que:

El pensamiento eficaz está formado por:

1. Destrezas de pensamiento. Emplear procedimientos reflexivos específicos y apropiados para un ejercicio del pensamiento determinado.
2. Hábitos de la mente. Conducir estos procedimientos para dar lugar a conductas de reflexión amplias y productivas relacionadas con el hecho de pensar.
3. Metacognición. Realizar estas dos cosas basándonos en la valoración que hacemos de lo que se nos pide y en nuestro plan para llevarlo a cabo. (p.16)

Hacer visible el pensamiento de los niños/as, es centrarnos en dar lugar a los pequeños/as a expresar sus pensamientos, razonamientos, y nosotros, los docentes, evidenciarlos de manera visible y ordenada. Para ello David Perkins y Robert Swartz, autores ya mencionados anteriormente, han diseñado las Rutinas de Pensamiento (el primero) y las Destrezas de Pensamiento (el segundo), que los profesores podemos utilizar desde la educación de las infancias.

Al abordar la Enseñanza a través de estos procedimientos se enseña a pensar de manera hábil, esto hace que nuestros alumnos/as, desde el año de edad en adelante, vayan expresando de manera consciente, cada vez más adecuada y organizada, los conocimientos previos acerca de lo

que están observando de primera mano, de un tema o de un recorte específico y, a partir de lo exteriorizado, los maestros/as crearles problemáticas y/o preguntas sobre lo expresado por ellos/as mismos/as, fomentando la necesidad de indagar e investigar, y propiciando así, la curiosidad y el pensamiento. Con los niños/as más pequeños/as podemos comenzar con las Rutinas de Pensamiento de Perkins, ya que son procedimientos más simples y dinámicos, y, más adelante seguir con las Destrezas de Pensamiento de Swartz, que son procedimientos un poco más complejos, encaminados a trabajar un tipo de pensamiento más específico y analítico. Ambos instrumentos en sus variados formatos, favorecen el desarrollo de estrategias y habilidades de pensamiento crítico e interdisciplinar, creando la posibilidad de convertir nuestras aulas en espacios donde se desarrolla la Cultura de Pensamiento, explicada en el Punto 3 de esta Publicación.

Estas herramientas de visualización como “Zoom In”, “Rueda lógica”, “Círculo de pensamiento”, “Lápices al centro”, “Veo- Pienso- Me pregunto”, “Antes pensaba- Ahora Pienso”, “Compara- Contrasta”, “Folio giratorio”, “Mapa conceptual”, “Las partes y el todo”, entre otras muchas que pueden utilizarse en los centros escolares de Educación Inicial o Infantil, nos permiten guiar a los niños/as a través de preguntas, la observación de imágenes u objetos concretos y palpables, activando los procesos mentales.

A través de estas rutinas y destrezas de pensamiento, enseñamos a reflexionar y a organizar ese pensamiento para expresarlo/comunicarlo, a comparar y a contrastar la información de distintas fuentes. Como docentes, es sorprendente observar cómo, rutina a rutina, los pequeños/as van ganando autonomía en la comunicación de sus pensamientos. Así, los alumnos/as van aprendiendo a cuestionarse lo que están viendo, a hacerse preguntas sobre ello, a opinar, a ser críticos constructivamente (con ellos, con los demás y con el ambiente en general), a seleccionar la información y a ser curiosos, creándoles la necesidad de saber más. Propiciando, además, la escritura, el dictado al adulto, la atención, la lectura, la crítica y la reflexión, la convivencia y las normas de cortesía, la autoestima y la confianza en sí mismos.

Las rutinas y destrezas, hacen visible el pensamiento y además son herramientas que a nosotros como maestros/as nos brindarán información acerca de cómo piensan nuestros alumnos/as, y acerca de las formas de razonamiento que poseen. La clave está en aprovechar toda esa información y hacer que de manera consciente los pequeños/as vayan complejizando esos procesos haciendo más y variadas conexiones entre la información que ya tenían y la que ellos mismos vayan recolectando (con la ayuda de los adultos), para lograr saber lo que no saben acerca del recorte de la realidad seleccionado por el docente o de un contenido que les provocó curiosidad (muchas veces propiciado por los educadores) y/o sobre algo que les interesa o necesitan averiguar para solucionar un problema.

Al planificar la enseñanza buscaremos las rutinas y destrezas de pensamiento que más se ajusten a las características de nuestros alumnos/as y a las características del objeto de estudio, además de buscar las variables ajustándolas a dichos factores. Esto será posible porque estas

herramientas o estrategias de trabajo son versátiles y tienen un objetivo concreto que es perseguir y favorecer la adquisición o aprendizaje de unos contenidos curriculares mientras que estimulan la actividad cerebral y la comunicación, la expresión oral y el habla. Así, en el desarrollo del recorrido didáctico y de los procesos cognitivos, se van favoreciendo, además, los procesos de descubrimiento.

Como esta clase de procedimientos simples nos permite el uso de distintos y variados recursos (recursos materiales, recursos humanos, etc.), posibilitan y favorecen el trabajo infantil en distintas clases de agrupaciones: en pareja, en pequeños grupos, en gran grupo y/o de forma individual; así como también el trabajo en los hogares realizando, por ejemplo, producciones, recopilando información, investigando algo de primera mano, etc., complementándonos en la relación Familia-Escuela.

Es importante que siempre los niños/as realicen sus propias producciones dentro de estas rutinas y destrezas a través de dibujos, grafismos propios, o escritura convencional, que aprendan a expresar sus pensamientos a través de diferentes tipos de comunicación y representación, y que no sea solo el profesor quien escriba. Sus dibujos y escrituras darán aún más sentido al trabajo realizado y ayudarán a la visualización de lo registrado evocando el pensamiento, sirviendo de soporte en cualquier momento del proceso.

Llegados al final de la Secuencia Didáctica, ya realizadas las distintas actividades propuestas, aprovecharemos el producto para cerrar las Unidades Didácticas o los Proyectos propiciando la Metacognición de nuestros alumnos/as, que ya he desarrollado en el Punto 3, reflexionando acerca de cómo han ido pensando y aprendiendo, y realizando una comparación de lo que sabían al inicio y de lo que saben al terminar, apoyándonos para eso en la visualización de todo el proceso a través de las distintas producciones, y plasmando, si es posible, lo aprendido en una última rutina o destreza de pensamiento final y visible, como por ejemplo, un Mapa Conceptual.

Las Rutinas y las Destrezas de pensamiento posibilitarán la reflexión, antes, durante y después de todo el proceso y requieren que la dimensión temporal sea propiciadora de dicha reflexión.

Recupero aquí las ideas de Ritchhart (2002), que en sus obras sugiere que una cultura de pensamiento se desarrolla en aquellos ámbitos en los que el pensamiento individual y grupal es valorado y se hace visible, y se promueve de forma activa como parte de las experiencias cotidianas y habituales de los miembros del grupo. En nuestras escuelas la forma de abordar la enseñanza como he propuesto ya desde la infancia y de una forma integral, les beneficiará en la construcción significativa de sus conocimientos y en la modificación de sus esquemas cognitivos, lo que favorecerá a los estudiantes la selección de estrategias adecuadas para resolver problemas o situaciones de cualquier tipo en nuevos entornos y en cualquier momento de sus vidas.

Conclusión

Estas lecturas dejan reflejada la necesidad de que el Proceso de Enseñanza vaya dirigido hacia una mirada reflexiva, donde la resolución de problemas cotidianos del entorno sociocultural y natural, sean a través del pensamiento lógico, crítico y eficaz, que se pondrán en juego desarrollando así unas competencias que serán claves para el resto de la vida de cada uno de los alumnos que pasan por las aulas de cada uno de los niveles o etapas educativas.

Pensamos todo el tiempo y desde que nacemos, porque es una función innata en el ser humano, pero aprender a pensar críticamente (con fundamento), se aprende pensando, y la manera más idónea es a través de la guía del adulto, de sus preguntas abiertas e investigables y de sus cuestionamientos acertados que buscan respuestas cuidadosas. Es evidente que una Cultura de Pensamiento áulico, escolar, es posible ya desde las infancias; y es importante tener en cuenta que, así como un niño pequeño puede aprender más de un idioma y expresar la misma palabra en un idioma u otro cuando se le solicita, también es capaz de conocerse a sí mismo, sus pensamientos, sus conocimientos, sus posibilidades y limitaciones.

Las rutinas y destrezas de pensamiento, requieren una interrupción de la normalidad para echarle una mirada más compleja a la cotidianeidad, requieren pararse a mirar, mirar observando detenidamente, pararse a pensar, pararse a escuchar... Y ese pararse a pensar más reflexivo y detallista, proporcionará a los niños/as toda la información que ellos poseen y que observan en lo que tienen delante suyo (recorte, objeto concreto, imagen,...) y, luego, requerirá detenerse y pararse a reflexionar, seleccionar y organizar toda esa información para ser comunicada a los demás, dictándole al adulto para que éste lo transcriba, y comunicada de forma verbal, a su vez a los compañeros/as.

Enriquecer la enseñanza con estas estrategias favorece los procesos metacognitivos ya que permite recoger rastros, visualizar el recorrido del aprendizaje para luego reflexionar sobre el modo en que se ha aprendido, gracias al registro a través del lenguaje icónico y gráfico, y de la creación de espacios de análisis grupal sobre los objetivos iniciales, los resultados obtenidos y las estrategias utilizadas. Debemos rescatar el valor de la experiencia social que conlleva la cultura de pensamiento en el aula de Educación Infantil o Inicial, reconocer que los múltiples espacios, discursos y actores del entorno social que intervienen en el desarrollo escolar enriquecen el aprendizaje.

Es indispensable promover la articulación internivelar, evitando la fragmentación y asegurando que los aprendizajes sean reutilizados en nuevos contextos y fomentando la continuidad de la cultura de pensamiento áulica. Aprender a aprender puede favorecerse escolarmente desde la infancia, iniciándose en este contexto sociocultural, poniendo en marcha la actividad intelectual en relación con los contenidos y con la movilización de factores subjetivos (curiosidad, necesidad, interés, deseo, motivación, iniciativa, disposición, confianza propia, etc.) e intersubjetivos. El desarrollo de esta capacidad integral, dará a cada sujeto las estrategias necesarias para seguir aprendiendo a lo largo de la vida según su proyecto de vida, con un

impacto más allá del ámbito escolar, es decir, proyectándose a su contexto personal y social a lo largo de toda su trayectoria como individuo.

A modo de cierre, podemos reflexionar y concluir, que el pensamiento de un sujeto es el eje que enlaza, estructura y une toda su vida, y que por ello es necesario comenzar a estimular su desarrollo eficaz desde sus primeros años.

Referencias bibliográficas

- Bodner, G. (1986). Constructivism: A theory of knowledge. *Journal of Chemical Education*, 63 (10,873)
- Brailovsky, D. (2017). *Didáctica en el Nivel Inicial en clave pedagógica*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. (3ª ed., vol. 3). Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje.
- Gardner, H. (2019). *La inteligencia reformulada*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Perkins, D. (2016). *Educación para un mundo cambiante*. EU: SM.
- Perkins, D. (1997). Una cultura donde el pensamiento sea parte del aire. *Revista Zona Educativa*. Julio, 39-44 <http://www.educoas.org/Portal/xbak2/temporario1/latitud/EntrevistaDPerkins.pdf>
- Piaget, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Argentina: Siglo Veintiuno.
- Ritchhart, R. (2002). Entrevista. *Intellectual Character*. San Francisco: Jossey-Bass
- Swartz, R.; Costa, A; Beyer, B.; Reagan, R. & Kallick, B. (2017). *El aprendizaje basado en el pensamiento*. Madrid: SM.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

¹ Julia Relva es Directora de la escuela infantil de pina de ebro, Zaragoza. Maestra de nivel inicial. giuymati@live.com

Sabiduría cimarrona de libertad y Pedagogía-filosófica de la afrochoteñidad para ser y existir en sus propios términos

Maroonage wisdom of freedom and philosophical-pedagogy of afro-Choteñidad

José Chalá Cruz¹

Resumen

La sabiduría cimarrona de libertad y la pedagogía-filosófica de la afrochoteñidad, ha sido sembrada a través de la tradición oral de tiempo en tiempo y de generación en generación, por las sabias, sabios y filosofas/filósofos de la vida de la afrochoteñidad por intermedio de sus instituciones creadas, en los palenque, cumbes y quilombos, mediante los, mitos, cuentos, poesía, dichos, adivinanzas, trabalenguas, música y danza a ritmo de bomba y de la Banda mocha, juegos infantiles tradicionales, arte, prácticas rituales, gastronomía, farmacopea botánica invocando a sus orichas y ancestros, creación y (re)significación lingüística, gestos, miradas, amor al territorio, fiestas comunitarias y espiritualidad, en su conjunto constituyen la cultura-consciencia-expresiva de la afrochoteñidad, es un poderoso acto de memoria colectiva y cimarronaje de las subjetividades para *ser y existir* tal como somos, personas respetuosas de la majestad de la vida, capitaneada por el amor, la alegría y la ternura.

Palabras clave: Sabiduría; pedagogía-filosófica; ser; conciencia; libertad.

Abstract

The Cimarron wisdom of freedom and the philosophical-pedagogy of Afrochoteñidad, has been sown through oral tradition from time to time and from generation to generation, by the wise men and women and philosophers of life of Afrochoteñidad through of its created institutions, in the palenque, cumbes and quilombos, through myths, stories, poetry, sayings, riddles, tongue twisters, music and dance to the rhythm of bomba and the Banda mocha, traditional children's games, art, ritual practices, gastronomy, botanical pharmacopoeia invoking their orishas and ancestors, creation and linguistic (re)signification, gestures, looks, love of the territory, community festivals and spirituality, as a whole constitute the expressive culture-consciousness of Afrochoteñidad, it is a powerful act of collective memory and maroonage of subjectivities to be and exist as we are, people respectful of the majesty of life, led by love, joy and peace.

Keywords: Wisdom; philosophical-pedagogy; being; conscience; freedom.

Recepción: 07/11/2022

Evaluación 1: 8/12/2022

Evaluación 2: 22/11/2022

Acceptación: 1/03/2023

Introducción

La educación nos hace libres, la cultura y la identidad, nos hacen fuertes e invencibles.

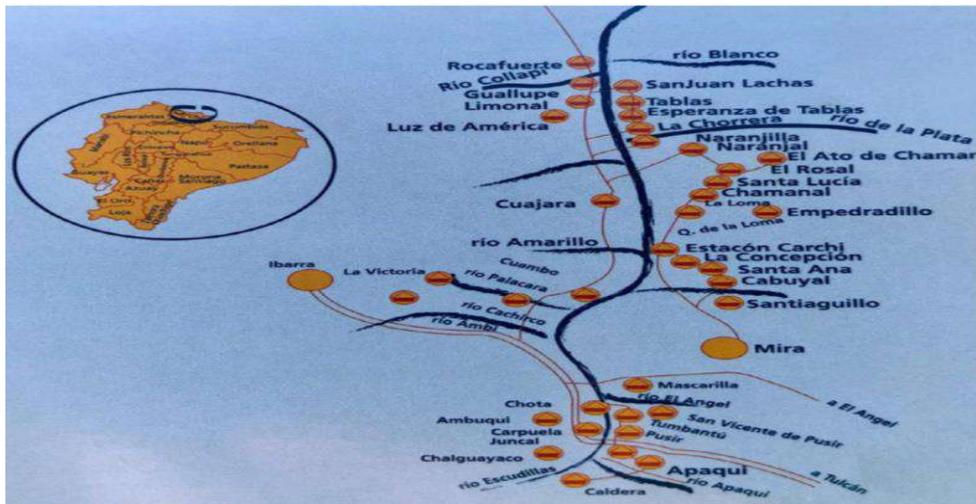
Al norte de la República del Ecuador, en el límite político-administrativo de las provincias de Imbabura y Carchi, encontramos un valle interandino atravesado por el río Chota-Mira, su clima es cálido, cuya vegetación corresponde al bosque montano-seco. La característica sobresaliente de esta zona, conocida contemporáneamente como, territorio ancestral El Chota – La Concepción y Salinas, es la historia y cultura de su gente, este territorio se encuentra habitado mayoritariamente por una población procedente de las distintas naciones del África subsahariana.

Es conocido que millones de seres humanos, entre ellos, niñas, niños, mujeres y hombres, fueron secuestradas/secuestrados y compulsivamente embarcados en los naos de la muerte, dando inicio a un trágico viaje sin retorno, a través de la institución eurooccidental conocida como, “trata esclavista trasatlántica” que duró más de trecientos años, cuyo propósito consistió en esclavizarlos en tierras de Abya-Yala. Estudiosos de este período estiman que entre 15 y 20 millones de sobrevivientes al secuestro y travesía fueron desembarcados en distintos puertos de las Américas, sin tomar en consideración una cifra similar de personas africanas que no desembarcaron por distintas razones, ya sea, porque fueron asesinados en el secuestro y travesía, o porque murieron en los barcos por enfermedades o debido a las ulceraciones de sus heridas o, a causa de los frecuentes suicidios para evitar la deshonra de su ser.

Uno de los puertos de desembarque, es el conocido fondeadero de Cartagena de Indias (Actual República de Colombia), de inmediato sus cuerpos fueron marcados con el hierro al rojo vivo con la carimba de la infamia –la esclavitud. Posteriormente, miles de ellas/ellos, habían sido vendidos en 1584, a finales del siglo xvi a sus primeros esclavizadores, a la Orden de Ignacio de Loyola². Encadenados sus cuerpos, fueron trasplantados y esclavizados en este valle interandino ecuatoriano. Institucionalmente, la Compañía de Jesús, es la responsable de la introducción masiva de las personas africanas y sus descendientes para ser esclavizados en este territorio, el propósito fundamental de los curas jesuitas consistió en desarrollar su proyecto racista/esclavista/económico/productivo/cañero en las haciendas que regentaban, cuyas exigentes responsabilidades productivas recayeron directamente sobre los hombros de las personas de ascendencia africana y en sus descendientes esclavizados por los mensajeros de Dios.

Posterior a la expulsión de los curas jesuitas de España y de las colonias de ultramar, en 1767 mis ancestras y ancestros más tempranos pasan al control del rey de España a través del ramo de temporalidades y a esclavizadores particulares, estos últimos perseguían los mismos fines de ganancia y acumulación económica, basados en la brutal sobreexplotación humana que virtualmente consumió las vidas de las personas que permanecían en condición de esclavizados.

MAPA DEL TERRITORIO ANCESTRAL EL CHOTA – LA CONCEPCIÓN Y SALINAS



Fuente: Centro de investigaciones Familia Negra (CIFANE) y Federación de Comunidades y Organizaciones Negras de Imbabura y Carchi (FECONIC). El Chota 2003.

Ahora bien, miremos desde otra perspectiva al llamado “*comercio triangular*”, que en realidad se constituyó en usurpación y despojo mediados por la violencia, entre, Europa, Abya-Yala y África, a través de la inhumana “trata esclavista- subsahariana transatlántica” de personas secuestradas-deshumanizadas, vueltas cosas-mercancías –llamados *piezas de indias*, existencia sujetas a la compra y venta- vía el negocio más vergonzoso de la humanidad – configurándose de esta manera el execrable crimen de lesa humanidad, por su premeditación, saña y brutalidad exhibidas.

Al respecto, el Sistema de las Naciones Unidas, en la III Conferencia Mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia, celebrada en 2001 en la ciudad de Durban –Sudáfrica, reconoce que:

[...] la esclavitud y la trata [esclavista], en particular la trata transatlántica, fueron tragedias atroces en la historia de la humanidad, no sólo por su aborrecible barbarie, sino también por su magnitud, su carácter organizado y, especialmente, su negación de la esencia de las víctimas, y reconocemos asimismo que la esclavitud y la trata de [personas esclavizadas], especialmente la trata transatlántica de [esclavizados], constituyen, y siempre deberían haber constituido, un crimen de lesa humanidad y son una de las principales fuentes y manifestaciones de racismo, discriminación racial, xenofobia y formas conexas de intolerancia, y que los africanos y afrodescendientes, [...] fueron víctimas de esos actos y continúan siendo de sus consecuencias (CODAE, 2008, p.5)

En este contexto, vale decir que, sin la usurpación y despojo de las riquezas de África y Abya-Yala y, sin la presencia de millones de personas africanas y sus descendientes sobreexplotados por el régimen esclavista de producción, el crecimiento económico, político y militar de los Estados

euroccidentales hubiese quedado limitado. Con ellos el capitalismo se hizo mundial. En este contexto, el presente artículo da cuenta de cómo la esclavitud/colonial de las personas africanas y de sus descendientes constituyó un proyecto coordinado de deshumanización, Europa occidental y sus descendientes criolloamericanos se esforzaron por arrebatárselos su congénita humanidad, toda vez, que en África subsahariana había dado sus primeros pasos la especie humana.

Sobre esta base, a las personas africanas y a sus descendientes sus secuestradores y esclavizadores, les caracterizaron como no humanos (fueron bestializados), cosificados al ser llamados - piezas de indias (colonialidad del ser), sostuvieron que estas personas eran incapaces de producir conocimientos -filosofías (colonialidad del saber), al punto de degradarla, llamándola (no)conocimiento (racismo - epistemológico), en la práctica, intentaron destruir sus formas de ver el mundo y vaciarlas de sentido de existencia como gente - colectivamente, fueron desterrados como diría Fanon (2009) a la “zona del no-ser”, proscritos/proscritas al inframundo esclavista/colonial/hacendatario en donde permanecieron negados en invisibilizados, como diría Patterson (1982), eran personas “socialmente muertas” (p.38).

En este marco, el objetivo del presente artículo consiste en mostrar de forma teórica y práctica que la ontología, teleología y por tanto la filosofía de la existencia de matriz africana heredada por la afrochoteñidad de la mama África, gracias a la memoria colectiva ha sido sembrada pedagógicamente a través de las instituciones que supieron crear vía el cimarronaje corpo-político y de las subjetividades, que no es otra cosa que, la acción consciente de interpelar a la esclavitud/colonial deshumanizante y, dialécticamente darse humanidad de manera autónoma en los palenques, cumbes, quilombos y/o comunidades cimarronas, en las sociedades secretas, entre los grupos de amigos, en la intimidad de la familia nuclear y ampliada, en sus festividades, en clave cimarrona lingüística/cultural y simbólica/territorial.

Dichos actos de memoria colectiva y de transmisión pedagógica del conocimiento, espiritualidad y experiencias vividas (historia), lo realizaron de “boca a oreja” (Fanon 2009, p.74), de oreja a boca de tiempo en tiempo y de generación en generación, a través de sus mitos, cuentos, mediante el instrumento llamado Bomba y sus textos musicalizados, a través de la danza, en la poesía, en sus dichos, en los juegos tradicionales, en los actos rituales - a través del personaje mítico “cholo fo”, en la sanación de sus cuerpos y la mente acudiendo al conocimiento de la farmacopea botánica invocando a sus orichas y ancestros, constituyen la cultura expresiva-pedagógica y la antropología-filosófica del cimarronaje de las subjetividades de la afrochoteñidad.

Expropiación eurocriolla de la esencia humana a las personas africanas y a sus descendientes

La esclavización de las personas africanas y de sus descendientes como se ha dicho, contribuyó a la configuración y desarrollo del sistema mundial capitalista/moderno, los ideólogos de la esclavitud/colonial en Europa occidental y sus descendientes criollo americanos, pusieron todo su

empeño en destruir y/o negar a la milenaria civilización del continente africano e inventaron rabiosamente al “negro”, al “esclavo- negro” para vaciarlo de su presencia humana y del sentido de su existencia, confinando sus vidas en el inframundo esclavista/colonial en donde permanecieron sus existencias, conocimientos, espiritualidades y sentimientos, negados e invisibilizados.

Haymes (2013), en acuerdo con Lewis Gordon (1999), con autoridad sostienen que la esclavitud/colonial “constituyó un proyecto coordinado de deshumanización”. De hecho, Gordon va más allá en su explicación al ratificar que, “Esta dimensión fue la que aportó su característica particularmente *racista anti-negro*”, si se entiende bien, “el racismo consiste en la negación de la condición humana de otro ser humano en virtud de su pertenencia [“racial”] (p.222). Tales relaciones niegan la presencia de otro ser humano ya que el Otro [ser humano] se convierte en “una especie de presencia carente de presencia humana” (Ibíd).

Al respecto, Gordon (1999), extiende su explicación al sostener que:

Al convertirlos forzosamente en propiedad, incluso las suplicas lingüísticas – llamamientos de reconocimiento – se silencian, no se oyen, la gesticulación con las manos, los gestos pidiendo reconocimiento son invisibles. No se trata de que no provoquen impulsos entre los ojos y el cerebro, sino que se ha impuesto una minuciosa disciplina de lo invisible. Por lo tanto, el [“esclavo negro”] paradójicamente es una invisibilidad vista a este respecto: el hecho de que se lo vea como [“esclavo negro”], hace que no se lo vea como un ser humano. (p.223). (Gordon citado en Haymes, 2013, 189 - 190). Énfasis añadido.

El argumento de Lewis Gordon (1999), arriba presentado, en referencia a la realidad de las existencias de las personas africanas y afrodescendientes esclavizadas, negadas, invisibilizadas, deshumanizadas, bestializadas, cosificadas y; representadas como “*esclavo- negro*”, homogenizaba sus identidades culturales individuales y colectivas, además de borrar el referente espacio/temporal, (geo-político e histórico), es decir, las naciones de procedencia, sus nombres propios fueron cambiados en muchos de ellos/ellas, su espiritualidad mancillada, sus sabidurías, cosmovisiones y/o filosofías, fueron negadas, permaneciendo en una suerte de anomia social, paradójicamente, estaban ahí pero no los miraban.

En este contexto, lo argumentado por Haymes (2013), en diálogo con Gordon (1999), nos aporta un marco teórico-conceptual que permite comprender la senda de libertad emprendida por el movimiento de larga duración afrodiaspórico en las Américas en general y en el territorio ancestral El Chota – La Concepción y Salinas en particular, en procura del restablecimiento de su *ser y existencia* humana en base al cimarronaje corpo-político y de las subjetividades.

La restitución de su *ser* para una *existencia* humana en libertad, está íntimamente relacionada con las situaciones a las que diariamente se enfrentaban las personas africanas y sus descendientes en condición de esclavizados, en las que abiertamente como proyecto político e ideológico civilizatorio de dominación colonial – eurocriollo, urdieron, para la sobreexplotación esclavista/colonial de un

ser humano por otro ser humano, cuestionando su esencia humana, sus conocimientos preexistentes al secuestro y producción de nuevos conocimientos desde sus subjetividades en una nueva geografía, características de la especie humana.

Como resultado de la sistemática violencia física y simbólica ejercida por los representantes del régimen esclavista/colonial, las personas del África subsahariana y sus descendientes esclavizados:

(...) pusieron toda su atención en el contenido ontológico de las creencias racistas anti-negro, lo que significó una orientación pedagógica dentro de la cultura [de las personas esclavizadas en las Américas] en la que el objetivo de la pedagogía [de las personas esclavizadas] no solo se dirigía a defender sino también a articular una expectativa o una visión ética de la condición humana de las [personas esclavizadas] como persona “negra”. Por lo tanto, el objetivo pedagógico de la cultura [de las personas esclavizadas] estaba ligado al tratamiento del problema del sufrimiento de la población negra, que a su vez estaba relacionado con la conciencia de su valor como ser humano. Y precisamente al mitigar el sufrimiento, la cultura de [las personas esclavizadas] planteó cuestiones ontológicas y teleológicas sobre qué es el ser humano y lo que debería ser. (Haymes 2013, 190).

Pedagogía-filosófica y antropología de existencia de la afrochoteñidad

Robinson (2021), en su estudio efectúa un señalamiento-crítico al marxismo, con extensión a Europa occidental, al aseverar que la ideología europea, a lo que amplió y criolla-americana, se negaron a considerar que la carga más preciada que embarcaron compulsivamente desde la mama África subsahariana:

...también contenían culturas africanas, mezclas y combinaciones críticas de lengua y pensamiento, de cosmología y metafísica, de hábitos, creencias y moralidad. Esos eran los términos reales de su humanidad. Esos cargamentos no consistían pues en hombres, mujeres y niños [“negros”], aislados intelectualmente o privados de cultura al verse separados de su universo anterior. La mano de obra africana llevaba consigo su pasado, un pasado que había producido y en el que se habían asentado sus primeros elementos de conciencia y comprensión (p.227). Énfasis añadido.

La discusión conceptual traída hasta aquí, abre el camino para explicar y comprender de mejor manera la construcción de la pedagogía-filosófica de la afrochoteñidad, dicha pedagogía, está íntimamente relacionada con las situaciones cotidianas a las que diariamente enfrentaban mis

ancestras y ancestros más tempranos, en las que permanentemente se cuestionaba su existencia como seres humanos.

En esta línea, Haymes (2013) sostiene que el objetivo pedagógico de la cultura de las personas africanas y de sus descendientes quienes permanecían en la condición “jurídica/colonial de estar esclavizadas, “estuvo ligado al tratamiento del problema del sufrimiento de la población afrodescendiente, y agrega, que a su vez estaba relacionado con la conciencia de su valor como seres humanos” (p.190). Y agrega que, “precisamente al mitigar el sufrimiento, la cultura del [esclavizado] planteó cuestiones ontológicas y teleológicas sobre lo que es el ser humano y lo que debería ser” (190).

En este marco, nos adentramos en una de las luchas colectivas internas de la afrochoteñidad que tiene que ver con la subsistencia cultural heredada de la mama África subsahariana, educación, arte, música, danza, literatura (oratura), poesía, entre otros. Todas estas manifestaciones culturales se desarrollan en sociedad. En este marco, lo que mantiene a una sociedad unida, explica Thiong’o (2017), es “la cultura que genera a lo largo de las luchas por su subsistencia económica y política. El autor, va más allá en su explicación al sostener que:

La cultura no es un añadido al ser humano, como un sexto dedo en una mano. Es una parte integral de nuestro crecimiento. Es lo que la flor es respecto a la planta. Lo importante de una flor, no es solamente su belleza. Una flor es la portadora de las semillas de las que surgirán nuevas plantas; de ellas depende la subsistencia de la especie (p.143).

De igual modo, con respecto a la cultura, argumenta Thiong’o (2017, p.143), que, “la cultura es la portadora de los valores, la ética, la moral y la estética con la que las personas conceptualizan la realidad, se ven a sí mismas y el lugar que ocupan en la historia y en el universo”. Extendiendo el diálogo con el keniatá Thiong’o (2017), en base a lo arriba señalado, “los valores son la base de una sociedad y desde la perspectiva desde la que un pueblo ve y analiza el mundo” (p.143), cosmovisión y/o formas de ver el mundo para actuar en él, esta es la base de la pedagogía-filosófica (conocimientos), que conforman la identidad cultural de la afrochoteñidad. Seguidamente, el autor (2021), sostiene que, “el sentido de pertenencia, el sentido de identidad, es parte de nuestra subsistencia psicológica” (p.143), a lo que agrego, individual y colectiva como pueblo de ascendencia africana en la diáspora.

En este contexto, Robinson (2021), sostiene que, “para que un pueblo sobreviva en la lucha debe llevarla a cabo en sus propios términos: **la sabiduría colectiva**, es una síntesis de la cultura y la experiencia de esa lucha” (p.42). Y va más allá en su argumentación al señalar que, “el pasado compartido es precioso, no por sí mismo, sino porque es la base de la conciencia, del conocimiento, del ser”. El autor precisa que, “no se puede intercambiar por alianzas más o menos oportunas o traducirlo en convenientes abstracciones o dogmas”. Debido a que, subraya Robinson (2021),

“contiene filosofía, teorías de la historia y prescripciones sociales que le son propias. Es una construcción que posee sus propios términos y exige sus propias verdades” (41).

Sabiduría cimarrona de libertad afrochoteña

La afrochoteñidad gracias a sus luchas cimarronas corpo-políticas y de las subjetividades pudo surgir del inframundo racista/colonial/hacendatario y/o zona de no-ser, lo hicieron por sus propios medios y en sus propios términos, surgieron con la flama encendida -filosofía heredada de la mama África subsahariana, reconstituida en el territorio ancestral El Chota – La Concepción y Salinas. En honor a mis ancestras y ancestros, por sus luchas cimarronas vividas – en la visión del mundo y en la praxis social, engloba el concepto de persona y libertad, la denominé Sabiduría cimarrona de la afrochoteñidad (2013), como bien señala Robinson (2021), es la síntesis de la cultura, la Sabiduría cimarrona emerge desde lo más profundo de nuestro ser, para revelarnos, para transformar radicalmente aquel proyecto político-civilizatorio instaurado por Europa occidental y sus descendientes criollo-americanos, basado en el ejercicio del miedo, la violencia y la muerte.

La sabiduría cimarrona, “es el saber de la vida de la afrochoteñidad, observa la vida como un todo armónico en íntima relación con las fuerzas y las energías telúricas, cósmicas y espirituales que sustentan el mundo, ascendencia y descendencia somos parte del todo y; todas/todos somos responsables entre todas/todos. La afrochoteñidad, somos respetuosos de la majestad de la vida, capitaneada por el amor, la alegría y la ternura” (Chalá 2013, p. 56).

En este contexto, la sabiduría cimarrona de la afrochoteñidad, al igual que en las naciones ancestrales de la mama África subsahariana, tácitamente engloba al concepto de persona, dicho concepto, integra el “ámbito de la familia y al medio ambiente, concepto que no es otro que el que entraña la palabra “Muntú”, la sabiduría cimarrona de la afrochoteñidad es el Muntú heredado. El principio filosófico del Muntú, cuyo plural es bantú, “implica la connotación de persona que incluye a los vivos y difuntos, así animales, vegetales, minerales y cosas que le sirven, de tal manera, que se trata de una fuerza espiritual que une en un solo nudo [a los seres humanos] con su ascendencia y descendencia inmersos en el universo presente, pasado y futuro” (Zapata, 1997, p. 361).

En el proceso pedagógico-filosófico para la construcción del *ser* y el sentido de *existir*, las sabias/sabios y los filósofos de la vida de la afrochoteñidad, preparan a la niñez y a la juventud para la vida adulta con identidad desde sus referentes cosmogónicos, simbólicos y espirituales, es decir, en sus propios términos para que se desenvuelvan social y políticamente en el complejo entramado de las relaciones sociales e históricas, internas y externas, o, como diría el maestro Juan García Salazar (2017), “casa adentro” y “casa afuera”, con pertinencia y “pertenencia cultural” (p.21).

En este marco, el intelectual militante Thiong’o (2017), con acierto sostiene que:

... la cultura es a la sociedad lo mismo que una flor a la planta. Lo importante de una flor no es solamente su belleza. Una flor es la portadora de las semillas de

las que surgirán nuevas plantas. Una flor lleva consigo el fruto de su especie. Las liberaciones económicas y políticas son esenciales para nuestra libertad, pero no lo es menos nuestra liberación cultural, la liberación de nuestros sentimientos y valores, de nuestra mirada; solo la liberación cultural nos mostrará el alcance verdadero de aquellas otras liberaciones. La cultura es el producto del conjunto de nuestras luchas económicas y políticas, pero también forman parte de ellas, y constituye un reflejo y una medida de su éxito (p.112)

En este marco, lo señalado por el keniano Thiong’o (2017), se encuentra con el pensamiento filosófico del afrochoteño Salomón Chalá Lara (1916 – 2003), quien sostuvo que, “La educación nos hace libres, la cultura y la identidad, nos hacen fuertes e invencibles”, este es pues, el sentido pedagógico-filosófico liberador de la sabiduría cimarrona de la afrochoteñidad para ser y existir como somos y en nuestros propios términos.

Visión ontológica del mundo de la afrochoteñidad para la formación pedagógica comunitaria, mirándose desde adentro

La sabiduría cimarrona de libertad y la pedagogía-filosófica de la afrochoteñidad, ha sido transmitida/sembrada a través de la tradición oral de tiempo en tiempo y de generación en generación, por las sabias, sabios y filosofas/filósofos de la vida de la afrochoteñidad por intermedio de sus instituciones creadas, arriba descritas, constituyen la cultura-consciencia expresiva de la afrochoteñidad, es un poderoso acto de memoria colectiva y cimarronaje de las subjetividades para *ser y existir* tal como somos, personas respetuosas de la majestad de la vida, capitaneada por el amor, la alegría y la ternura. Por cuestiones de espacio, explicaré de manera sintética algunos elementos constitutivos de la cultura y consciencia expresiva, cuyos canales de siembra pedagógica-filosófica del saber de la vida de la afrochoteñidad tiene que ver con el sentido mismo de la existencia humana de este pueblo de ascendencia africana.

La Bomba del Chota condensa lo que somos, pensamos y sentimos como pueblo

La *Bomba* del Chota, es el instrumento –símbolo de condensación de la visión del mundo de las hijas e hijos de la diáspora africana en el territorio ancestral El Chota - La Concepción y Salinas. Dicho instrumento de percusión, confiere el nombre-identidad al género musical bomba del Chota -tanto al canto como a la danza. Originalmente este instrumento, fue construido de un fragmento apropiado de un brazo del mítico árbol sagrado balso, en donde descansan los espíritus de las ancestras y ancestros, este instrumento musical de percusión hueco, cilíndrico se encuentra cubierto en sus extremos de cueros sin pelo de chivo y chiva, (cabras), se la percute a mano limpia, cuyo sonido (voz) emana por la boca de la bomba, en su conjunto engloba a la humanidad (Muntú), a la naturaleza junto a los elementos vitales que la conforman, como, el aire, el agua, el fuego (luz),

la tierra y al infinito cosmos, simbólicamente, la afrochoteñidad a través de sus danzas -parirán la vida.

En su interior se encuentra representada la humanidad (Muntú – niñas/niños, mujeres, hombres – familia afrochoteña) en perfecto equilibrio y complemento, como dicen los músicos (bomberos), este es un requisito efecto para que se produzca un sonido claro y armónico. Como dice el bombero del grupo musical Marabú -Gustavo Viveros³, “a la Bomba cuando se le alienta con gusto, el sonido (la voz) sale a través de la boca de la Bomba, clarito... se mete (conecta) con el alma de la gente y les anima en el baile”, a lo que añadido, se introduce en el corazón y la conciencia marcando el ritmo de la existencia de la afrochoteñidad, en sus propios términos.

En este contexto, la manera de ver el mundo de la afrochoteñidad para actuar en él, se encuentra permeada por un sentimiento de parentesco y pertenencia a la totalidad de la comunidad, a la naturaleza y el cosmos, simbólicamente constituimos la gran familia universal. En este sentido, el principio ontológico de la afrochoteñidad, en la praxis social se corrobora debido a que, todas/todos somos parte del todo y todas/todos somos responsables de todas/todos, siempre respetuosos de la majestad de la vida, capitaneada por el amor, la alegría y la ternura. La sabiduría cimarrona de la afrochoteñidad heredada de la mama África, sabiamente se encuentra alojada en el útero de la bomba que con su fuerza y aliento vital parirá la existencia. ¡Oh madre hermosa!

Mito fundacional del palenque El Chota: “El pate’tela”

El presente mito fundacional del palenque/actual comunidad El Chota, lo publiqué en otros lugares en 2006 (135- 151) y 2013 (95 -101), desde otra perspectiva de análisis, por su importancia explicativa lo muestro en el presente artículo de manera condensada desde otra perspectiva de análisis. En este marco, una de las maneras más auténticas heredadas de la mama África que encontró la afrochoteñidad para expresarse y conceptualizar la realidad, mirarse a sí mismos y a sus antagónicos contradictores representantes de la esclavitud/colonial, para hacer su propia historia, su antropología y pedagogía-filosófica y/o estar-en-el-mundo (en el tiempo/espacio), tal como somos, lo efectuaron a través del mito, es constitutivo de las instituciones creadas elemento fundamental de la pedagogía cimarrona afrochoteña.

El mito nace para que los seres humanos encuentren en el lenguaje simbólico el sentido a la existencia, para que puedan explicar el origen de las cosas, para que entiendan que en todas ellas late el fuego sagrado de la vida, que todos son parte de un infinito cosmos en donde todo se encuentra enlazado (Guerrero 2002, p.157)

En el mito fundacional del palenque El Chota, las sabias y sabios de la comunidad a través de su relato, nos dejan ver la historia vivida por la afrochoteñidad en el territorio ancestral El Chota – La Concepción y Salinas, nos muestran las intensas luchas mantenidas en contra del régimen

esclavista/colonial y republicano/moderno, pedagógicamente sembrado en la comunidad afrochoteña. A través de la narración de este mito fundacional conocemos la manera en que la afrochoteñidad pasó de no-ser “personas” -a ser-personas- es decir, pasaron de la deshumanización e invisibilidad y/o de algo opaco, de la muerte en vida –que significó permanecer esclavizados al interior de la hacienda/colonial, a un cosmos, a un todo organizado y lúcido, fundamentados en su cultura de matriz africana.

El sentido de su existencia humana en libertad, está anclado en la historia vivida de cimarronaje corpo-político y de las subjetividades extraordinariamente recogido en el mito, cuya siembra pedagógica de las semillas de libertad impartida por las sabias y sabios de la comunidad tiene un profundo propósito transformador desde la intimidad de la comunidad cultural.

En síntesis, en el mito afrochoteño del “pate’tela”, se registra en clave espacio/temporal, simbólico/cultural, la historia vivida por la afrochoteñidad, posterior a la expulsión de los curas jesuitas entre 1767 y 1810, se encuentran en los archivos históricos documentación que registra un periodo caracterizado por rebeliones en contra de los esclavizadores motivadas por las ventas masivas de sus familiares, ventas y/o expulsión de sus tierras, por castigos rigurosos e injustificados.

Por estos motivos y para proteger sus vidas y resguardar a sus núcleos familiares y mantener la tierra en su usufructo, decidieron liberarse por sus propios medios vía cimarronaje corpo-político y de las subjetividades. Así mismo, lucharon en los juzgados coloniales por su libertad, en este contexto de rebelión, fundan el palenque El Chota. Mis ancestras y ancestros, representaron en el mito -a sus esclavizadores como los “pate’tela”, que significó en clave lingüística/cultural – diablo/demonio- y a la hacienda/colonial, lugar en donde permanecían esclavizados muertas/muertos en vida, lo representaron como el infierno/el inframundo del que había que liberarse y recomponer su *ser* y *existir* en libertad en sus propios términos.

El cuento afrochoteño y sus discursos intertextuales sobre lo que somos y seremos

Somos afectuosos/as, alegres, compasivos/as, fuertes, inteligentes, bondadosos/as, solidarios/as, justos/as, generosos/as, decididos/as, respetuosos/as de los mayores, espirituales, críticas/os, analíticas/os, luchadores por los derechos, confiadas/os en nuestras posibilidades, valoramos la palabra dada, entre otros⁴

Los cuentos creados desde la subjetividad e historicidad vivida por la afrochoteñidad, se constituyen en pedagogía-filosófica de la sabiduría cimarrona de la afrochoteñidad. Dialécticamente al identificarnos con los personajes principales del cuento, ya sean personas como “Juan Oso” o, “el patojo” y/o animales como el “tío conejo”, el conjunto de atributos (valores culturales) nos

posibilitan mirarnos/representarnos tal como somos -desde adentro, así como también desde nuestra óptica cultural, como estamos constatando, nos permite mirar/representar socialmente a la sociedad en su conjunto.

Así mismo, la sabiduría cimarrona de la afrochoteñidad condensa los preceptos ontológicos, teleológicos, filosóficos, espirituales, cosmogónicos y sus luchas vividas. Es una pedagogía-filosófica, cuyos mensajes positivos -significativos sobre el valor de nuestro atributo humano, cultural, espiritual, histórico e identitario, es sembrado pedagógicamente en comunidad a las/los renacientes mediante la cultura-consciencia-expresiva sobre nuestro *ser*. En este proceso pedagógico-filosófico, Maxine Green (1978), sostiene que, “todos aprendemos a convertirnos en seres humanos dentro de algún tipo de comunidad o, a través de algún medio social” (p.11). Es inevitable nos dice Haymes (2013, p.207), “que la pedagogía se sitúe entre lo que es una persona, y lo que debería llegar a ser”. Estas dos cuestiones –lo que es y lo que debería ser, “son fundamentalmente cuestiones filosóficas sobre la identidad y la acción”. Asimismo, Gordon (2007) sostiene, que, “son cuestiones de relevancia ontológica y teleológica, porque lo primero aborda el ser, y lo segundo aborda lo que habrá que ser: es decir el propósito (p.7) (citado en Haymes, 2013, p. 207-208).

De igual manera, la pedagogía-filosófica del saber de la vida se convierten en conectores discursivos intertextuales del sentido de la existencia de la afrochoteñidad con pertinencia y pertenencia simbólico/cultural/identitaria en el ámbito social, entrelazándose en las dimensiones del tiempo/espacio/histórico/contemporáneo. En este marco, concuerdo con José Agudelo Torres (2016), cuando sostiene que:

El cuento como estrategia pedagógica, ayuda a formar en valores, genera estados de contemplación y **conciencia**, incrementa los niveles de escucha, origina vínculos con el pasado y la tradición [identidad cultural de territorio], potencia la imaginación, enseña a pensar intuitivamente, provee de nuevas preguntas y nos recuerda, mientras nos vincula con el futuro, que lo más humano en las [personas] también puede decirse en lógicas narrativas y en lógicas no lineales (Torres,2016), 10).

Conclusiones

En el contexto analizado a lo largo del presente artículo, más allá del proceso de deshumanización ejercitado por la Europa occidental y sus descendientes criollo-americanos, sostenemos que las narraciones símbolo en palabras de lo mejor del alma de la afrochoteñidad, a través de sus instituciones se convierten en la antorcha de la memoria histórica colectiva que alumbra la senda antirracista/anticolonial por donde debemos transitar como personas (ciudadanos/as) libres en procura de aportar en la construcción de sociedades de paz desde nuestro acervo simbólico/ontológico/cultural.

En este marco, el sentimiento de pertenencia cultural e identitaria es un proceso de construcción continuo y dinámico del sentido de existencia, (re)existencia tal como somos, personas respetuosas de la majestad de la vida, capitaneada por el amor, la alegría y la ternura. Sobre esta base, las siembras pedagógicas-filosóficas de la sabiduría cimarrona de la afrochoteñidad a través de las instituciones creadas, constituyen un proceso activo, permanente de enseñanza/aprendizaje mutuos de creación y recreación de nuestro acervo cultural e identitario en comunidad, dialécticamente, son procesos casa adentro de desaprendizaje⁵, de existencia/(re)existencia en base a las preocupaciones y respuestas ontológicas fundamentales para-estar-en-el-mundo-en-nuestros-propios-términos.

Dichas siembras pedagógicas-filosóficas de las semillas de libertad (valores, ética, moral, estética, ontología, espiritualidad) a través de la cultura-consciencia-expresiva de la afrochoteñidad, son actos de memoria colectiva, narraciones símbolo en palabras de lo mejor del alma de la afrochoteñidad a través de sus cuentos tradicionales, como: “Juan Oso, las orejas de tío conejo, el patojo y los diablos”, a través del mito del “pate’tela”, a través de la bomba, el canto y la danza, la poesía, entre otros, posibilitan a las nuevas generaciones y en general a la comunidad el encuentro con lo más profundo del sentido de su/nuestra existencia -cultural – identitaria, territorial.

Parafraseando al keniatá Thiong’o (2016, 103), con respecto a la pedagogía-filosófica impartida por nuestras sabias y sabios del territorio ancestral El Chota – La Concepción y Salinas, con amor, alegría y ternura, proporciona confianza en sus capacidades y habilidades para superar obstáculos como los superó Juan Oso, el tío conejo y el “patojo virtuoso”, y/o como la afrochoteñidad derrotó al “pate’tela” representante de la esclavitud/colonial/hacendataria, o para convertirse en dueños de las leyes que gobiernan la naturaleza externa en tanto que seres humanos, tienden hacerles desarrollar sus potencialidades, sus fortalezas y sus capacidades ante la realidad, es un proceso de sanación física y psicológica.

La pedagogía-filosófica cimarrona de la afrochoteñidad desarrolla las capacidades, la confianza para la acción transformadora de las condiciones (negativas) que gobiernan sus vidas, para transformarlas en positivas -llámese bien común. Es momento que la sabiduría cimarrona a través de la pedagogía-filosófica de la afrochoteñidad –ingrese oficialmente a la escuela. ¡Las “caracolas” están echadas, debemos ser los artífices de nuestro destino!

Referencias Bibliográficas

- Agudelo Torres, J. (2016) *El cuento como estrategia pedagógica: una apuesta para pensar-se y narrar-se. En el aula*. Medellín: Fundación Universitaria.
- Alban Achinté, A. (2013). *Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocuatorianos. Pedagogía y Antropología Filosófica del Esclavo Afroamericano. En, Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Quito –Ediciones Abya- Yala.

- Alban Achinté, A. (2012). *Epistemes Otras: ¿epistemes disruptivas? Colonialidad/Descolonialidad del poder saber. Valdivia Chile. Miradas desde el sur.*
- Alban Achinté, A. (2006) *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva granada (1750 - 1816)" Universidad Humanística N° 62: 447 -453 Bogotá Colombia.*
- Cederic, R. (2021) *Marxismo negro. La formación de la tradición radical negra. Madrid España. Traficantes de sueños.*
- Césaire, A. (2006) *Discursos sobre el Colonialismo: Ediciones Akal, S. A.*
- Coronel, R. (1991) *El Valle Sangriento de los Indígenas de la Coca y el Algodón a la Hacienda Cañera Jesuita; 1586 - 1700. FLACSO - Abya - Yala, Quito - Ecuador.*
- CODAE (2008). *Declaración y Plan de Acción de la III Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. Durban-Sudáfrica 2001.*
- Chalá Cruz, J. (2006) *Chota profundo. Antropología de los afrochoteños: Editorial Abya-Yala - Quito-Ecuador.*
- Chalá Cruz, J. (2013) *Representaciones del cuerpo, discursos e identidad del pueblo Afroecuatoriano: Editorial Abya-Yala -Quito-Ecuador.*
- Eze, E. (1997) *El color de la razón: la idea de la "raza" en la antropología de Kant. Material de trabajo, DECUL-UASB 2014.Venezuela.*
- Fanon, F. (2009) *Piel negra, máscaras blancas. Madrid España: Ediciones Akal, S. A.*
- García, J. & Walsh, C. (2017). *Pensar sembrando/sembrar pensando con el Abuelo Zenón. Quito Ecuador. UASB y Ediciones Abya - Yala.*
- Guerrero, P. (2010) *Corazonar: una antropología comprometida con la vida. Miradas otras desde Abya-Yala para la descolonización del poder, del saber y del ser, Quito Ecuador. Editorial Abya - Yala - UPS.*
- Greene, M. (1978) *Landscapes of Learning. New York Estados Unidos de América. Teachers College Press.*
- Gordon, L. (1997) *Existence in Black: An Anthology of Black Existential Philosophy. New York Estados Unidos de América. Routledge.*
- Gordon, L. (2000) *Existencia africana. Understanding Africana Existential Thought. Nueva York Estados Unidos de América. Routledge. Citado en Haymes 2013. Pedagogía y Antropología filosófica del esclavo afroamericano, 207 - 208.*
- Gordon, L. (2013) *Decadencia disciplinaria. Pensamiento vivo en tiempos difíciles. Quito-Ecuador: Ediciones Abya - Yala.*

- Haymes, S. (2013) *Pedagogía y Antropología Filosófica del Esclavo Afroamericano. En, Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Quito –Ediciones Abya-Yala.*
- León Castro, É. (2021) *Filosofía de las existencias desde el cimarronaje. Quito-Ecuador. Ediciones Abya - Yala*
- NACIONES UNIDAS (2000) *Declaración y Plan de Acción de la III Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. Durban - Sudáfrica.*
- Ortiz, F. (2016) *El cuento como estrategia pedagógica: Una apuesta para pensar-se y narrar-se en el aula. Prólogo. Medellín Colombia. Fondo Editorial Luis Amigó.*
- Patterson, O. (1972) *Die the Long Day, New York: William Morrow & Company, Inc.*
- Patterson, O. (1982) *Slavery and social Death. Cambridge: Harvard University Press.*
- Williams, E. (1964) *Capitalismo y esclavitud, Editorial de ciencias sociales, La Habana, Instituto cubano de libro.*
- Zapata Olivella, M. (1997) *La rebelión de los genes. El mestizaje americano en la sociedad Futura, Altamira ediciones, Bogotá - Colombia.*
- Zapata Olivella, M. (2002) *El árbol brujo de la libertad. África en Colombia: orígenes, transculturación, presencia, Buenaventura, Universidad del Pacífico. Buenaventura - Colombia.*
- Zapata Olivella, M. (2010). *Changó, El gran putas. Tomo III. Biblioteca de Literatura Afrocolombiana. Bogotá – Colombia. Ministerio de Cultura.*

¹ José Chalá Cruz es Antropólogo e Investigador. Magíster en Antropología y Cultura en Universidad Politécnica Salesiana Sede Quito. Director Fundador del Centro de Investigaciones Familia Negra- CIFANE. pepechala@gmail.com

² Religioso español fundador de la Compañía de Jesús. Declarado santo por la Iglesia Católica, fue también militar español, poeta y se convirtió en el primer general de la congregación fundada por él.

³ Diálogo personal mantenido en la comunidad de Mascarilla el 16 de septiembre de 2022.

⁴ Son el conjunto de atributos y representaciones transmitidas a través de los cuentos afrochoteños, como “Juan Oso”, “Las orejas de tío conejo” y “El patojo y los diablos”.

⁵ El proceso de desaprendizaje de lo que históricamente se nos ha inculcado desde la esclavitud/colonial y republicana/moderna a través del sistema educativo nacional, impartidas como verdades únicas en donde el proceso socio-histórico vividos y filosófico de las personas africanas y de sus descendientes han estado deliberadamente ausentes, lo que se conoce como racismo epistémico e histórico y/o sin presencia en el tiempo/espacio.



Desenraizamientos

Serie: *Huevos fritos con pis*

Autor: Francisco Ramallo

Técnica: Collage en fotografía de 1955 - Mabel Morrone y Mario Castañón (abuelos maternos)

Año: 2022

35x50cm

Regulación de las propuestas de formación y evaluación hacia los entornos virtuales de aprendizaje. Un análisis normativo de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste en contexto de COVID-19.

Regulation of evaluative proposals towards virtual learning environments: A normative analysis of the Faculty of Humanities of the Universidad Nacional del Nordeste in the context of Covid-19

Sofía Belén Gandolfo¹
Sofía Magalí Soto Cabrera²
Patricia Belen Demuth Mercado³

Resumen

En el presente artículo se realiza un análisis normativo sobre las resoluciones que regularon las propuestas de formación y evaluación en la Facultad de Humanidades. UNNE. en el período de ASPO y DISPO durante la emergencia sanitaria remota. Para ello, en un primer apartado, se lleva a cabo la descripción de los aspectos que se mantuvieron y se modificaron durante este contexto, retomando distintas resoluciones dictadas en la Facultad de Humanidades. UNNE. Luego, en un segundo apartado, se enuncia el análisis y reflexión del material normativo, centrándonos sobre la formación y la evaluación dentro de los entornos virtuales de aprendizaje. Por último, se presenta una conclusión, de aquellos aspectos generales del trabajo, donde se expresa que la formación y la evaluación son atravesados por la complejidad, en el cual los profesionales en educación, luego de la emergencia sanitaria y lo experimentado, debieron reconstruir sus prácticas profesionales como docentes, sus prácticas evaluativas y su formación en general para lograr desarrollar prácticas auténticas, formativas y significativas para los estudiantes.

Palabras clave: formación docente; evaluación; entornos virtuales; covid19

Abstract

In this article, a normative analysis is carried out on the resolutions that regulated the training and evaluation proposals in the Faculty of Humanities. UNNE. in the ASPO and DISPO period during the remote health emergency. For this, in a first section, the description of the aspects that were maintained and modified during this context is carried out, taking up different resolutions issued in the Faculty of Humanities. UNNE. Then, in a second section, the analysis and reflection of the normative material is enunciated, focusing on training and evaluation within virtual learning environments. Finally, a conclusion is presented, of those general aspects of the work, where it is expressed that training and evaluation are crossed by complexity, in which education professionals, after the health emergency and what has been experienced, must rebuild their professional practices as teachers, their evaluations and their training in general to achieve the development of authentic practices, formative and meaningful practices for students.

Keywords: teacher training; evaluation; virtual environments; covid 19.

Recepción: 05/05/2023

Evaluación 1: 07/05/2023

Evaluación 2: 2/06/2023

Aceptación: 3/06/2023

Introducción

El presente artículo se enmarca dentro del proyecto macro 19H005 denominado “El razonamiento didáctico en los dispositivos de acompañamiento de las prácticas profesionales de carreras de grado de la UNNE. Estudios de casos múltiples con profesores experimentados” aprobado y financiado por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE.

Se pretende realizar un análisis documental de las normativas implementadas a partir del contexto de ASPO y DISPO, que se encuentran enmarcadas dentro de la Facultad de Humanidades. UNNE. En este sentido, las Resoluciones aprobadas por el Consejo Directivo de la Facultad que se analizarán son la 137/20 C.D.⁴, 152/20 C.D.⁵, 173/20 C.D.⁶ y la 050/20 C.D.⁷

La situación excepcional de emergencia sanitaria debido al COVID 19 generó la necesidad que, desde el Consejo Directivo de la Facultad de Humanidades. UNNE. se regule normativamente lo que estaba sucediendo. Motivo por el cual, resulta de interés observar cómo en un pequeño lapso de tiempo se han transformado las prácticas docentes y las prácticas evaluativas.

Este trabajo tiene como objetivo analizar los aspectos que se mantuvieron y las modificaciones desarrolladas en el proceso de adaptación de la enseñanza a los entornos virtuales de aprendizaje en el año 2020, reflexionando a la luz de diversos autores que nos ayudan a comprender y profundizar la temática presentada.

Desarrollo

Las resoluciones establecidas en el contexto de emergencia sanitaria, que regularon la enseñanza y la evaluación remota en la Facultad de Humanidades. UNNE.

El presente apartado pretende dar a conocer las normativas que la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste estableció en el marco de la pandemia en el año 2020. Por ello, se realiza un análisis documental, describiendo las consideraciones más importantes sobre los aspectos que se mantuvieron y los aspectos nuevos que se implementaron, a partir de las resoluciones mencionadas con anterioridad.

Sobre los exámenes finales virtuales

Para dar continuidad al trayecto formativo de los estudiantes, la Facultad de Humanidades desarrolló diversas normativas legales. En el marco de las resoluciones y las distintas actividades propuestas, la Resolución 137/20 C.D. se basa en un encuadre normativo, pedagógico, y

procedimental. De esta manera, se desarrolla el instructivo para exámenes finales a distancia con modalidad virtual, que retoma el régimen pedagógico de la Resolución 033/19 C.D y atiende a adecuaciones necesarias a la modalidad a distancia y virtual.

La misma surge para dar respuesta a las y los estudiantes que necesitaban finalizar sus carreras, pudiendo solicitar una denominada “mesa especial”, en un primer momento con carácter “extraordinario” para todos aquellos que debían rendir una o dos materias para recibirse.

Es importante destacar que dicha medida se implementó como una “prueba piloto”. La misma surgió para verificar la factibilidad, viabilidad tecnológica, organizacional y pedagógica, en este contexto nuevo para todos. Por lo cual, si este precepto se ejecutaba eficientemente, se trasladaría a todas las asignaturas progresivamente.

Aspectos que se mantuvieron:

En cuanto a las normativas:

- Inscripción a examen vía SIU guaraní⁸.
- Cronograma de actividades fijado por el calendario.
- Calendario de fechas establecidas por la Facultad. Según el ART. 36.
- Los alumnos pueden solicitar a los profesores de las distintas materias orientaciones de la bibliografía y contenidos. ART 37.
- Los exámenes pueden ser de tipo escrito u oral, u otros tipos de producción que establezca la cátedra ART. 37 y 39.
- El orden del examen quedará a criterio del tribunal examinador. ART. 40.
- La duración del examen se encontrará determinada por el tribunal examinador. ART. 41.

En cuanto a la coordinación:

- La coordinación, organización e implementación de los exámenes finales seguirá a cargo de la Secretaría de Asuntos Académicos, proporcionando orientaciones pedagógicas y administrativas a los tribunales examinadores.

En cuanto a la metodología y dimensión pedagógica:

- Seguirá manteniéndose la denominación de llamados “extraordinarios” y “ordinarios”.
- La constitución del tribunal de examen se presenta de modo que en ausencia de alguno de los miembros podrá ser reemplazado por el suplente. El mismo podrá acceder previamente a la lista desde el SIU GUARANÍ.

- La fecha y horario de las mesas de exámenes mantiene el orden establecido por el calendario académico.

En cuanto a la instancia de evaluación:

- La cátedra elige los instrumentos que mejor se adecuen a su asignatura.
- La modalidad del examen puede ser oral, escrito, de forma individual o grupal, a través de cuestionarios, proyectos, monografías, etc.
- Los exámenes finales en condiciones libres, deben contar con instancia escrita para pasar al oral.
- Notificación de la calificación: El tribunal cuenta con cinco minutos disponibles para deliberar sobre la calificación del estudiante.

Aspectos nuevos que se implementaron:

En cuanto a la metodología y dimensión pedagógica:

- Si por la falta de disponibilidad de salas de conferencias, no pudieran suscitarse la fecha del cronograma fijado, se coordinará una nueva fecha y horario con el tribunal. Por otro lado, si el tiempo disponible de la asignatura superara el horario establecido, se implementa otra fecha para rendir el examen.
- Acerca de la ID (usuario y contraseña) de la plataforma de conferencia de zoom u otras, los/as profesores/as serán informados por parte del área de Educación a Distancia de la Secretaría Académica. Excepcionalmente podrán utilizarse otras plataformas o recursos en el caso que el tribunal así lo requiera.

En cuanto a la instancia evaluativa:

- Anteriormente las instancias de examen eran orales y escritas de forma presencial. Sin embargo, a partir de la resolución mencionada, se implementan dos modalidades: sincrónicas⁹ y asincrónicas¹⁰.
- En la modalidad asincrónica, se utilizó la plataforma Moodle correspondiente al aula virtual de la asignatura. Y en el caso de que la modalidad de examen sea sincrónica, los integrantes deberían estar conectados mediante una sala de videoconferencia.
- Así mismo, aparece otro factor importante en estos casos, los problemas de conectividad con la plataforma, audio, videos u otros, por parte de los alumnos. Es así que, el tribunal podía optar por evaluar y calificar el examen de acuerdo a los criterios de evaluación establecidos con anterioridad, o podía otorgar un tiempo prudencial de espera de 15 minutos. En el caso de que el estudiante no pueda volver a conectarse, se debía suspender la mesa por problemas de conectividad y reprogramar la fecha para la semana siguiente.

- Otra característica nueva, es la suspensión o desaprobación del examen por parte del tribunal examinador, en cuanto a la conducta antiética del alumno; es decir, si el estudiante durante el examen realiza plagio, copia, produce interrupciones en base al micrófono o la cámara o cualquier otra actitud que imposibilite la transparencia del examen, será motivo de desaprobación, al igual que la interrupción de personas ajenas en la videoconferencia del examen.

En cuanto a la Modalidad de los instrumentos de evaluación:

- Se mantiene el examen oral y escrito para los que rinden en condición de libres, pero, en esta oportunidad se presenta a través de la modalidad sincrónica o asincrónica.
- Notificación de la calificación, con respecto al tiempo, el tribunal posee cinco minutos disponibles para deliberar sobre la calificación del estudiante. Lo que se agrega es que el alumno debe retirarse de la videoconferencia e ingresar nuevamente cuando el docente lo convoque.

Sobre el dictado de modalidad virtual de todas las asignaturas

La presente Resolución 152/ 20 C.D. Surge luego del receso de invierno, habiendo transitado la normativa mencionada con anterioridad (137/20 C.D). A partir de dicho precepto, se considera el dictado de las asignaturas de las 19 carreras de grado y pregrado de la Facultad de Humanidades, correspondiente al segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2020, dentro de la modalidad virtual en el ámbito de la plataforma Moodle.

En vista de que, el contexto de vigencia de las condiciones de aislamiento preventivo social y obligatorio se mantuvieron en este tiempo, y por la cual se recomendó seguir cursando las carreras en modalidad virtual, la presente Resolución enmarca además un aspecto importante a considerar en su ART. 2.

Está normativa recomienda a los profesores la implementación de la modalidad de promoción mediante exámenes parciales, por más de que la propuesta no haya sido pensada y diseñada en ese formato. Dejando al margen el examen final y pasando a la instancia de promoción.

Es relevante en esta instancia comprender como a partir de la situación experimentada, la Facultad, los docentes, y los alumnos, tienen que readecuar las formas de enseñar, evaluar, y aprender.

Sobre la formación docente en contexto de virtualidad

La Resolución 173/20 C.D. se desarrolla mediante instancias de formación en los entornos virtuales destinado a los docentes de la Facultad de Humanidades. UNNE. El objetivo que persigue dicha Resolución es fortalecer la formación de los equipos docentes en prácticas pedagógicas en y sobre la virtualidad (Resolución 016/20 C.D- Resolución. 227/20 C.D).

Si bien la educación en entornos virtuales de aprendizaje, se realiza hace bastante tiempo, dentro de la Facultad de Humanidades, a partir del contexto descrito presenta mayor relevancia. Esta situación implicó una inversión monetaria para que los equipos docentes puedan capacitarse y formarse. Demanda necesaria para poder enseñar y evaluar en esta nueva realidad virtual, y así lograr formar a los docentes en este ámbito ajeno a su cotidianidad.

La Resolución 050/20 C.D. propone una serie de bloques de formación con diferentes propuestas didácticas para acompañar el cursado de las materias y específicamente el diseño y la producción de propuestas pedagógicas didácticas. Por ello, la finalidad del documento propuesto era brindar las nociones didácticas centrales para entender los entornos virtuales y sus potencialidades, así como también las herramientas básicas para su implementación.

Una mirada reflexiva. La formación y evaluación en los entornos virtuales de aprendizaje.

La formación docente en entornos virtuales.

Las tecnologías adquieren un protagonismo central para sostener la actividad educativa de orden académico y pedagógico, para ello, La Facultad de Humanidades, aprueba las Resoluciones 173/20 C.D. y la 050/20 C.D. que se basan en el programa de Formación Docente en y sobre la virtualidad en contexto de pandemia.

En este sentido, la finalidad del programa mencionado anteriormente, es que los docentes adquirieran competencias tecnológicas para desarrollarlas dentro de las distintas asignaturas, resaltando que, si bien estos recursos tecnológicos eran conocidos, no se aplicaban en su totalidad, solo eran utilizadas como complemento de las clases presenciales.

A partir de la emergencia sanitaria y remota se resignifica la noción de clase en el contexto virtual. Quesada (2013) indica que “Un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) es el conjunto de entornos o espacios de interacción, sincrónica y asincrónica donde, con base en un programa curricular, se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje (...)” (p. 342).

Los entornos apuntan a la creación de un espacio virtual, estos no son por sí mismos entornos óptimos de aprendizaje, es decir, se deben generar en el aula virtual las condiciones necesarias para aprovechar todo su potencial como tal. A su vez, desde la perspectiva docente se suma el cambio de rol, pasando de la presencialidad a la virtualidad, en el cual muchos profesionales tenían muy poca o casi ninguna preparación al respecto.

Aquí se retoma el fragmento de la Resolución 050/20 C.D. dónde se expresa que la misma surge a partir de la demanda de la formación por parte de los docentes, debido a la necesidad de contar con competencias y manejos del aula virtual Moodle, para la adecuación de sus asignaturas en este contexto de emergencia sanitaria y adaptarla a la enseñanza remota.

Ser profesional de la educación es una misión difícil, por lo tanto, un profesional de esta área debe estar en conocimiento de su rol e importancia dentro de la sociedad. Desde aquí es que se

piensa una sólida formación en lo académico, en lo profesional, en lo pedagógico y en lo disciplinar (Blanco, 2016, p.76)

Por otro lado, si tenemos en cuenta las experiencias anteriores, los entornos virtuales solo eran vistos como un repositorio bibliográfico. En este sentido, de acuerdo con Morado y Ocampo (2019):

El diseño de espacios virtuales de aprendizaje, (...) puede ser un repositorio para depositar archivos y documentos, donde hay una distancia emocional y cognitiva entre los participantes, o puede tener como propósito crear un ambiente el cual permita la construcción activa y significativa del conocimiento en el que se acorten las distancias emocionales y cognitivas entre estudiantes y docentes, y estudiantes entre sí (p. 47).

Entendemos así que, para construir buenas prácticas de enseñanza vinculadas a la promoción de aprendizajes significativos, se deben crear espacios que promuevan la interacción social y el intercambio de información y contenidos, en busca de la construcción de la autonomía del estudiante. Para ello, los docentes deben desarrollar los contenidos teóricos y prácticos de forma auténtica.

Brown (2015) nos dice que la evaluación, es un vehículo para el aprendizaje por lo tanto las tareas que se planteen deben ser auténticas, donde se requiere que los alumnos hagan uso activo de los materiales teóricos para aplicarlos a contextos reales. Entonces en esta misma línea, los estudiantes necesitan que el docente logre posibilitar la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias necesarias para el aprendizaje; utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos.

Por último, destacar que, si bien las Resoluciones 173/20 C.D. y 050/20 C.D. vinieron a resolver parcialmente la necesidad de formación en entornos virtuales, es necesario enfatizar que es responsabilidad de las instituciones educativas incorporar en sus planes de estudios la demanda solicitada de formación en esta temática. Entendiendo que el entorno virtual de aprendizaje, las TIC, y las competencias digitales en la práctica profesional del docente es algo relevante en la actualidad educativa.

Evaluación en entornos virtuales hacia una mirada de la Evaluación Formativa

La Facultad de Humanidades readecuó las prácticas hacia un entorno educativo virtual, modificando distintos aspectos, cómo ser: los exámenes finales, las condiciones y modalidades de cursado de los estudiantes, los instrumentos de evaluación, los recursos, entre otros.

Ahora bien, centrándonos en la evaluación, cuando hablamos sobre prácticas evaluativas, se debe comprender la forma en que se desarrollan las mismas. Es por ello que, el autor Steiman (2017) expresa que “En cada práctica evaluativa se quiera o no, se implican los múltiples factores que la constituyen y a la vez confluyen en ella” (p.127).

Siguiendo la línea anterior, se entiende a la evaluación como una práctica compleja y de conflictos donde se encuentra atravesada, como menciona la autora Bertoni (1996), por múltiples

dimensiones institucionales, valórales, personales, etc. Esto se ve reflejado en la Resolución 137/20 C.D. dónde se menciona la suspensión o desaprobación de un examen final por parte del tribunal examinador, debido a la conducta anti ética del alumno, en situaciones donde, no funcione el audio, el vídeo o por la interrupción de personas ajenas que aparezcan en la videoconferencia.

Dicha realidad posible ejemplifica la idea de complejidad de la evaluación, dónde influyen aspectos sociales, económicos, personales, del sujeto. En el cual, los alumnos muchas veces debían atravesar por instancias evaluativas en donde las condiciones del espacio, condiciones tecnológicas, condiciones de conectividad, condiciones materiales, recursos, estado emocional y de salud, entre otros factores, se hacían presente en el proceso evaluativo y podían determinar su aprobación o desaprobación.

En este sentido, Bertoni Alicia (1996) plantea el concepto de Efecto expansivo, en cual la evaluación no solo repercute a nivel educativo, sino también trasciende más allá, a nivel extra áulico, en las situaciones y realidad de cada persona, de su contexto familiar, social, y económico.

Teniendo presente lo expuesto, se considera el contexto delicado en el que se encuentra la evaluación dentro del campo educativo, por lo cual es fundamental colocar al estudiante en el centro de la escena donde se desarrollen prácticas evaluativas formativas que se encuentre al servicio del aprendizaje. Alvarez Méndez (2016) afirma que “La evaluación que pretende ser formativa, tiene que estar continuamente al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participen de ella y se beneficien de ella” (p. 15).

Si continuamos con la evaluación en contextos virtuales, los autores (Del Moral, Pérez y Villalustre Martínez 2013, citado en los procesos de evaluación en entornos virtuales de aprendizaje, 2020), expresan que la evaluación de aprendizajes en los ambientes virtuales incluye un proceso sistémico que implica que el docente revise el modelo pedagógico que brinda marco a su actividad formativa, que seleccione estrategias y herramientas que permitan constatar la evolución y el progreso real alcanzado por los estudiantes.

En relación a ello, Anijovich y Capelleti (2022) mencionan la evaluación formativa como proceso central en las prácticas evaluativas de los docentes, ya que el mismo se enfoca en cómo aprenden los estudiantes, en promover la comprensión de metas y criterios, en construir una evaluación más democrática, transparente y participativa, en ayudar a los estudiantes a saber cómo mejorar, a promover prácticas evaluativas variadas cómo la autoevaluación, la coevaluación, y en especial adquirir prácticas de retroalimentación, tomando a este último como un aspecto fundamental dentro de los entornos virtuales de aprendizaje.

Retomando la Resolución 137/20 C.D se puede ejemplificar a la retroalimentación cuando, expresa que, el alumno debe retirarse de la videoconferencia e ingresar nuevamente cuando el docente lo convoque. En ese momento los docentes notifican la calificación a los estudiantes, generando una devolución.

Es fundamental que la retroalimentación sea formativa, lo cual implica realizar una devolución cualitativa, como sostiene (Steiman, 2017 citado en Moreyra, Alegre y Demuth, 2021), es

relevante indicar el acierto o el tipo de error, mediante diversas formas que puedan servir como pistas, con una actitud abierta y de orientación.

Siguiendo a Anijovich y González (2013), definimos a la retroalimentación como “un proceso de diálogos, intercambios, demostraciones y formulación de preguntas, cuyo objetivo es ayudar al alumno a: comprender sus modos de aprender, valorar sus procesos y resultados, autorregular su aprendizaje.” (p. 24)

En este sentido, brindar valoraciones, devoluciones y orientaciones no debe constituirse en un fin en sí mismo, sino que debe estar acompañado de oportunidades de mejora para el estudiante, posibilidades de revisión, de reelaboración y de re entrega. En otras palabras, la retroalimentación se torna significativa cuando el alumno puede “usarla” para fortalecer su aprendizaje, y más aún en una condición de aprendizaje virtual.

Se entiende entonces, que la evaluación debe presentarse como una oportunidad, como lo sostienen Anijovich y Capelletti (2022) para que los y las estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes.

Por último, se evidencia de esta manera, como la evaluación es un campo amplio y complejo de aprendizaje. Y si nos centramos dentro de los entornos virtuales, es importante que las prácticas evaluativas que se desarrollen sean formativas, que las propuestas de enseñanza sean desafiantes y que lleven a desarrollar a los estudiantes aprendizajes auténticos, resaltando la importancia de la retroalimentación formativa como eje transversal de toda la práctica evaluativa.

Conclusiones

Pasar de una modalidad presencial a una modalidad plenamente virtual, consecuencia del COVID 19, incentivó investigar en las nuevas normativas dentro de la Facultad de Humanidades (UNNE) que regularon las prácticas educativas en el contexto de emergencia sanitaria. Esto nos permitió repensar en las nuevas temáticas que deben ser profundizadas dentro de la formación docente: en la enseñanza, en el sistema de evaluación, en las competencias digitales en entornos virtuales de aprendizaje, etc.

Teniendo en cuenta que el trayecto formativo de los profesionales en la educación debe ser permanente, entendemos que la formación y la evaluación son atravesados por la complejidad de múltiples factores, como se especifica a lo largo de este artículo. En este sentido, es importante que los profesionales en educación, deconstruyan y cuestionen sus prácticas profesionales como docentes, que los invite a pensar en desarrollar prácticas auténticas, formativas y significativas para los/as estudiantes en entornos de aprendizaje virtuales.

Ser formadores y formar, implica un constante rever nuestros saberes, actualizarnos. Es por ello que, la situación de emergencia sanitaria, las distintas normativas y resoluciones

aquí citadas, nos invitan a seguir pensando en nuestra formación, donde la práctica evaluativa sea cada vez mejor, para seguir aprendiendo y desarrollando nuevas habilidades.

Referencias bibliográficas

- Alvarez, Méndez, J.M. (2014) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ed. Morata Madrid. Cap. IV.
- Anijovich R. y Cappelletti, G. (2022) *Evaluaciones, 29 preguntas y respuestas* 1ra Edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El ateneo.
- Anijovich, R. y González, C. (2013) *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos /*. - 1a ed. 2a reimp. Buenos Aire: Aique Grupo Editor.
- Bertoni, A. et al. (1996). *Evaluación Nuevos significados para una práctica compleja*. Cap. 1 p. 11 a 16 y 24 a 29.
- Blanco R.P. (2016) El sistema de evaluación de la práctica profesional docente: un estudio de caso de una carrera de pedagogía en educación musical en una universidad confesional. Foro educacional N.º 26, pp. 75-88.
- Browns, S. (2015). La evaluación auténtica: El uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes aprender. *Relieve*. 21 (4). DOI <http://dx.doi.org/107203/relieve21.276>.
- Los procesos de evaluación en entornos virtuales de aprendizajes, Recuperado mayo del 2020. URL: <https://des-for.infed.edu.ar/uploads/2020/05>
- Morado, M. & Ocampo, S. (2019). Una experiencia de acompañamiento tecno-pedagógico para la construcción de entornos virtuales de aprendizaje en educación superior. *Revista Educación*, 43(1), 43-60. doi: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/28457>
- Moreyra, M., Alegre, M., Demuth, P. Aprender y evaluar en la virtualidad: experiencia pedagógica de los profesores de la Universidad Nacional del Nordeste, en un curso de posgrado. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, no.28, pp 414-422, 2021, doi:10.24215/18509959.28. e52.10.15517/revedu.v43i1.28457.
- Quesada, A. (2013). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: los recursos de la Web 2.0. *Revista de Lenguas Modernas*, (18), 337-350.
- Steinman, J. (2017). Más didáctica en la educación superior. Cap. 3 Editorial Miño y Dávila

¹ Sofia Belen Gandolfo es Profesora en Ciencias de la Educación. Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. Profesora adscripta en la cátedra "Evaluación" del Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. UNNE. Profesora Tutora en el curso "Evaluar para aprender: La evaluación formativa, criterios e instrumentos". INFOD. Administrativa en el Rectorado. UNNE.gandolfosofielabelen@gmail.com

² Sofia Magalí Soto Cabrera es Profesora en Ciencias de la Educación. Tesista de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste. Profesora adscripta en la cátedra "Evaluación" del Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. UNNE. Profesora Tutora en el curso "Evaluar para aprender: La evaluación formativa, criterios e instrumentos". INFOD. Coordinadora Pedagógica en el Instituto de Ciencias Criminalísticas y Criminología. UNNE.sotocabrerasofia97@gmail.com

³ Patricia Belen Demuth Mercado es octora en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas (U. de Sevilla), Especialista en Cs. Sociales (FLACSO), Profesora y Licenciada en Cs. de la Educación (UNNE). Profesora titular de Pedagogía Universitaria y Tecnología Educativa (Fac. de Medicina UNNE), Profesora Titular de Evaluación (Fac. de Humanidades, UNNE). Directora de la Maestría en Educación Virtual en Cs. de la Salud (Fac. de Medicina UNNE.) Secretaria General Academica de la Universidad Nacional del Nordeste. patriciademuth@med.unne.edu.ar

⁴ Resolución N° 137/20 C.D. Instructivo para Exámenes Finales a Distancia con Modalidad Virtual. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. 2020.

⁵ Resolución 152/20 C.D. Dictado de las asignaturas del Segundo Cuatrimestre de todas las Carreras de Pregrado y de Grado correspondientes al Ciclo Lectivo 2020 dentro de la Modalidad Virtual. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. 2020.

⁶ Resolución 173/20 C.D. Programa de formación docente en y sobre la virtualidad en contexto de pandemia. Facultad de Humanidades Universidad Nacional del Nordeste. 2020.

⁷ Resolución N° 050/20 CD Programa de formación docente en y sobre la virtualidad en contexto de pandemia. Facultad de Humanidades Universidad Nacional del Nordeste. 2020.

⁸ SIU guaraní. Sistema de Gestión Académica que registra y administra todas las actividades académicas de la Universidad y sus Facultades.

⁹ Sincrónico. Es la enseñanza que ocurre en tiempo real. Lo que significa que el docente y el alumno interactúan a través de una videoconferencia en vivo.

¹⁰ Asincrónico. Se refiere a la enseñanza que se desarrolla a través de una plataforma virtual, donde se proporcionan distintos materiales, recursos, videos y bibliografías que permiten al alumno acceder cuando él lo desee, siempre y cuando esté dentro de los plazos asignados.

Mapa cultural del Puerto de Mar del Plata: aplicación Web para su revalorización y difusión

Cultural map of the Mar del Plata Port's: Web App for its revaluation and dissemination

Marcela Ristol¹
Soledad Esquius²
Federico Fernández³

Resumen

La propuesta se sitúa en conocer y difundir el conjunto cultural que posee el territorio portuario de la ciudad de Mar del Plata, a través del diseño de una aplicación digital de datos representativos para la identificación y descripción de los bienes culturales del territorio. El trabajo manifiesta la relevancia de estos datos teniendo en cuenta las voces de sus protagonistas: trabajadores, empresarios, lugareños, visitantes, etc. para que el proyecto reconozca su identidad. La metodología se basa en dos ejes esenciales: por un lado, la representación del mapa cultural para propiciar el estado de cuestión del patrimonio, tanto material como inmaterial, y por el otro, el uso de la técnica de mapeo colectivo como herramienta participativa de los diferentes actores interesados en la gestión cultural.

Palabras clave: Patrimonio Cultural; Observatorio; Aplicación Web; Mapeo Colectivo.

Abstract

This work is based on knowing and disseminating the cultural ensemble that the port territory of the city of Mar del Plata possesses, through the design of a digital application of representative data for the identification and description of the cultural assets of the territory. The work shows the relevance of this data taking into account the voices of its protagonists: workers, businessmen, locals, visitors, etc. so that the project recognizes its identity. The methodology is based on two essential axes: on the one hand, the representation of the cultural map to promote the state of affairs of heritage, both tangible and intangible, and on the other, the use of the collective mapping technique as a participatory tool for the different actors interested in cultural management.

Keywords: Cultural heritage; Observatory; Web Application; Collective Mapping.

Recepción: 11/03/2023
Evaluación 1: 27/03/2023
Evaluación 2: 2/04/2023
Aceptación: 3/04/2023

Introducción

El presente artículo plantea el trabajo que se viene realizando a partir de la creación del Observatorio de Cultura y Patrimonio de la ciudad de Mar del Plata, (OCA 2390/20 de la Facultad de Humanidades, UNMDP).

La puesta en marcha del observatorio cultural a través de una propuesta integradora para la región, sustanciada en el Partido de General Pueyrredón, Buenos Aires, Argentina, y promovida desde de la Universidad Nacional de Mar del Plata tiene como propósito el de recabar y difundir información valiosa acerca del sector cultural, más precisamente reconocer y analizar prácticas culturales y artísticas de creación y consumo cultural, en diversas escalas de sistematización.

Desde el observatorio se promueven diferentes objetivos que representan posteriores líneas de acción:

- Investigar la problemática del sector cultural, desde múltiples dimensiones, a partir de la gestión de información relevante y pertinente.
- Reconocer y analizar prácticas culturales y artísticas de creación y consumo cultural, en diversas escalas de sistematización.
- Contribuir al fortalecimiento del campo de la cultura y el patrimonio local a través de su estudio e investigación.
- Cooperar con organismos afines en espacios de gobierno y toma de decisiones.
- Generar vínculos académicos con universidades públicas y privadas, con instituciones de gestión cultural y redes temáticas afines.

A partir de estas generalidades se desprenden objetivos específicos que delimitan el proceso de investigación tal como relevar el universo constituido por fenómenos y emprendimientos culturales locales, sus perfiles, anclajes institucionales y alcance; detectar y volcar en bases de datos las novedades que cada uno de esos espacios genere a través de su gestión, dar a conocer ese conjunto institucional, de forma tal de ampliar los márgenes de su conocimiento y difusión; y fortalecer el campo de la cultura local a través de su estudio e investigación.

Varias son las iniciativas para alcanzar los objetivos, por lo que se plantearán actividades que configuren un conjunto de propuestas con el propósito de articular al observatorio con la comunidad. En la actualidad, el proyecto se vincula con el espacio del Puerto de la ciudad de Mar del Plata, siendo una meta alcanzar la conformación de un Museo a Cielo Abierto en todo el territorio portuario con el propósito de fortalecer la identidad del sector desde la revalorización de su patrimonio.

En vista de todo lo mencionado, se pensó al Puerto y, más concretamente, a la puesta en valor de su patrimonio como conjunto de bienes culturales con miras a priorizar la calidad del espacio simbólico e identitario particular de un nutrido pasado de comunidades inmigrantes. La conservación y defensa de estas dimensiones constituyen el plan de acción de este proyecto en el marco del observatorio.

El proyecto se vincula al conjunto del patrimonio cultural, tangible e intangible del Puerto de la ciudad de Mar del Plata y será abordado en etapas. Esta labor constituye la fase inicial de diagnóstico, mapeo y relevamiento de datos para ser materializado en una plataforma digital, abierta y participativa. De esta manera se intenta promover el conocimiento de aspectos históricos y artísticos constituidos en este territorio en su condición de testimonio para estas y futuras generaciones.

Desarrollo

Los observatorios culturales son fenómenos recientes que examinan disímiles aspectos de la cultura percibidos en un territorio determinado por elementos concurrentes de su entorno. En este caso particular, el proyecto se presenta en etapas siendo su fin último el de concretar un Museo a Cielo Abierto de la totalidad del territorio que circunscribe al puerto de la ciudad de Mar del Plata, a fin de revalorizar en memoria y discurso el patrimonio autóctono. La puesta en marcha de esta propuesta conlleva diferentes etapas, la primera se limita a recuperar datos e información en referencia al caudal patrimonial cultural del sector, tanto de: objetos, documentos, esculturas, etc, como también al patrimonio vivo, de las prácticas, costumbre, saberes y todo aquellos que identifique significativamente a la zona portuaria.

La ciudad de Mar del Plata cuenta con un puerto desde la década del 20, y ya en aquellos tiempos este espacio comparte diversos relatos conformando un lugar de encuentro y trabajo de las comunidades de inmigrantes. Este se sitúa en un sector concurrido de comercios, producción, industrias y servicios educativos, entre otros rubros, atravesado por el impacto turístico y el trazado que genera el puerto con los habitantes y visitantes de la ciudad. Conocer la relación existente entre el colectivo portuario y la visión de una ciudad es una problemática que merece una atención especial.

En las ciudades conviven variadas y significativas zonas donde no siempre prevalece una única estructura, por lo que las diferencias y similitudes se destacan, siendo necesaria, en algunos casos, su interpretación. En este contexto el puerto es un sitio musealizable ya que se nutre de componentes que reflejan una vida de tradiciones y costumbres con la mirada de un pasado cercano. Este tipo de museo conforma un modo de gestar relaciones con la comunidad a fin de vincular y jerarquizar la memoria de la historia de la ciudad. La conformación de un relato propio promueve la vinculación necesaria para descubrir un barrio, una zona, y también la posibilidad de instalar la idea de lo que se quiere mostrar.

Todo esto debería representar al puerto de ayer, pero fundamentalmente al de mañana. Identificar aquel mensaje que permita transmitir la simbología, y la representación colectiva de las imágenes de un puerto, principalmente con vista a una ciudad en continuo crecimiento. Como se mencionó anteriormente, una de la preocupación que marca esta investigación es conocer la mirada que tiene el público sobre el puerto de la ciudad, y entender que no siempre son coincidentes en sus argumentos. Esto permitirá detectar posibles tensiones e intentar revertirlas.

Al hablar de patrimonio cultural se hace mención al conjunto de bienes creados por los grupos humanos a lo largo de su historia (Querol, 2020), siendo su principal interés el de proteger su integridad ante la posibilidad de riesgo con la finalidad de preservarlo para futuras generaciones. Ese conjunto corresponde a un gran abanico reconocido en tres amplias categorías: mueble, inmueble e inmaterial, entendiéndose que cada una de ellas destaca ciertas características que de manera conjunta conforman un vasto panorama cultural.

Otro aspecto central es conocer los antecedentes y trabajos que analizan este comportamiento. Desde lo institucional, el Consorcio Portuario Regional de Mar del Plata, dependiente de la Subsecretaría de Actividades Portuarias de la provincia de Buenos Aires se encuentra trabajando en acciones tendientes a la defensa y conservación, entre otros aspectos del patrimonio cultural portuario. En esta dirección se mencionan algunas de sus labores:

- Restauración del monumento a San Salvador en Escollera Sur <https://www.lacapitalmdp.com/restauraran-el-monumento-a-san-salvador-de-la-escollera-sur/>
- El acompañamiento a la obra sonora que busca resguardar el patrimonio cultural del Puerto https://www.lacapitalmdp.com/ejecutaran-original-obra-sonora-que-busca-resguardar-el-patrimonio-cultural-del-puerto/amp/?fbclid=IwAR3cQfXNIMKuhYV1ZxzInR9zlLUQit1Soa2cbw3x1_CDDdmBmZdN8qjSg1I
- Puesta en valor del monumento sito en avenida De los Trabajadores y 12 de octubre <https://www.0223.com.ar/nota/2022-2-28-17-1-0-la-estatu-a-de-la-libertad-peron-y-frondizi-la-historia-oculta-de-un-monumento-emblematico-del-puerto-de-mar-del-plata>

Otras instituciones ligadas a la identidad portuaria son el Museo del Hombre del Puerto Cleto Ciocchini, de gestión privada solventada por sus asociados, y que busca recuperar la vida pesquera marplatense, a través de sus objetos, historias, arte. <https://www.welcomeargentina.com/mardelplata/museo-cleto-ciocchini.html> , al igual que la Sociedad de Patrones Pescadores a través del proyecto Lanchas Amarillas. http://nulan.mdp.edu.ar/128/1/FACES_n20_37-106.pdf

Desde el ámbito universitario la existencia de diferentes espacios que aportan experiencias artísticas como es el caso del Centro de Arte y Ciencia (CEAC) de la UTN-MdP que presenta programas vinculados a las prácticas experimentales bajo una perspectiva sonora y escénica, como es el proyecto San Antonino III <https://ceac.mdp.utn.edu.ar/proyectos/> Y desde una perspectiva más historicista el Centro de Estudios Históricos (CEHis) de la UNMDP en donde se promueve líneas de investigación acerca de la preservación de la memoria histórica de la ciudad de Mar del Plata <https://cehis.com.ar/grupos/historia-y-memoria> .

Asimismo, el patrimonio portuario se lo distingue en su esencia por otras entidades consagradas, tal como el museo taller Ferrowhite que, desde sus comienzos 2003 funciona a modo de almacén de objetos, archivo de documentos y área de conservación del Museo del Puerto de Ingeniero

White. Mientras el primer museo nace sin colección, este se instituye a partir de un proyecto de conservación de un excedente de objetos que generó la acumulación del Museo del Puerto, y una gran cantidad de objetos de un mundo ferroviario y portuario que no hallaba un lugar acorde. La mayoría de ellos se recuperaron del proceso de privatización de los años 90.

Respecto a otros trabajos científicos, la región santafesina impulsa asociaciones en pos de la investigación histórica, promoviendo la conformación del grupo Núcleo de Historia de las Ciudades Portuarias Regionales en el marco del Nodo Instituto de Historia del Instituto de Estudios Históricos, Económicos, Sociales e Internacionales (IDEHESI), Unidad Ejecutora en Red del CONICET en los que varias líneas de investigación abordan temáticas vinculadas con el análisis de las ciudades portuarias de la región en la renovación de la perspectiva histórica con miras a la planificación de la consagración de políticas públicas. En ese sentido, investigadores de nuestra ciudad participaron en el III Coloquio Internacional Franco Argentino sobre Patrimonio Portuario en la ciudad de Rosario, 2018. La propuesta implica acercar aportes de la archivística para la preservación y difusión del patrimonio histórico-cultural de las Ciudades Portuarias Regionales. Propuestas y desafíos. Claudio Herrero, Fabiana De Laurentis y Miriam Salvatierra. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UFASTA, Mar del Plata. Continuando con los encuentros, en el año 2020 se organiza el V coloquio "Patrimonio portuario"[1]

La temática sigue vigente y en el mes de agosto del corriente año se llevará a cabo el VII Coloquio Internacional sobre Patrimonio Portuario, organizado por el Núcleo de Ciudades Portuarias Regionales, del IDEHESI-CONICET, de Argentina, el Centre François Viète (EA 1161), Université de Bretagne Occidentale (UBO) de Brest (Francia), el Foro de Ciudades Portuarias y Vías Navegables (NCP+OCI, Universidad Nacional de Luján), y la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales del Rosario, Universidad Católica Argentina, propone fortalecer el proceso de cooperación científica para la puesta en valor del paisaje cultural portuario y el abordaje interdisciplinario de las problemáticas de las ciudades portuarias.

Este historial comprueba la presencia de experiencias e indagaciones con el criterio de preservar la memoria histórica y artística del conjunto patrimonial del sector, aunque es válido aclarar que, en el caso del Puerto de la ciudad de Mar del Plata esa información se encuentra dispersa y no sistematizada. Por lo tanto, dicha propuesta intenta revertir esta situación.

Además, en la planificación territorial de una configuración o dispositivo que identifique al patrimonio, tanto material como inmaterial, es necesario establecer parámetros de prioridad, dando preferencia a aquellos que coinciden con algún riesgo y teniendo en cuenta las voces y experiencias de la comunidad.

La indagación se inicia con el abordaje de testimonios de actores sociales del territorio Puerto de Mar del Plata y culmina en esta etapa con la sistematización de información acerca del patrimonio del sector con el fin de poner en valor la memoria histórica y cultural del sector.

Dentro de uno de los objetivos se plantea convertir las experiencias del territorio portuario marplatense en un recorrido virtual plasmado en una Aplicación Web. Este dispositivo contará con un recorrido customizado a través del uso de la API de Google Maps mediante el diseño de

un esquema de datos representativos para identificar y describir los bienes culturales del territorio.

La App en una primera instancia contemplará:

- Recorrido virtual con geolocalización GPS
- Descripción del espacio señalado por medio de metadatos
- Descripción multimedia: fotos, audio, video.
- Navegación
- Búsqueda

Objetivo General

- Revalorizar y difundir la memoria cultural e histórica del Puerto de Mar del Plata, a través de una aplicación Web con el propósito de fortalecer la identidad del sector cultural.

Objetivos específicos

- Recoger datos de todo tipo de fuentes validadas en el campo, con el fin de transformarlos en información y conocimiento en el ámbito de la cultura y el patrimonio portuario.
- Promover espacios colaborativos y de participación mediante el uso de técnicas de mapeo colectivo.
- Sistematizar los datos representativos a través de una Aplicación Web dinámica y abierta donde los actores se conviertan en colaboradores y gestores de su propia información.

Metodología

El presente proyecto tendrá el objetivo de investigar las problemáticas culturales desde un enfoque que triangule distintas modalidades metodológicas. Es decir, en palabras de Denzin y Lincoln (2011), que se trata de un abordaje multimétodo necesario no solamente para responder las preguntas de investigación sino para acceder al campo en distintos contextos y contingencias. La adopción de una metodología integradora refiere a pensar la realidad como una trama o mosaico social. En efecto, dicha integración plantea el abordaje de factores históricos al mismo tiempo que permite problematizar los nexos entre lo local y lo global, lo personal y lo político o lo cultural y lo natural (Denzin y Lincoln, 2012)

En este sentido, se vuelve necesario seguir un enfoque que recupere la perspectiva de los actores involucrados (2012). Esto implica, también, recuperar los saberes y perspectivas que los sujetos formulan en sus experiencias cotidianas. No solamente se pone en juego el conocimiento práctico de los sujetos sino también complejas formulaciones teóricas acerca de lo que ellos entienden por la cultura, el arte, la historia y lo político. Dar cuenta de estas capacidades y

formulaciones creativas con respecto a sus vivencias requiere también la problematización de categorías analíticas provenientes de los propios actores.

Así, una de las técnicas fundamentales para la comprensión de los fenómenos culturales es la observación participante en el campo. La observación participante consiste en observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno al investigador, al mismo tiempo que participa activamente en las actividades y hábitos de los agentes nativos. De este modo, la participación del investigador siempre tiene el objetivo de registrar y observar los distintos momentos de la vida social (Guber, 2001). Esta técnica tendrá por objetivo interpretar los sentidos y significaciones de aquellos fenómenos que suceden en el espacio del Puerto. Esto significa que la construcción del conocimiento y de los datos recolectados se dará, principalmente, a partir del vínculo generado entre las y los observadores y los informantes.

Las entrevistas en profundidad con los actores claves también se transforman en una herramienta metodológica fundamental.

En cuanto a las estrategias de implementación se proyectan:

- Definición de los lineamientos del mapa colectivo, comunicar objetivos y esquema del Plan.
- Identificar a los actores involucrados en función de sus intereses e idoneidad en el tema.
- Seleccionar la cantidad y características de la muestra para el posterior sondeo.
- Reunir y sistematizar la información necesaria para cumplimentar el esquema del mapa cultural
- Creación y ejecución de una aplicación Web teniendo en cuenta los requerimientos propios del sistema y los modelos planteados en la metodología a utilizar.
- Medición, evaluación y comunicación de los resultados.
- Además, en esta etapa se esperan los siguientes resultados:
- Generar redes colaborativas entre el entramado institucional y las organizaciones de la comunidad portuaria.
- Contribuir a mejorar la difusión de la identidad cultural portuaria acerca de los temas relevantes del pasado y presente del territorio,
- Proporcionar una plataforma digital participativa, elaborada en tiempo real, que se pueda compartir y actualizar permanentemente.
- Documentar y fomentar espacios de intercambio entre personas e instituciones implicadas.
- Relevar, y optimizar la información sobre el patrimonio cultural portuario.
- Fomentar el uso de estas prácticas aplicables en otros contextos.

Cierre

Por lo mencionado hasta aquí, la propuesta se encuentra en la etapa inicial articulando las instancias y actividades que posibiliten, por un lado, la selección y recuperación de información significativa acerca del conjunto del patrimonio cultural en el territorio del Puerto de la ciudad de Mar del Plata, la que proporciona los cimientos posteriores para el acceso en la aplicación Web, y por otro, y complementario el uso de la técnica de mapeo colectivo como herramienta participativa en el que congregue a los diferentes actores interesados en la gestión cultural.

Referencias Bibliográficas

- Archivo de la Palabra (2022) “ La inmigración a través del recuerdo y de las imágenes. Italianos en Mar del Plata: cultura, identidad e historia” en <https://archivopalabra.com.ar/videos/>
- Arte Urbano Tandil (2022) Producto y mapeo final. Disponible en https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1ryMXtU7BiB_gf1X1X59juzvbulHoaMa8&ll=-37.333058482349664%2C-59.10889329081547&z=14
- Bertolotti, M. I; Bertoni, M.; Errazti, E; Foutel, M; Gnecco, M; Lasta, C; Pagani, A. (2004) “Paseo Lanchas Amarillas: Espacio múltiple, económico y social con fines culturales, turísticos y comerciales. Complejo portuario de Mar del Plata.” en *FACES*, Año 10, Nº 20, mayo/agosto 2004. Pp. 37-106
- EVE (2020) “¿Qué es un museo abierto?” en *EVE Museos e Innovación: Una nueva era para nuestros museos*. Marzo 2020. <https://evemuseografia.com/2020/03/24/que-es-un-museo-abierto/#:~:text=En%20este%20sentido%2C%20se%20define>
- Favero, Bettina. (2003) *Venetos y sicilianos en Mar del Plata: los inmigrantes italianos de posguerra y el desarrollo de dos realidades barriales*. Altreitalia; Lugar: Torino (Italia); Año: 2003 p. 106 - 120
- Favero, Bettina (2011) *La conformación de una identidad en el barrio del Puerto de Mar del Plata a través de sus protagonistas: inmigración, iglesia y beneficencia*. Antiteses; Lugar: Londrina; Año: 2011 p. 61 - 80
- Favero, Bettina (2021) “La fiesta de los pescadores en el Puerto de Mar del Plata (Argentina). Entre tradiciones e identidades reinventadas.” en *Revista Iberoamericana de Viticultura, Agroindustria y Ruralidad*. Editorial: Instituto de Estudios Avanzados. Santiago de Chile ; Año: 2021 vol. 8 p. 186 - 198
- Grupo de Estudios Sociales Marítimos (GESMAR) UNMDP (2022) <https://estudiosmaritimossociales.org/>
- Guber, Rosana (2005). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Keith, A.B. (2013) “Etnografía performativa: La representación y la incitación de la cultura”, en Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. *Las estrategias de investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa (Vol. 3)*, Editorial Gedisa.
- Querol, María Ángeles (2020). *Manual de gestión del patrimonio cultural*. Madrid: Akal.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *La construcción del marco teórico en la investigación social. Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. 83. Buenos Aires, CLACSO.

Scribano, A. O. (2008). El proceso de investigación social cualitativo. Prometeo Libros Editorial.

¹ Marcela Ristol es Magister en Arte, Museo y Gestión del Patrimonio Histórico, UPO, Sevilla. Doctorando en el Doctorado en Ciencias Sociales, UNMDP: Profesora Adjunta con dedicación exclusiva del Departamento Cs de la Información. UNMDP. Investigadora del Grupo GICIS. Directora del Observatorio de Cultura y Patrimonio de la ciudad de Mar del Plata. Coordinadora de Gestión Académica de la Facultad de Humanidades. mristol@mdp.edu.ar

² Soledad Esquiús es Lic. en Bibliotecología y documentación. Facultad de Humanidades, UNMDP. Ayudante Graduada, dedicación simple. Departamentos Ciencia de la Información. FH. Encargada de la Biblioteca especializada del Museo Juan Carlos Castagnino. soledadt@gmail.com

³ Federico Fernández pertenece al Departamento Sociología. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. federico.e.fernandez@gmail.com



Parentescos eróticos

Serie: *Huevos fritos con pis*

Autor: Francisco Ramallo

Técnica: Collage en fotografía de 1913 - María Bertignone e Ulpiano Suárez (bisabueles paternos)

Año: 2019

70x51cm

Posibilidades de creación y mutabilidad de la vida: Reseña del seminario de posgrado *Cuerpo, arte y naturaleza en la formación del profesorado a cargo de la Dra. Adrienne Ogêda Guedes*¹

Julietta Paladino Ottonelli²

Con mi cuerpo atravesada de contracturas, emociones y sentires contradictorios, profundizando mi respiración, alineando espalda y mente, me dispongo a compartir mi experiencia en el seminario *Cuerpo, arte y naturaleza en la formación del profesorado* que la Adrienne Ogêda Guedes brindó el pasado mes de mayo en la ciudad de Mar del Plata. Se vuelve inevitable referirme a este encuentro sin hacer mención a mi propio transitar dentro de instituciones educativas como alumna y como docente. Así como la enorme contradicción que aún persiste en estos espacios, donde hasta las carreras de formación artística poseen un exceso de contenido teórico y un mínimo de práctica, y una total omisión de la corporalidad. Pasamos años y años de encierro y sedentarismo, sin llevar al cuerpo la mutabilidad del arte y la vida lejos de nuestra naturaleza libre. Bien distinta es la propuesta pedagógica de Adrienne, para quien el punto de partida es justamente este cuerpo que nos mueve: ¿Cómo puede el adulto acercarse a las infancias si tiene poca relación con su propio cuerpo?

Habitualmente, se nos enseña a aprender sin cuerpo, a posturas antinaturales, a rutinas de oficina y adoctrinamientos. En esta sociedad capitalista donde “el tiempo es dinero” poco importan las necesidades individuales: hay que producir, ser eficientes, ser una pieza obediente del engranaje del sistema. Por el contrario, esta mirada nos invita a tomar posesión del propio cuerpo para el encuentro, la alegría, el juego, a sintonizarnos con una temporalidad flexible y natural. Concibiendo el arte como creación, como necesidad intrínseca del ser humano, infinitas posibilidades. Se trata de una invitación a recuperar aquellas conexiones que existían ancestralmente entre las personas y el tiempo de la naturaleza, cuando vivíamos en sintonía con los ciclos de las estaciones y las lunas.

La naturaleza estuvo muy presente a lo largo del seminario, aunque estuviéramos adentro por el frío del invierno. En esta realidad donde todo es medido, hasta los milímetros de la lluvia, un mundo de líneas rectas, relojes, métrica y técnica, carrocería con ángulos rectos y estandarizados el calor de los cuerpos nos devuelve a la naturaleza orgánica y multiforme. Así como hay momentos de calor y de ir hacia afuera, el frío y la ronda nos invitaron a la mirada interna, a ahondar las profundidades de nuestros sentires.

Releyendo los apuntes del seminario y parafraseando a Regina Leite García, cabe preguntarnos ¿quién es el habitante de mi cuerpo? Un cuerpo formado por humores, órganos, afectos, memoria, emociones, inteligencia. Un cuerpo en constante construcción... que no siempre fue así y que cada día nos emite diferentes señales en la respiración, en las articulaciones, en el tono muscular, en su armonía constitutiva. El cuerpo lleva una historia. Mi historia por las instituciones hoy se aloja en mis caderas redondas y acolchonadas, en mis piernas pesadas, en mi abdomen pálido y mullido, en los dolores de mi cintura, en mis cervicales replegadas por pantallas y libros, en mis ojos cansados que tantas veces se nublan, en mi mandíbula bruxante.

Con base en la educación somática, aquí se nos propone un trabajo corporal que movilice la conciencia del mismo. Una invitación a actividades de “propiocepción”, a la percepción consciente, entendiendo que la relación entre cuerpo y mente es inseparable, siendo dos aspectos correlativos de la persona o soma. ¿Y cómo definir soma? Según palabras de Thomas Hanna “un soma no es un cuerpo y no es una mente; es el proceso vital. (...) Indica tanto las funciones mentales como psicológicas, ambas como funciones del cuerpo: cuerpo como un único proceso, un proceso llamado soma.” (Gonzalez y Guasone, 2014). Por consiguiente, la educación somática es una educación para la independencia, que nos invita a encontrarnos, a reconocernos, a llevar la mirada hacia adentro. Pues, el cuerpo no es un apéndice: soy el cuerpo.

Otra de las grandes influencias de Adrienne es la “antigimnasia” de Therese Bertherath y las practicas que propone para deconstruir la relación mecanizada con el cuerpo, incorporando además la palabra y el contacto con los demás, destacando la influencia que ejercen sobre la corporeidad. El cuerpo tiene sus razones, nos da información todo el tiempo, pero no siempre lo escuchamos y percibimos. Cuando movilizamos la memoria aparecen nuestras experiencias personales, culturales de interacción con otras personas. Pues existe una conexión estrecha entre nuestra corporeidad y el modo en el que nos desarrollamos y crecemos. Habitamos cuerpos del dolor, cuerpos sintientes, llenos de memorias musculares, óseas, celulares. El registro de cada rincón y de nuestros movimientos y sensaciones, reconociéndonos, auto observándonos nos abre horizontes nuevos del sentir y expande nuestros saberes. Las preguntas sobre nuestros sentires asumen un rol fundamental en los encuentros de Adrienne: ¿cómo llegué hoy? ¿qué traje? ¿cómo me voy? ¿Cómo se siente el cuerpo después de todo lo que se movió el primer día? ¿Cómo me siento hoy? ¿Qué imágenes nos trae el cuerpo y el movimiento? ¿Qué recuerdos? ¿De qué manera me conecto con los deseos de mi cuerpo? ¿Cómo percibe mi cuerpo su entorno?

En la cultura occidental tiene un lugar predominante la afirmación “pienso luego existo”. Una sociedad basada en la exacerbación de la racionalidad que desconoce su cuerpo, lo reprime y esconde, así como se reprimen nuestras emociones. Por el contrario, las actividades de percepción de nuestros sentidos son corporales, el cuerpo percibe el mundo mucho antes de que nuestra racionalidad pueda comprenderlo. Es así que la experiencia abre las puertas al conocimiento y nos permite pensar nuestro cuerpo como objeto de conocimiento. Me tomo un descanso de la escritura. Desde hace algunos años practico C.I. (Contact Improvisación) y hoy hay Jam en el medio del bosque, cerca del mar. En el suelo me reencuentro con rincones de mi cuerpo entumecidos, dolores encapsulados. Suelto todo, intenciono dejar fuera de esta sala mi vida personal y encontrar nuevos motores que me muevan de formas no habituales. No puedo evitar pensar en esta reseña y en la necesidad de pausar para escribir, ir a la danza para renovar la palabra. Que la experiencia corporal use la mente como canal. Ahora me lleno de roces y caricias, del cuidado del contacto cercano y el peso de las cuerpoas. Mi memoria evoca.

Justamente el trabajo de la Dra. Adrienne Ogêda Guedes (UNIRIO, Brasil) parte de su propia experiencia práctica. Conformando el grupo de investigación de la UNIRIO que surgió a partir del curso de extensión “Arte cuerpo y naturaleza”, dentro de la formación pedagógica para la

Educación Infantil, cuyo objetivo desde un comienzo fue el de aprender haciendo, para que fluya la experiencia. Ante la necesidad de evocar una educación sensible, la educación de los sentidos surge como una forma de hacer el amor con el mundo a partir de nuestra percepción de este. Comprendiendo que nuestras emociones generan nuestra inteligencia y no al revés.

Cada cuerpo es un universo atravesado por cantidad de experiencias diferentes, habla un lenguaje diferente y tiene registros propios. Es un desafío para el lenguaje poner palabras, resemantizar para expresar las impresiones que no acostumbramos decir. De ahí la necesidad de experimentar nuevas formas de narrar, reinventando nuestras memorias, y creando escritos más sensibles que, a partir de nuestros relatos, refuerzan nuestra identidad de grupo. Las expresiones y los lenguajes del arte confluyen para la libre expresión: dibujamos, ponemos en sonidos nuestros sentires, danzamos, conectamos con quienes nos rodean, salimos a la naturaleza, la reconocemos desde nuevas miradas y con nuevo andar.

Se desarma la espacialidad y nos reencontramos en círculo. ¿cuál es la importancia de ubicarnos en círculo? Desde hace muchos siglos la ronda permite el intercambio de conocimiento, posee una fuerza silenciosa que integra, une, aproxima... dando voz a todos, permite ser escuchados, observados, tocados. En el silencio, el reencuentro de las miradas dice aquello que el verbo no puede nombrar: en ese espacio íntimo de escucha y confianza está el corazón de la educación.

Este seminario fue sin dudas la apertura a nuevas ventanas de sensaciones, donde nuestra corporalidad viene resignificada y se manifiesta como memoria viva, fuente de saberes y de conocimientos, espacio de juegos. “Caminante no hay camino, se hace camino al andar” decía la canción, nuestra experiencia nos va guiando y existen tantas posibles caminos y direcciones como caminantes. Se abre el juego a las posibilidades, ¡a crear!

Para finalizar, les comparto los colores y el vuelo de Adrienne en la única toma que tengo de aquellos días. Toda la experiencia de su seminario fue una expansión sensorial, desde su andar danzante, su vestir y todas las prácticas que vivenciamos. ¡Es una invitación a gozar en cada presente de nuestros cuerpos y sentidos!

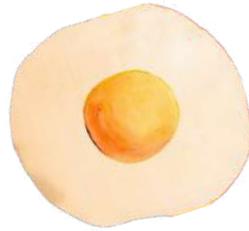


Referencias bibliográficas

Gonzalez, G. y Guasone, V. (2014). La educación somática: cuerpo/ mente/ sentirse/ integrarse. *El peldaño*, núm.12. Disponible en:
<http://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/elpeldano/article/view/224/187>

¹ El seminario de posgrado fue desarrollado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, los días 2 y 3 de mayo de 2022 y contó con el Dr. Francisco Ramallo como docente colaborador.

² Doctoranda en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Mar del Plata, Profesora en Italiano UNMdP, Profesora en Música Popular (Canto – Jazz) IPA, miembro del Grupo de Extensión Pedagógica. Instructora de Nada Yoga, Doula, Realizadora y productora audiovisual, performer, artista ambiental y divulgadora en Ecosdmar.
paladinojulieta@gmail.com



Huevos fritos con pis

Francisco Ramallo

La performatividad en la educación irrumpe la impermeabilidad metodológica, su plasticidad convoca a la experiencia del arte en el intersticio del juego entre la realidad y la ficción, la cotidianeidad y lo sacralizado, la belleza y el dolor.

Las imágenes que acompañan el presente número descomponen estructuras culturales, mediaciones pedagógicas e intelectualidades del conocimiento, gestando movimientos capaces de narrar-nos en los enredos de nuestras anatómicas linealidades.

Entre sábanas y manteles los secretos generan dolor. Mi abuela paterna Lucrecia Suárez contaba historias familiares en las sobremesas y mi abuelo Mario Castañón no dejaba de narrarlas en ningún lugar. Entre los alimentos escucho el daño de sus bondadosas voces y ante el apetito que divide los espacios, mi abuela solía ofrecer un huevo y levantarse rumbo a freírlo. Mi abuelo juntaba los huevos de la gallina de su abuelita y si en el camino algún huevo se rompía le hacía pis encima. En la cocina las fotografías familiares consagradas se vuelven móviles y ávidas de ser sexualizadas. Los secretos domésticos son teoría cuir, anidan prácticas (artísticas) que abrazan el futuro de nuestra pasada intimidad. Texturas, infancias y seducción en la lineal representación en la educación (familiar), la descomposición es un acto de reconocimiento y continuidad de emparentar.