

Revista de Educación



14

ISSN 1853-1318
ISSN 1853-1326 (en línea)
Año 9 - Número 14
Mayo-Agosto 2018



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



sumario

editorial

- 7 *Editorial: Otros mundos posibles para habitar la pedagogía*
Luis Porta

artículos

- 13 *Organización educativa que aprende: transformación y gestión del conocimiento*
Magally Flores Quispe | Roberto Bellido García | Luis Rejas Borjas
- 25 *Axiología del trabajo de campo en geografía: una teorización fenomenológica*
Franklin Núñez Ravelo
- 49 *Concepciones de aprendizaje en estudiantes de profesorado de ciencias: una descripción fenomenográfica grupal y de casoe el 2000 hasta la actualidad "olas, cierre y calidad"*
Florencia Giuliani | Silvia Vilanova | María Marta Yedaide
- 75 *PLa buena enseñanza en los Profesorados de Educación Física*
Sebastián Trueba
- 89 *Propuesta de acciones educativas para una adecuada comunicación de enseñanza aprendizaje en estudiantes adolescentes*
Jesús Cuéllar Álvarez | Juan Virgilio López Palacio
- 101 *Historias que se escriben en plural. Las singularidades de una investigación sobre las identidades docentes del nivel primario*
Carmen Belén Godino
- 121 *La mandinga y los ambientes narrativos entre la mediación pedagógica y la descolonización de la educación*
Rui Gomes de Mattos de Mesquita | Francisco Ramallo
- 137 *Educación emocional, una deuda pendiente en nuestros salones de preescolar*
Álvaro Federico Muchiut

entrevista

- 155 *Entrevista Peter McLaren "La Educación Crítica debe transformar el mundo"*
Javier Collado Ruano | Traducción: Laura Proasi

reseñas tesis

- 175 *Dimensión ética de la enseñanza. Un estudio interpretativo de las prácticas de profesores memorables de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata*
Graciela Flores

- 179 *Enseñanza proyectual; vínculos entre comunidad de práctica y profesores memorables. Estudio interpretativo en el Taller Vertical "A" de Diseño Arquitectónico FAUD-UNMDP*
Cristina Martínez

reseñas libros

- 187 *El problema de la desigualdad social y económica en Argentina. Un estudio sociológico en el marco del Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea (PISAC)*
Jonathan Aguirre
- 193 *Diferenciales en la educación y la escritura*
Juan Ariel Gómez
- 201 *El desafío de la invención, una invitación a reflexionar sobre la actualidad y el futuro de la clase universitaria en la sociedad digital*
Braian Marchetti.

reseñas encuentros

- 209 *La educación en el escenario iberoamericano: Motivaciones pedagógicas y desafíos futuros. VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía narrativa de la Pedagogía Doctoral*
Jonathan Aguirre

eventos

- 217 *EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS 2018*

Revista de Educación



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



eudem



REVISTA DE EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

Grupo de Investigaciones en “Educación y Estudios Culturales”

Autoridades:

Decana: Dra Silvia Sleimen

Vicedecano (cargo de la Secretaria de Investigación): Dr. Federico Lorenç Valcarce

Secretaria Académica: Esp. Gladys Cañueto

Secretaria de Coordinación: Mag. Marcela Ristol

Secretaria de Extensión: Prof. Paula Gambino

Secretario de Vinculación e Inclusión Educativa: Prof. Pablo Coronel

Coordinadora Área Posgrado: Dra. Sonia Bazán

Directora del Departamento de Ciencias de la Educación: Dra. María Marta Yedaide

AÑO IX – N° 14

Mayo – Agosto 2018

ISSN 1853-1318 (Versión impresa)

ISSN 1853-1326 (Versión en línea)

Dirección:

Departamento de Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata

Funes 3350 - Nivel +6

7600 - MAR DEL PLATA - Argentina

Telefax: 54-223-4752277

Mail: reveduc@mdp.edu.ar

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación anual. En ella se promueve la difusión de investigaciones multidisciplinarias en el campo de la educación. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva del referato externo.

La REVISTA DE EDUCACIÓN ha sido incorporada a:



Diseño: Arq. Emilio Polo

Compaginación: Prof. Braian Marchetti

Fotografía tapa: Casa del Puente - Mar del Plata, Pcia. de Buenos Aires, Argentina.

Fotografía interior: Casa del Puente - Mar del Plata, Pcia. de Buenos Aires, Argentina.

La REVISTA DE EDUCACIÓN no hace necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados por los autores de los artículos.

REVISTA DE EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

DIRECTOR: Luis Porta (UNMDP/CONICET)

SECRETARIA: Laura Proasi (UNMDP)

Canje Institucional: Alicia Beatriz Hernandez (UNMDP)

Auxiliar administrativa: Prof. Marina Ferrari (UNMDP)

COMITÉ EDITORIAL

Ma. Graciela Di Franco – Universidad Nacional de La Pampa

Marcelo Vittarelli – Universidad Nacional de San Luis

Sonia Bazán – Universidad Nacional de Mar del Plata

Silvia Branda – Universidad Nacional de Mar del Plata

COMITÉ DE REDACCIÓN

María Cristina Martínez (UNMDP)

Emilia Garmendia (UNMDP)

Cristina Sarasa (UNMDP)

COMITÉ DE REFERATO INTERNACIONAL

Carina Kaplan – Universidad de Buenos Aires

Valentin Cricco – Universidad de Morón

Mónica Pini – Universidad Nacional de General San Martín

Enrique Bambozzi – Universidad Nacional de Villa María / Universidad Católica de Córdoba

Gustavo Fischman – Arizona State University

Angel Díaz Barriga – UNAM

Manuel Lorenzo Delgado – Universidad de Granada

Angel Perez Gomez – Universidad de Málaga

Manuel Fernández Cruz – Universidad de Granada

Jesús Domingo Segovia – Universidad de Granada

Vilma Pruzzo – Universidad Nacional de La Pampa

Sonia Araujo – Universidad Nacional del Centro de la Pcia de Bs. As.

Tomás Sola Martínez – Universidad de Granada

Alicia Camilloni – Universidad de Buenos Aires

Edith Litwin – Universidad de Buenos Aires

María Teresa Sirvent – Universidad de Buenos Aires

Susana Carena – Universidad Católica de Córdoba

Violeta Guyot – Universidad Nacional de San Luis

Silvia Vilanova – Universidad Nacional de Mar del Plata

Antonio Medina Rivilla – UNED

Enrique Gervilla Castillo – Universidad de Granada

Susana Celman – Universidad Nacional de Entre Ríos

María Borgström – Södertorns University – Estocolmo

Ana Graviz – Södertorns University – Estocolmo

José Yuni – Universidad Nacional de Catamarca

María Cristina Nosei – Universidad Nacional de La Pampa

Antonio Bolivar Botía – Universidad de Granada

Graciela Merino – Universidad Nacional de La Plata

Ana Candreva – Universidad Nacional de La Plata

Pablo Vain – Universidad Nacional de Misiones

Lázaro Rodríguez Oliva – Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello

Margarita Sgro – Universidad del Centro de la Pcia. de Bs. As.

Marta Osorio Malaver – USTA, Bogotá

Claudia Vélez de la Calle – Universidad de San Buenaventura, Cali

Oresta López Pérez – Colegio de San Luis, México

Miguel A. Martín Sánchez – Universidad de Extremadura

Ana Cambours de Donini – Universidad Nacional de General San Martín

María Soledad Ramírez Montoya – Tecnológico de Monterrey

Adela Coria – Universidad Nacional de Córdoba

Liliana Sanjurjo – Universidad Nacional de Rosario

Liliana Campagno – Universidad Nacional de La Pampa

María Teresa Alcalá – Universidad Nacional del Nordeste

Ana Elvira Castañeda Castillo – USTA, Bogotá

José Luis Jiménez Hurtado – USTA, Bogotá

Susana M. Cordero – Universidad Nacional de Mar del Plata

Delfina Veirave – Universidad Nacional del Nordeste

Sumario

• EDITORIAL	<i>Editorial: Otros mundos posibles para habitar la pedagogía</i> Luis Porta	7
• ARTÍCULOS	<i>Organización educativa que aprende: transformación y gestión del conocimiento</i> Magally Flores Quispe Roberto Bellido García Luis Rejas Borjas	13
	<i>Axiología del trabajo de campo en geografía: una teorización fenomenológica</i> Franklin Núñez Ravelo	25
	<i>Concepciones de aprendizaje en estudiantes de profesorados de ciencias: una descripción fenomenográfica grupal y de caso</i> Florencia Giuliani Silvia Vilanova María Marta Yedaide.....	49
	<i>La buena enseñanza en los Profesorados de Educación Física</i> Sebastián Trueba.....	75
	<i>Propuesta de acciones educativas para una adecuada comunicación de enseñanza aprendizaje en estudiantes adolescentes</i> Jesús Cuéllar Álvarez Juan Virgilio López Palacio.....	89
	<i>Historias que se escriben en plural. Las singularidades de una investigación sobre las identidades docentes del nivel primario</i> Carmen Belén Godino	101
	<i>La mandinga y los ambientes narrativos entre la mediación pedagógica y la descolonización de la educación</i> Rui Gomes de Mattos de Mesquita Francisco Ramallo.....	121
	<i>Educación emocional, una deuda pendiente en nuestros salones de preescolar</i> Álvaro Federico Muchiut.....	137
• ENTREVISTA	<i>Entrevista Peter McLaren “La Educación Crítica debe transformar el mundo”</i> Javier Collado Ruano Traducción: Laura Proasi	155
• RESEÑAS tesis	<i>Dimensión ética de la enseñanza. Un estudio interpretativo de las prácticas de profesores memorables de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata</i> Graciela Flores.....	175
	<i>Enseñanza proyectual; vínculos entre comunidad de práctica y profesores memorables. Estudio interpretativo en el Taller Vertical “A” de Diseño Arquitectónico FAUD-UNMDP</i> Cristina Martínez	179
• RESEÑAS libros	<i>El problema de la desigualdad social y económica en Argentina. Un estudio sociológico en el marco del Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea (PISAC)</i> Jonathan Aguirre	187

Sumario

- **RESEÑAS
encuentros**

- **EVENTOS**

Diferenciales en la educación y la escritura

Juan Ariel Gómez... 193

***El desafío de la invención, una invitación a reflexionar
sobre la actualidad y el futuro de la clase universitaria en la
sociedad digital***

Braian Marchetti... 201

***La educación en el escenario iberoamericano: Motivaciones
pedagógicas y desafíos futuros. VIII Congreso Iberoamericano
de Pedagogía***

Jonathan Aguirre... 209

EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS 2018 217

Otros mundos posibles para habitar la pedagogía

Luis Porta¹

Es necesario componer una narrativa contextual e inmediata de la educación caracterizada por habilitar otros hilos de significación capaces de imaginar otros modos posibles para la pedagogía. Entre repeticiones, diferencias críticas y nuestro vecindario, las emociones alimentaron una serie de discusiones en nuestra comunidad; respecto de sus presencias en las aulas y en la reflexión de la práctica docente, de sus formas de abordaje en la investigación educativa y de la posibilidad de componer una genealogía política de estos puntos de fuga de la pedagogía en Argentina.

En una enunciación general podríamos decir que la teoría de la educación también como forma epistémica de colonización y normalización anula pulsiones activas y amorosas en los relatos de la pedagogía moderna. Advertimos que la pérdida de emociones y sentidos vitales aniquila posibilidades de registrar transgresiones sensibles, en un relato que respete y cuide las diferencias en las formas afectivas de cada ser. La ponderación de nuestros afectos y de una mirada (auto)biográfica entraman un pensar y un sentir de y con nuestras emociones que además invita a expandir la performatividad de nuestras palabras. Desde nuestra práctica político-pedagógica de investigación, que intenta radicalizar los sentidos de una exploración narrativa en educación -a partir de pedagogías críticas, queer y descoloniales- estas afecciones en los relatos se reconocen como subversivas, en el sentido que son anteriores a los relatos que habitamos. En el cruce entre investigación narrativa y pedagogías críticas reconocemos la importancia de contribuir a la construcción de un nuevo discurso que revele una creciente legitimidad por tales cuestiones, restituyendo la intimidad entre la educación y la vida.

El número 14 (1) de la Revista de Educación que estamos presentando reúne un grupo de artículos que nos permiten repensar y resemantizar el campo de la(s) pedagogía(s) contemporánea(s) en contextos de nuevas crisis por el sentido de la educación y lo público. El artículo de Magally Flores Quispe, Roberto Bellido García y Luis Rejas Borjas, denominado “Organización educativa que aprende: transformación y gestión del conocimiento” toma como escenario de estudio los procesos de innovación que buscan promover la gestión del conocimiento a partir de un análisis de caso. El artículo es resultado de una investigación realizada en una institución educativa y permite abordar aspectos de la formulación de proyectos y la autoevaluación como puntos clave para la gestión escolar.

El segundo artículo, cuyo autor es Franklin Nuñez Ravelo y denominado “Axiología del trabajo de campo en Geografía: una teorización fenomenológica”, presenta una

investigación cualitativa interpretativa que presta atención desde la experiencia de los estudiantes y docentes a categorías vinculadas a la axiología ambiental del trabajo de campo en Geografía. Las líneas de desarrollo de la investigación ponen énfasis en la dimensión ético-ambiental.

El artículo “Concepciones de aprendizaje en estudiantes de profesorado de ciencias: una descripción fenomenográfica grupal y de caso” de Florencia Giuliani, Silvia Vilanova y María Marta Yedaide, abordan en este informe dos estudios que les permitieron interpretar las concepciones de estudiantes en contexto de formación docente desde una perspectiva constructivista y fenomenográfica. Los hallazgos del trabajo muestran que las representaciones gráficas presentan puntos en común con el modelo tradicional del aprendizaje. Por su parte, las proposiciones analizadas presentaron un modelo afín al tradicional, pero combinado también con elementos más innovadores. En el estudio de caso se visibilizó la importancia de los diversos modos de aprender, de las experiencias emocionalmente positivas durante el aprendizaje y de los vínculos positivos entre docentes y alumnos, siendo factores reconocidos y valorados para la construcción de la identidad de docente de ciencias.

Sebastian Trueba en “La buena enseñanza en los Profesorados de Educación Física” desarrolla algunos de los avances de una investigación que aborda la buena enseñanza de los docentes memorables en los Profesorados de Educación Física de la ciudad de Mar del Plata. Analiza, desde un enfoque biográfico-narrativo, lo que los docentes seleccionados como memorables o extraordinarios por sus colegas y ex-alumnos piensan acerca de la buena enseñanza en la formación de docentes del área. Se destacan en el trabajo estrechos vínculos entre la buena enseñanza y las pasiones y emociones puestas en juego en el acto de enseñar, como así también, se discute la importancia de los contenidos como parte esencial, pero no concluyente en la buena enseñanza.

El artículo denominado “Propuesta de acciones educativas para una adecuada comunicación de enseñanza y aprendizaje en estudiantes adolescentes” de Jesús Cuéllar Álvarez y Juan Virgilio López Palacio propone acciones educativas para una adecuada comunicación de enseñanza y aprendizaje en estudiantes adolescentes a partir de un estudio descriptivo transversal que realizaron durante el año 2017.

Por su parte, Carmen Belén Godino en “Historias que se escriben en plural. Las singularidades de una investigación sobre las identidades docentes del nivel primario”, presenta los hallazgos de una investigación que indagó en la construcción de la identidad docente de profesoras del nivel primario egresadas de un Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de San Luis, Argentina. Centralmente comparte las voces de las nuevas docentes formadas para volver a pensar los complejos procesos de construcción de sus identidades.

El artículo de Rui Gomes de Mattos de Mesquita y Francisco Ramallo, cuyo título

es “La mandinga y los ambientes narrativos entre la mediación pedagógica y la descolonización de la educación” interpela la noción de mandiga (marca identitaria del pueblo de la “capoeragem” en Brasil) con la intención de demostrar la posibilidad de construir ambientes narrativos que alimenten la descolonización de la educación y que articulen la inmediatez de una pedagogía descolonial.

Finalmente, el último artículo de esta sección “Educación emocional, una deuda pendiente en nuestros salones de preescolar”, de Álvaro Federico Muchiut aborda aspectos de la educación emocional a partir de una serie de investigaciones realizadas en jardines de infantes de Resistencia, Chaco. Algunos indicios dan cuenta de una asociación significativa entre las emociones y el andamiaje que los adultos ponen en juego durante la enseñanza de las habilidades sociales.

La entrevista “La Educación Crítica debe transformar el mundo” realizada a Peter Mc Laren por Javier Collado Ruano y traducida por Laura Proasi que se publica en la sección Entrevista de nuestra revista, gira alrededor de las claves más importantes que deben conocer los educadores para transformar la educación formal tradicional. El valor de la experiencia desde una perspectiva crítica –de las cosmovisiones indígenas, la teoría crítica, la escuela de Frankfurt, el trabajo de José Carlos Mariátegui, Marx y Freire entre otros, permiten abrir la puerta para otros lenguajes de la posibilidad en educación.

En la sección Tesis Doctorales, se presentan los trabajos de investigación doctoral de Graciela Flores y María Cristina Martínez. Finalmente en la sección libros se presentan tres libros de reciente edición y un comentario de eventos científicos.

En tiempos de emergencia, se hace necesario habitar otros mundos posibles para la pedagogía. La investigación, la crítica y la producción de sentidos son claves para repensar procesos de transformación de la educación y las prácticas docentes. La visibilización de esas producciones a través de esta revista es un camino que nos remite a potenciar esos sentidos.

MAR DEL PLATA, setiembre de 2018.

Nota

1. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada (España). Docente e Investigador (categoría I) del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina e Investigador Independiente de CONICET. Es Profesor Titular Regular con dedicación exclusiva de la Cátedra Problemática Educativa. Desde el año 2003 dirige en “Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales” (GIEEC) y desde el año 2015 es Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Se ha especializado en temas vinculados al campo de la enseñanza en la Educación Superior a partir de las investigaciones que dirige ligadas a la perspectiva biográfico-narrativa de profesores memorables universitarios. Correo electrónico: luporta@mdp.edu.ar

Revista de Educación



ARTÍCULOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





Organización educativa que aprende: transformación y gestión del conocimiento

Magally Flores Quispe(1), Roberto Bellido García(2), Luis Rejas Borjas(3)

Resumen

Esta investigación buscó promover la gestión del conocimiento como una fuente generadora de procesos de innovación en la Institución Educativa Estatal José María Arguedas 7081 en el distrito de San Juan de Miraflores (Lima Metropolitana). Por esta razón, se siguió un enfoque cualitativo y el diseño de la investigación-acción. Asimismo, la muestra estuvo constituida por 30 profesores y tres directivos. Las técnicas para el recojo de información fueron la observación participante y la entrevista. Además, los instrumentos utilizados fueron el diario de campo y un cuestionario basado en la escala de Likert. Se evidenciaron cambios, porque se logró generar conocimientos mediante la reflexión colectiva y el trabajo colegiado. Además, la formulación de proyectos y la autoevaluación se convirtieron en parte del compromiso de docentes y directivos.

Summary

This research sought to promote knowledge management as a source of innovation processes in the José María Arguedas State Educational Institution 7081 in the district of San Juan de Miraflores (Metropolitan Lima). For this reason, a qualitative approach and the design of action research was followed. Likewise, the sample consisted of 30 professors and three managers. The techniques for collecting information were participant observation and interview. In addition, the instruments used were the field diary and a questionnaire based on the Likert scale. Changes were evidenced, because knowledge was generated through collective reflection and collegial work. In addition, the formulation of projects and self-evaluation became part of the commitment of teachers and managers. Based on these findings, knowledge management is

A partir de estos hallazgos, se propone a la gestión del conocimiento como una estrategia institucional para potenciar las innovaciones pedagógicas.

Palabras Clave: gestión del conocimiento; aprendizaje; autoevaluación; gestión educativa

proposed as an institutional strategy to enhance pedagogical innovations.

Keywords: knowledge management; learning; self-evaluation; educational management

Fecha de recepción: 23/04/2018
Primera Evaluación: 17/05/2018
Segunda Evaluación: 20/06/2018
Fecha de aceptación: 01/07/2018

Introducción

La gestión del conocimiento, según Minakata (2009), ha aparecido en un contexto marcado por la toma de conciencia del valor del conocimiento como recurso y producto de la sociedad de la información. Davenport y Prusak (2001) citado por Nagles (2007:77) consideran que como proceso lógico, sistemático y organizado esta se encarga de la producción, transferencia y aplicación en situaciones concretas de una combinación armónica de saberes, “experiencias, valores, información contextual y apreciaciones expertas que proporcionan un marco para su evaluación e incorporación de nuevas experiencias e información”.

La tarea más importante de la gestión del conocimiento es forjar un ambiente en el que una determinada organización facilita a cualquiera de sus miembros su conocimiento y su información disponibles para que puedan ser empleados en promover la innovación y mejorar la toma de decisiones (Estrada y Benítez, 2010). Como reflexión en la acción contribuye a desarrollar una mejor comprensión de las situaciones problemáticas, involucra a actores personales y grupales y expresa el esfuerzo de aprehender y aprovechar la experiencia colectiva de la organización (Latorre, 2007; O'Dell, 2008).

La escuela como organización que aprende lleva esa denominación a raíz de un best seller de Peter Senge. Para Bolívar (2000: 3), este enfoque

procede del aprendizaje organizativo y supone la capacidad de aprender colegiadamente de la experiencia pasada y presente, “procesar la información, corregir errores y resolver sus problemas de un modo creativo o transformador, no meramente de modo acumulativo o reproductivo”. Pérez (1999: 207) resalta que el conocimiento, en una organización que aprende, recorre un camino que se inicia en la contextualización, llega a la difusión consolidándose con la generación de cultura. A diferencia de una organización tradicional, ha identificado las habilidades y conocimientos de sus miembros para poder constituir grupos de trabajo flexibles en donde el rol de cada uno de ellos es variable y depende de las tareas de grupo y del nivel individual de desarrollo.

La problemática que se detectó en la Institución Educativa Estatal José María Arguedas 7081 fueron, por un lado, directivos que no tomaban en cuenta las experiencias exitosas de sus docentes y profesores que no participaban en la elaboración de documentos de gestión educativa. Por otro lado, entre los docentes de la misma área curricular y de grado no existía el diálogo como una práctica institucionalizada. Por lo tanto, esta investigación se propuso aplicar la gestión del conocimiento para transformar esta realidad y convertir a la escuela en una organización que aprende. Por ello, se impulsó la reflexión colectiva y el trabajo colegiado.

Método

En primer lugar, esta investigación tuvo una intención formativa al proponer una estrategia de trabajo para docentes y directivos que impactará en la transformación de su escuela como una organización que aprende. En segundo lugar, una intención investigativa al documentar la incidencia de la gestión del conocimiento en la formulación del diagnóstico, la elaboración, ejecución del plan de mejora y acción institucional.

El diseño de la investigación empleó una aproximación cualitativa como lo es la investigación-acción (Ruiz, 2012; Rodríguez Sosa, 2005; Latorre, 2007), así como distintas técnicas de recolección de la información como la observación participante, la entrevista (Heinemann, 2003; Bisquerra, 2004), la encuesta y el registro fotográfico. Los instrumentos utilizados fueron el diario de campo (Benito y Cruz, 2005) y los cuestionarios basados en la escala de Likert (Ávila, 2006).

La muestra estuvo constituida por 30 profesores y tres directivos, todos ellos, pertenecientes a la Institución Educativa Estatal José María Arguedas 7081 en el distrito de San Juan de Miraflores en Lima Metropolitana. El número de la muestra fue determinado considerando a los directivos que presiden la comisión de los documentos de gestión y los docentes de la Institución Educativa, integrantes de diversas comisiones de trabajo.

A los directivos se les solicitó responder a preguntas tales como

la participación de los docentes en la identificación de la problemática institucional y si estos son tomados en cuenta para la elaboración del Proyecto Educativo Institucional o el Plan Anual de Trabajo. También fue relevante determinar si el monitoreo y modificación de la planificación recogida en esos documentos tenía a los docentes como protagonistas o qué papel cumplen cuando son convocados a las reuniones de trabajo (escuchan pasivamente o pueden intervenir para proponer, discutir o reflexionar). El cuestionario destinado a los docentes constó de 30 preguntas con una escala que iba del 1 al 3 donde 1=nunca, 2=a veces, 3=siempre. El interés de estas preguntas era similar al de la entrevista realizada a los directivos.

Los docentes y directivos fueron entrevistados antes y después de la experiencia innovadora. Brindaron información para la formulación del diagnóstico y evaluación de resultados. Las preguntas estuvieron dirigidas a conocer sus apreciaciones sobre los documentos de la gestión pedagógica (cuestionario tipo escala de Likert) y a verificar si el plan de acción y mejora institucional estaba encaminado a conseguir ser una organización que aprende. Por esta razón, los diarios de campo registraron las observaciones formuladas durante las jornadas de reflexión y capacitación.

En cuanto a la estrategia gestión del conocimiento, los docentes y los directivos participaron en un seminario-taller en el que se reflexionó sobre

los problemas más relevantes de la Institución Educativa José María Arguedas. Debido a esto, se concluyó que dichos problemas fueron la escasa participación de los docentes en la formulación de la gestión educativa, que sus experiencias exitosas al frente de sus aulas no eran tomadas en cuenta por los directivos y, por último, la reflexión conjunta no era una práctica frecuente.

La gestión del conocimiento, siguiendo una ruta inductiva, tuvo tres categorías: generar conocimiento, transferir el conocimiento y utilizar el conocimiento. Cada una de estas tres categorías tuvo dos subcategorías

(García y Tari, 2009; Bolívar, 2000), a saber, reflexión colectiva y compartir de experiencias; trabajo colegiado y elaboración de proyectos; ejecución de proyectos y autoevaluación del proyecto.

Discusión de resultados

Generar conocimiento

Es la producción de conocimiento válido y útil para resolver los problemas de la escuela y procede de las experiencias exitosas de los docentes (Bolívar, 2000; García y Tari, 2009). Es recogido por medio de la reflexión colectiva.

Nivel de logro de la subcategoría: Reflexión colectiva

Rangos	Prueba de Entrada		Prueba de Salida	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No logrado	29	97	0	0
En proceso	1	3	0	0
Logrado	0	0	30	100
Total	30	100	30	100

Tabla 1

Nivel de logro de la subcategoría: Compartir de experiencias

Rangos	Prueba de Entrada		Prueba de Salida	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No logrado	23	78	0	0
En proceso	7	22	7	23
Logrado	0	0	23	77
Total	30	100	30	100

Tabla 2

Las tablas 1 y 2, al comparar resultados, demuestran el impacto positivo de involucrar a los docentes en el análisis de la problemática institucional y en el fortalecimiento de la formación profesional. Si bien es cierto, algunos docentes se mostraron recelosos de compartir sus estrategias o sus problemas esto pasa a segundo plano cuando, según Senge (2007: 17), reconocen “su común interés en el futuro del sistema escolar y lo que pueden aprender los unos de los otros”.

La triangulación de resultados obtenidos en los diarios reflexivos, encuestas y entrevistas corrobora que el compartir de experiencias y la reflexión

colectiva permitió la elaboración de documentos de gestión educativa que, como lo señalaron Davenport y Prusack (2001, citado por Rodríguez, 2005), son un proyecto de gestión del conocimiento, una unidad integral que, al centrarse en sus integrantes, aumenta el valor de una organización.

Transferir el conocimiento

Es el proceso de transferencia, estrategias y técnicas necesarias para la difusión y el uso significativo del conocimiento (García y Tari, 2009). El trabajo docente colegiado permitió elaborar proyectos en conjunto.

Nivel de logro de la subcategoría: trabajo colegiado

Rangos	Prueba de Entrada		Prueba de Salida	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No logrado	25	83	0	0
En proceso	5	17	0	0
Logrado	0	0	30	100
Total	30	100	30	100

Tabla 3

Nivel de logro de la subcategoría: elaboración de proyectos

Rangos	Prueba de Entrada		Prueba de Salida	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No logrado	22	73	0	0
En proceso	8	27	19	63
Logrado	0	0	11	37
Total	30	100	30	100

Tabla 4

Al igual que con las tablas anteriores, la prueba de salida indica que, con el trabajo colegiado, los docentes pudieron dar la prioridad a las necesidades y problemas de los estudiantes, revisar por equipos el diagnóstico institucional y los documentos de gestión pedagógica. Otros logros fueron reformular las estrategias de enseñanza-aprendizaje y tener autonomía para la toma de decisiones. Aunque parezca evidente, muchas de estos avances no se habían producido, porque los directivos trabajaban de espaldas de sus maestros. Por esta razón, se dejó constancia del compromiso de que estos últimos documentos serán

actualizados recogiendo diversos aportes del personal docente.

Utilizar el conocimiento

Consiste en cómo se comprende, valora y aplica el conocimiento adquirido. Esto se da a través de la autoevaluación de los proyectos desarrollados en la escuela (García y Tari, 2009; Bolívar, 2000).

La prueba de entrada, como se observa en las tablas 5 y 6, y los diarios de campo mostraron que los proyectos no solo no eran formulados. Carecían

Nivel de logro de la subcategoría: ejecución de proyectos

Rangos	Prueba de Entrada		Prueba de Salida	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No logrado	27	90	0	0
En proceso	3	10	13	43
Logrado	0	0	17	57
Total	30	100	30	100

Tabla 5

Nivel de logro de la subcategoría: autoevaluación de proyectos

Rangos	Prueba de Entrada		Prueba de Salida	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No logrado	18	60	0	0
En proceso	12	40	25	83
Logrado	0	0	5	17
Total	30	100	30	100

Tabla 6

de una ruta correcta, es decir, no respondían a un diagnóstico curricular e institucional. Por ello, las experiencias pedagógicas exitosas no eran recogidas ni inspiraban documentos o planificación al respecto. La prueba de salida evidenció cambios significativos para la realidad institucional. Los proyectos eran formulados partiendo de un diagnóstico pertinente como consecuencia del trabajo colegiado. Al haberse visto involucrados en la planificación, ejecución y monitoreo, los docentes han demostrado compromiso y han reconocido la necesidad de esfuerzos comunes al lado de otros colegas de grado y de área.

Conclusiones

A partir de este estudio es posible constatar que la gestión del conocimiento en la Institución Educativa José María Arguedas permitió convertirla en una escuela que aprende. Dicho logro,

no pudo ser alcanzado anteriormente por diversas razones. Los directivos redactaban documentos de gestión sin tomar en cuenta las experiencias pedagógicas exitosas de sus profesores ni las problemáticas que ellos podían identificar en su trabajo diario; la formulación de proyectos que, si se llegaba a dar, excluían a los docentes de la planificación y monitoreo de estos, y la ausencia de una metodología activa para promover el diálogo entre colegas del mismo grado y área curricular.

Una limitación de esta investigación fue no haber podido llevar a cabo una experiencia piloto acerca de cómo implementar la gestión del conocimiento en el trabajo de un área curricular en particular, sea en el nivel primario o secundario. Si se hubiese contado con mayor tiempo y recursos, los estudiantes habrían podido evaluar, por ejemplo, sus propios trabajos como las exposiciones orales académicas.

Notas

(1) Magíster en Administración de la Educación (Universidad César Vallejo) y docente en la Institución Educativa Estatal José María Arguedas. magallyfloresq@gmail.com

(2) Magíster en Ciencias de la Educación (Universidad Enrique Guzmán y Valle), profesor de Investigación Académica en la Universidad de Ciencias y Humanidades y coordinador académico de Humanidades y Ciencias Sociales en el Departamento de Estudios Generales de dicha casa de estudios. d_robertob@uch.edu.pe

(3) Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad de Ciencias y Humanidades – Perú. Profesor de Investigación Académica y Teoría y Fuentes de la Historia. rejasborjas@gmail.com

Bibliografía

ÁGUEDA, B. y CRUZ, A. (2005) Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Narcea.

- ÁVILA, H. (2006) Introducción a la metodología de la investigación. México: Eumed.net
- BISQUERRA, R. (coord., 2004) Metodología de la investigación educativa. Madrid: Editorial La Muralla S.A. Recuperado de goo.gl/ZNHt3v
- BOLÍVAR, A. (2000) Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades. Madrid: La Muralla.
- ESTRADA, V. y BENÍTEZ, F. (2010). "La gestión del conocimiento en la nueva universidad cubana" en: Revista Universidad y Sociedad, 2(2). Recuperado de goo.gl/7VRFYP
- GARCÍA, M. y TARÍ, J. (2009). "Dimensiones de la gestión del conocimiento y de la gestión de la calidad: una revisión de la literatura" en: Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa, 15(3), pp. 135-148. Recuperado de goo.gl/5yf8Qz
- HEINEMANN, K. (2003). Introducción a la metodología de la investigación empírica. El ejemplo de las ciencias del deporte. Barcelona: Editorial Paidotribo. Recuperado de goo.gl/JImHJf
- LATORRE, A. (2007). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó. Recuperado de goo.gl/gf5nWq
- MINAKATA, A. (2009). "Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela. Notas para un campo en construcción" en: Sinéctica, 32. Recuperado de goo.gl/peQWCE
- NAGLES, N. (2007). "La gestión del conocimiento como fuente de innovación" en: Revista Escuela de Administración de Negocios, 61, 77-87. Recuperado de goo.gl/RbRLDr
- PÉREZ, M. (1999-2000). "La escuela como organización que aprende: una tensión entre cultura escolar y las creencias profesionales de los profesores" en: Enseñanza, 17(18), 201-216. Recuperado de goo.gl/CWutu4
- RODRÍGUEZ SOSA, J. (2005). La investigación acción educativa: ¿qué es? ¿Cómo se hace? Recuperado de goo.gl/37aKvC
- RUIZ, J. (2012, 3ª ed.). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de goo.gl/rui9xY
- SENGE, P. (2007). Escuelas que aprenden. Un manual de la Quinta Disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen por la educación. Bogotá: Grupo Editorial Norma. Recuperado de goo.gl/r4YxE4

Anexos

Anexo N°. 1

Entrevista a directivos y coordinadores sobre la gestión del conocimiento en la institución educativa

Estimado Director/SDFG/SD:

El presente instrumento está orientado a recoger información relevante para la mejora de los aprendizajes de los docentes y el buen funcionamiento de la institución educativa.

1. ¿Cuáles son los principales problemas que existen en la institución educativa?
2. ¿Encuentra similitudes en los problemas de un aula con las demás secciones de grado y/o ciclo?
3. ¿Es consciente que todos los años se repiten los mismos problemas en la institución educativa?
4. ¿Los docentes participan activamente en las jornadas de reflexión o solo escuchan?
5. ¿Los docentes se ayudan entre sí para solucionar los problemas que se presentan en su grado o ciclo?
6. ¿Han contribuido a dar solución a algún problema específico de su grado o ciclo?
7. ¿Los docentes participan en la elaboración del PEI, PCI y/o PAT?
8. ¿Algunas de las experiencias profesionales de sus docentes se han convertido en proyectos y está en su PCI?
9. ¿Los docentes tiene por costumbre trabajar en equipos los documentos pedagógicos?
10. ¿Los docentes buscan nuevas ideas en diversas fuentes bibliográficas?
11. ¿Se prioriza las necesidades problemas de los estudiantes en los temas a discutir por los equipos de trabajo?
12. ¿Los docentes participan en las comisiones de documentos de gestión: PEI, PCI o PAT?
13. ¿Los docentes han participado en la elaboración de la misión de la institución educativa?
14. ¿Se elaboran de acuerdo al diagnóstico sustentado en el PEI y PCI?
15. ¿Los proyectos de área y/o grado van acorde al perfil del estudiante presentado en el PEI?
16. ¿Los proyectos se elaboran tomando como referencia los objetivos estratégicos pedagógicos del PEI?
17. ¿Los padres de familia colaboran en la ejecución de los proyectos de la institución educativa?
18. ¿El equipo directivo participa en la ejecución de los proyectos presentados en el PCI?
19. ¿Los docentes conocen la misión de la institución educativa y se identifican con ella?
20. ¿Los proyectos se relacionan con dos o más áreas que presentan competencias y contenidos similares?
21. ¿Los docentes tienen a su disposición los medios tecnológicos para la ejecución de sus proyectos?
22. ¿Se celebran reuniones periódicas de seguimiento en los grados o áreas respectivas para evaluar los proyectos del PCI y PAT y hacer las correcciones pertinentes?
23. ¿Se elabora un informe final con la recopilación de los aspectos positivos y negativos de los proyectos institucionales?

Anexo N°. 2

Cuestionario a docentes sobre gestión del conocimiento

Estimado docente: el presente instrumento está orientado a recoger información relevante sobre la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y el buen funcionamiento de la institución educativa. Sus respuestas son totalmente confidenciales. Lea con atención cada una de las respuestas y marque con una X la respuesta que crea conveniente, según la siguiente escala:

- 1 nunca
- 2 a veces
- 3 siempre

Nº	Preguntas	1	2	3
1	¿Conoce usted la misión de la institución educativa y se identifica con ella?			
2	¿Conversas con tus colegas de grado y/o ciclo sobre los problemas que presentan tus estudiantes?			
3	¿Encuentras similitudes en los problemas de tu aula con las demás secciones de grado y/o ciclo?			
4	¿Participas activamente en las reuniones que convoca la Subdirección de tu nivel?			
5	¿Participas activamente en las jornadas de reflexión de tu institución educativa aportando ideas o sugerencias para el nivel secundaria y primaria?			
6	¿Identifica qué estrategias de enseñanza son las más apropiadas para tus estudiantes?			
7	¿Compartes tus experiencias exitosas con los demás colegas de tu grado o área?			
8	¿Ayudas a tus compañeros de grado o ciclo a solucionar los problemas que presentan?			
9	¿Has contribuido a dar solución a algún problema específico de tu grado o ciclo?			
10	¿Contribuyes con tus saberes en la elaboración del PEI, PCI y/o PAT?			
11	¿Los docentes de grado y/o ciclo tienen por costumbre trabajar en equipos los documentos pedagógicos?			
12	¿Se prioriza las necesidades y problemas de los estudiantes en los temas a discutir por el equipo de trabajo del grado o ciclo?			
13	¿Los docentes tienen una autonomía y participan en la toma de decisiones ante los problemas detectados en el grado o ciclo?			
14	¿Participas en la formulación de estrategias que puedan solucionar los problemas de la escuela?			
15	¿Participas en las comisiones de los documentos de gestión: PEI, PCI o PAT?			
16	¿Los proyectos se elaboran tomando como referencia los objetivos estratégicos pedagógicos del PEI?			
17	¿Se elaboran los proyectos de acuerdo al diagnóstico sustentado en el PEI y PCI?			
18	¿Reconoces que el objetivo fundamental de un proyecto es mejorar los aprendizajes de los estudiantes?			
19	¿Los proyectos de tu área o grado van acorde al perfil del estudiante presentado en el PEI?			
20	¿Algunas de tus experiencias profesionales se han convertido en proyectos de grado?			
21	¿Los proyectos atienden las necesidades de los estudiantes de la institución educativa?			
22	¿El equipo directivo participa en la ejecución de los proyectos presentados en el PCI?			
23	¿El proyecto de su grado o área responde al diagnóstico y los objetivos del PEI?			
24	¿El proyecto de su grado o área se relaciona con las demás áreas que presentan competencias y contenidos similares?			
25	¿Conoce usted los proyectos presentados en el PCI y participa en la ejecución de este?			
26	¿El equipo tiene a su disposición los medios tecnológicos para la ejecución de un proyecto?			
27	¿Se efectúan reuniones periódicas de seguimiento en las áreas respectivas para evaluar las debilidades de los proyectos y se aprende del error?			
28	¿Se elabora un informe final con la recopilación de estrategias exitosas o aspectos positivos de los proyectos institucionales?			
29	¿Los proyectos contribuyen en la solución de los problemas sustentados en el PCI y PEI?			
30	¿La Dirección evalúa y compensa las contribuciones de los docentes en la elaboración y ejecución de los proyectos institucionales?			

Axiología del trabajo de campo en geografía: una teorización fenomenológica

Franklin Núñez Ravelo(1)

Resumen

El propósito de la investigación fue develar desde la experiencia-vivencia de los estudiantes-docentes, los elementos que caracterizan la axiología ambiental del trabajo de campo en Geografía, como estrategia para la formación de profesionales de la enseñanza con competencias para el accionar ambientalmente responsable. Se orientó bajo el paradigma subjetivista, con una orientación cualitativa-interpretativa y socio-constructivista, sustentado en la corriente fenomenológica. Entre los hallazgos se tiene que el trabajo de campo: (a) promueve valores que van más allá de lo individual con el esfuerzo personal y la seguridad en sí mismos, para alcanzar el plano político social y pedagógico, con el compromiso por su propia formación y el reconocimiento de lo aprendido; y (b) potencia los valores ético-ambientales no solo en el plano estético-ambiental, sino que además, promueve

Summary

The purpose of the research was the development of the students' experience in geography, the strategy for the training of education professionals with competences for environmentally responsible control. It was oriented under the subjectivist paradigm, with a qualitative-interpretative and socio-constructivist orientation, based on the phenomenological current. Among the findings is that the field work: (a) promotes values that go beyond the individual with personal effort and self-confidence, to reach the political social and pedagogical level, with the commitment for their own training and the recognition of what has been learned; and (b) it enhances the ethical-environmental values not only in the aesthetic-environmental level, but also promotes reflections on the implications of the current use of resources, possibilities of responsible use and the hope of a better future.

reflexiones sobre las implicaciones del uso actual de los recursos, posibilidades de uso responsable y la esperanza de un futuro mejor.

Palabras clave: Educación Ambiental; promoción de valores; trabajo de campo.

Key Words: Environmental education; promotion of values; field work

Fecha de recepción: 27/02/2018
Primera Evaluación: 17/04/2018
Segunda Evaluación: 21/06/2018
Fecha de aceptación: 01/07/18

Introducción

En las circunstancias actuales caracterizadas por aceleradas transformaciones científico-tecnológicas y crecientes demandas sociales, se hace oportuno revisar las estrategias que han contribuido con el desarrollo del conocimiento, en nuestro caso específicamente el geográfico, someterlas al escrutinio de las necesidades actuales, así como el avance de la ciencia, la tecnología y los principios que rigen el asunto ambiental, entre estos, la promoción de valores individuales y colectivos.

En efecto, el ser investigador en los tiempos actuales, en dónde la humanidad a distintas escalas, experimenta profundas calamidades, nos obliga a reflexionar sobre nuestra propia praxis y la eficiencia de sus aportes: ¿Qué aprenden verdaderamente nuestros estudiantes? ¿En qué estamos contribuyendo con la sociedad? ¿Somos verdaderamente garantes de la formación de profesionales de la enseñanza con mística profesional y sensibilidad social? Estas preguntas nos comprometen, no solo a continuar la actividad investigativa a fin de encontrarle respuestas, sino además a emprender acciones que nos permitan tributar con soluciones a las demandas sociales, que es en definitiva nuestra más noble misión.

Ahora bien, entendiendo que el asunto ambiental, es en opinión de León (2009): “Un sistema polidimensional de elementos y factores en interacción permanente, de carácter físico-químico, bióticos, sociales y culturales, dinamizados por el flujo energético universal (fuerza,

materia e información)-, la cuestión se coloca en términos de una concepción novedosa del mundo, que integra las tres formas de existencia conocidas: lo inerte, lo viviente y lo consiente.”(p.84)

Se asume entonces, que la formación en valores debe ser entendida desde una postura educativa transcompleja, centrada en lo ambiental, con base en un: “verdadero proyecto pedagógico, reflexivo y complejo, dinámico y en construcción permanente, dirigido al ser humano como persona y como parte fundamental de la comunidad, a fin de que este pueda aprender los conocimientos conceptuales, actitudinales, procedimentales, preceptuales e interactivo-convivenciales, con la finalidad de emprender acciones que conduzcan a una conciencia ambientalmente responsable y contribuya con la calidad de vida y al desarrollo sostenible de la nación y del planeta”. (Núñez Ravelo, Contreras y Durán, 2014)

Esta concepción, posiblemente tenga su antecedente más remoto a finales de la década de los 70, en la llamada Declaración de Tbilisi (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO, 1977), en dónde se define por primera vez la Educación Ambiental (EA) como un proceso permanente, en el cual, los individuos adquieren conocimientos, competencias y valores que les permite tomar conciencia para proteger su ambiente. Esta idea fue ratificada 10 años después con el Congreso Internacional UNESCO-PNUMA de Educación y Formación Ambiental (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Programa de

Naciones Unidas para el Medio Ambiente-UNESCO-PNUMA 1987), con sede en Moscú, en donde quedó establecido en el numeral 11 del Capítulo II, sobre los principios y características esenciales de la educación y de la formación ambiental, que se trata de “un proceso permanente en el cual los individuos y la colectividad cobran conciencia de su medio y adquieren los conocimientos, valores, destrezas, la experiencia y también la voluntad de hacerlos actuar, individual y colectivamente, para resolver los problemas ambientales presentes y futuros del medio ambiente”

Esta postura supone, de acuerdo con lo planteado por Sauve (2004), comprender que el ambiente es un ente con el cual el ser humano debe relacionarse desde un orden ético, en cuyo actuar se sustente en un conjunto de valores, más o menos conscientes y coherentes entre ellos, en el desarrollo de los valores ambientales, la adopción de una moral ambiental. Esta corriente promueve un uso responsable de los recursos, desde la plena conciencia ambiental de los seres humanos.

De allí que la formación en valores ambientales, resulta imperativa, toda vez constituyen un mecanismo para auspiciar competencias en los seres humanos, que orienten su accionar ambientalmente responsable. En efecto, de acuerdo con Carreras (2001), los valores son características de la acción humana que mueven la conducta, orientan la vida y marcan la personalidad; opciones personales que se adquieren desde las posibilidades activas de la voluntad y creencias prescriptivas que se integran en la estructura del conocimiento, o, si

se prefiere, principios normativos y duraderos que nos sugieren que una determinada conducta o estado final de existencia es personal y socialmente preferible a otros que consideramos opuestos y contradictorios.

En este sentido, en el ámbito de la formación docente, uno de los aspectos que cuenta con un amplio consenso sobre su imprescindibilidad, es justamente la formación en valores. Los cuales, deben orientar no solo el proceso de profesionalización y de construcción de saberes, sino además el accionar de quienes en su práctica profesional son responsables del proceso de enseñanza, así como de favorecer y motivar el proceso de construcción de los saberes y en consecuencia el aprendizaje.

Siendo así, resulta oportuno recordar lo referido por Marchesi y Díaz, 2007, quienes expresan que:

El componente moral de la docencia no exige solamente que los profesores se apropien y mantengan a lo largo de su vida un conjunto de normas y valores que les orienten en su actividad y les sirvan de referente. Sin duda, el razonamiento y el juicio moral son un componente fundamental del comportamiento ético pero no el único. También la sensibilidad, la empatía y el afecto ocupan un lugar necesario cuyo olvido o marginación priva a la relación educadora de una de sus dinámicas principales. La moralidad hunde sus raíces en la experiencia afectiva de las personas, por lo que no es posible separar radicalmente la dimensión cognitiva de la dimensión emocional en la actividad moral y, por tanto, en la actividad educadora. Si la profesión

docente es una profesión moral, es preciso mantener en ella de forma equilibrada los principios racionales que sustentan un comportamiento ético y los sentimientos y emociones que les otorgan la sensibilidad necesaria para comprender a los otros en su contexto específico (p.12)

De lo anterior se desprende la idea referente a que la formación en valores no debe ser entendida como rígida y punitiva, sino que por el contrario, en la medida en que los actores involucrados en el proceso de construcción de saberes mantengan una vinculación afectiva, en dónde se produzca el reconocimiento y entendimiento del “otro” como un semejante que transitoriamente se ubica en una de las dos posiciones fundamentales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se estarán fomentando valores con base en lo afectivo y/o emocional, contribuyendo además con la formación de verdaderos ciudadanos.

En efecto, el fomento de los valores, si bien es cierto que ocurre a lo largo de la vida de las personas, también es cierto que se construye y consolida en la evolución propia de la interacción con otras personas. De allí que resulte necesario revisar desde las diversas estrategias pedagógicas que implementamos en la formación docentes, no solamente la inclusión de los valores que se propician, sino además su pertinencia con las demandas sociales.

Siendo así, se comparte la proposición planteada por Esté (1998), quien afirmara a propósito de los valores que: “Hablar de valores es hablar de las herramientas que los hombres usan para perfilar sus creaciones y sus maneras

de comprender lo que tropiezan. Los valores o referentes son comprensiones poseídas como constitutivas de la subjetividad. A partir de ellas el individuo y el grupo construye sus aprendizajes, conocimientos y proyectos”

Sobre la base de estas consideraciones, se asumió como propósito de la investigación: Develar desde la experiencia-vivencia de los estudiantes-docentes, los elementos que caracterizan la axiología ambiental del trabajo de campo en Geografía, como estrategia para la formación de profesionales de la enseñanza con competencias para el accionar ambientalmente responsable.

Metodología

Atendiendo al propósito de la presente investigativa, se asumió desde el paradigma socio-constructivista con enfoque en la corriente fenomenológica, que de acuerdo con Husserl (1962), permite llegar exclusivamente a “conocimientos esenciales” del fenómeno estudiado.

Para ello, “se busca no dar nada como previamente válido, de modo que el conocimiento no provenga de ninguna otra fuente más que la que el conocimiento se da a ella misma, privilegiándola como dato primario” (Husserl, 1913; 177).

Siendo así, el propósito de la fenomenología es de acuerdo con lo expuesto por Zichi y Omery (2003) “describir el significado de una experiencia a partir de la perspectiva de quienes la han tenido”

Bajo esta perspectiva, se presenta una teorización sobre la axiología

ambiental del trabajo de campo en geografía, a partir de los significados construidos desde las experiencias y vivencias de los estudiantes, como actores fundamentales en el fenómeno didáctico. De allí que la investigación se sustentó en las siguientes dimensiones:

(a) En lo ontológico, se concibió la realidad de manera contextualizada, ya que se buscó comprender desde la experiencia de los estudiantes como actores fundamentales del proceso de aprendizaje, los elementos que caracterizan en lo axiológico al trabajo de campo como una estrategia educativa-ambiental.

(b) En lo epistemológico, se asumió el precepto referido por Sandín (2003), en lo concerniente a que “la realidad social se construye a partir de los significados subjetivos de las personas” (p.58).

(c) En lo axiológico, se asumió el principio de la *epokhe*, o como suele ser referida la *epojé*, *epojeo* o suspensión de juicio, la cual en palabras de Husserl (1992), no es más que la inhibición de “toda simultánea ejecución de las posiciones objetivas [ob] puestas en acción en la conciencia irreflexiva, e impedir con ello que penetre en sus juicios el mundo que para él «existe» directamente” (p. 42).

Es por ello que se consideran solo el sistema de valores que están inmersos en la realidad, propio de los sujetos en estudio. En tal sentido se asumen los valores que emanan de las fuentes de información.

(d) En lo teleológico, se asumió la postura de Heidegger (2008), quien sostiene que los fenómenos deben ser interpretados partiendo del contexto en

el cual se generan, ya que se busca comprender la realidad objeto de estudio.

Siendo así, el fin último de la investigativa, fue interpretar las interrelaciones entre los elementos axiológicos a partir de los significados y creencias que emergen de los estudiantes constituidos en actores informantes, durante la praxis del trabajo de campo, asumido como estrategia educativa-ambiental, en el proceso de comprensión y aprendizaje de los diversos contextos.

(e) En lo metodológico, la investigación se orientó bajo el paradigma subjetivista, con una orientación cualitativa-interpretativa y socio-construccionista, sustentado en la corriente fenomenológica.

Diseño de investigación

La investigación se circunscribe, según el origen de la información interpretada, en los diseños de campo y emergentes. Es de campo, atendiendo a lo referido por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2006), que sostiene que a partir de este se logra: El análisis sistemático de problemas de la realidad, con el propósito bien sea de describirlo, interpretarlo, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos (...) se trata de investigaciones a partir de datos originales o primarios. (p.18) Es emergente, ya que desde esta perspectiva, las teorizaciones, se construyeron a partir de la interpretación de las vivencias y/o experiencias de los estudiantes en el proceso de construcción individual y social del aprendizaje durante el trabajo de campo.

En cuanto a la temporalidad, se asume un diseño contemporáneo, el cual de acuerdo con lo referido por Hurtado de Barrera (2010), “son aquellos en los cuales el evento ocurre en el momento presente, es decir, es contemporáneo con el investigador y éste puede ser testigo de su ocurrencia” (p.695)

Adicionalmente, atendiendo a la amplitud del foco, se asumió un diseño unieventual, el cual: Se caracteriza porque la recolección de datos está focalizada en un único evento, ya sea para describirlo, compararlo, analizarlo, explicarlo. En este sentido, se busca describir e interpretar las implicaciones axiológica ambiental en la formación de profesores en la especialidad de Geografía e Historia, de un único evento como lo es el trabajo de campo (Hurtado de Barrera, 2010)

Informantes

Para efectos de la presente investigación y atendiendo a los propósitos fenomenológicos previstos, se recogió e interpretó la experiencia y significado atribuidos de doce estudiantes-docentes de la especialidad de Geografía e Historia, que ya cursaron “Geografía Física de Venezuela y con experiencia en participación en trabajos de campo. La razón de este criterio, obedeció a que durante el proceso investigativo, nos dimos cuenta que en la actualidad, este es el único curso de la especialidad en dónde los estudiantes, participan en todas sus secciones en el trabajo de campo.

Técnica e Instrumento para la recolección de la información

En la fase de recolección de la información, se llevaron a cabo entrevistas cualitativas a profundidad, definidas por Taylor y Bogdan (1987) como reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que estos tienen, respecto a sus experiencias o situaciones, siguiendo el modelo de una conversación entre iguales, por lo que no se asume estructurada, no estandarizada, pero si abierta, flexible y dinámica. Estas entrevistas previo consentimiento de los actores sociales, fueron grabadas, para su posterior transcripción e interpretación fenomenológica.

Etapas fenomenológicas y Procedimientos de la investigación

Con el propósito de garantizar la sistematicidad en el proceso investigativo, así como la construcción de la teorización que se originó, dentro de la comunidad académica y para los lectores en general, se asumió como fases de la investigación, las referidas por Husserl (1900, 1929, 1970 y 2008) y operacionalizadas por Leal (2001) y Martínez (2009) quien distingue cuatro etapas fenomenológicas:

A. Etapa previa: clarificación de los presupuestos, sustentada en los preceptos de Husserl (1970), se reflexionó sobre los supuestos iniciales relacionados con el tema, a fin de reconocer las precogniciones como investigador en relación con ciertos valores, actitudes, creencias, presentimientos, intereses, conjeturas, sobre el fenómeno abordado. Es aquí cuando el investigador realizó la epojé.

B. Etapa descriptiva: Con apoyo en Husserl (1970), este momento tuvo como propósito sine qua non lograr una descripción del objeto o fenómeno en estudio que resulte lo más completa y no prejuiciada posible y al mismo tiempo, refleje la realidad vivida por cada estudiante-docente, como actor social del fenómeno.

C. Etapa estructural: Tuvo como fundamento los planteamientos de Husserl (1900 y 1929), y tiene como eje central el estudio de las interpretaciones contenidas en los protocolos.

D. Discusión de los resultados: Fundamentada en los postulados de Husserl (2008), tuvo como objeto "relacionar los resultados obtenidos en la investigación con las conclusiones de otros investigadores para compararlas, contraponerlas, entender mejor las posibles diferencias y, de este modo, llegar a una integración mayor y a un enriquecimiento del "cuerpo de conocimientos" del área estudiada" (Martínez, 2009. p.183).

Hallazgos

Valores Ético-Morales

Emergen como parte de esta categoría, como ya anunciamos en el Cuadro 1, las siguientes subcategorías o categorías fenomenológicas esenciales/individuales sintetizadas: (a) valores políticos sociales, (b) personales-individuales, y (c) pedagógicos.

El trabajo de campo y la promoción de valores político-sociales

Emergen como parte constitutiva de la presente categoría fenomenológica, aquellos valores que al manifestarse durante la convivencia propia durante el

trabajo de campo, promueven relaciones interpersonales armoniosas y favorecen el proceso de construcción de los saberes.

Tal es el caso del respeto, cuyas manifestaciones durante el desarrollo de la estrategia de campo, nos las comentan los Informantes 1 y 2, quienes afirman que:

nos fue muy bien muy chévere, de verdad que nosotros tuvimos los cuatro en una sola habitación y bueno todo un respeto, no hubo ningún problema, todo bien.

quizás porque somos adultos y nos sentimos motivados, entonces todos los que estamos en la actividad, estamos conscientes de lo importante de lo que estamos haciendo, para nosotros aprender y para luego enseñarles a nuestros pequeñitos, por eso trabajamos con respeto, trabajamos con ganas de aprender, considerando la opinión de todos, en armonía, todo fue muy bonito, porque a pesar de estar cansados, siempre se mantuvo esa energía bonita de querer trabajar bien, hacer las cosas correctamente, ayudándonos entre todos

Al consultar en profundidad al Informante 1, en relación con el referido valor y su manifestación en el trabajo de campo, agrega que:

el respeto tiene que ver con eso de tratar al otro como te gustaría que te traten, es un poco como verte en el otro, considerarlo como igual, si es así entonces no hay problemas, porque nadie tiene problemas consigo mismo, ¿no?, creo que se trata de entender al otro y considerarlo, y bueno me referí a la habitación porque es como el espacio más íntimo, cuando ya todos se van y quedamos solo los compañeros de habitación, pero en definitiva,

todas las jornadas, todo el trabajo, siempre fue con respeto, todo fue muy chévere de verdad, todos pendientes de todo y todos, considerando que el aporte de todos fue importante.

Como se puede notar, de acuerdo con lo mencionado por los informantes, el respeto, está estrechamente vinculado a lo afectivo, siendo que durante el desarrollo del trabajo de campo, los participantes manifiestan sentir una sensación de bienestar, “consideración del otro”, “de querer trabajar bien”, lo que nos refiere una bidimensionalidad estrechamente entrelazadas: respeto entre los compañeros y respeto por el proceso de construcción de saberes.

Vinculado con este asunto, el Informante 1 refiere la importancia de la empatía, al señalar como necesario que:

siempre ayudando al otro, no ese individualismo, porque si uno se queda atrás, entonces esperamos, debes de ayudarlo, debes guiarlo para que se pueda incorporar a lo que otros han avanzado, esa son cosas que son necesarias para un trabajo de campo.

Es importante destacar como parte de los valores político-sociales manifiestos durante el trabajo de campo, la alusión que hacen Informantes 3 y 5, sobre el trabajo en equipo, al expresar que:

podemos trabajar como equipo, porque una sola persona no puede hacer todo al mismo tiempo y si las cosas nos la dividíamos, pues el trabajo iba a salir bien. Íbamos a tener un buen equipo.

nos sentábamos los 4 y empezábamos con las paradas y empezábamos hablar sobre la ubicación geografía, sobre la litología y cada uno de nosotros dábamos algunos

detalles, por lo menos si a Marjonny se le pasaba algo, lo anotaba José, lo anotaba Raúl o lo anotaba yo, nos organizamos positivamente y muy bien organizado porque todo teníamos anotaciones y aportábamos al equipo .

Como se puede apreciar, los estudiantes-docentes valoran como condición importante para la construcción de saberes el trabajo en equipo, basado en la cooperación, colaboración, la división de responsabilidades y otro conjunto de valores implícitos, uno de ellos, la integración, el cual, como nos refiere el Informante 6, se produce, ya que:

la primera noche como nos quedamos todos los del salón, todo fue muy bien, porque somos un grupo que no las llevamos muy bien, nos conocemos desde hace tiempo, ya la segunda y tercera noche, que nos tocó estar con las de las profesora, puras mujeres, ellas fueron bastante simpáticas, sin embargo Génesis y yo no hablábamos tanto, fue normal y nosotros estábamos concentradas en nuestro trabajo, ya la segunda noche, si hubo más integración, y nos preguntábamos sobre temas, estábamos dispuesto ayudarnos.

En definitiva, la integración a la que se hace referencia, permite que no solo los estudiantes de una sección compartan el proceso de aprendizaje, sino que en la medida en que se sumen estudiantes de varias secciones y todos sean tratados como iguales, entonces se eliminan las fronteras propias que erigen los grupos por su condición de sección y se favorece la complementariedad de los saberes sin importar el origen, las condiciones o el profesor responsable de cada equipo, lo

importante es que todos puedan sentirse como pares, responsables de manera individual y colectiva del grupo, y desde ese estado de bienestar, aporten sus cogniciones y experiencias durante el proceso de socialización de saberes.

En relación con lo anterior, otro de los valores político-sociales que se ponen de manifiesto en el trabajo de campo, es el compartir, el cual, según lo reportado por el Informante 7, permitió que:

en los hoteles que pernotamos, si hubo esa empatía, hubo ese compartir, compartíamos alimentos, compartimos el agua, compartíamos como una familia

el compartir de los alimentos, a veces uno mira las coordenadas de tal sitio que no las anote bien, nos las dábamos allí, siempre con el espíritu de compartir con todo el grupo en general, sin importar de que sección somos

Al respecto, es válido referir lo expresado por Arellano (1998), quien indica que: “el enseñar, en el acontecer cotidiano, en espacios y tiempos específicos, debe poseer la habilidad para trabajar con capacidad de proyecto de vida individual y compartida. El sentido de una enseñanza como proyecto, permite globalizar e integrar conocimientos, perfilar fronteras, trabajar en el campo de la disciplinas, compartir y discutir experiencias, trabajar en equipo, individualizar procesos y socializar experiencias” (p.238)

De allí que la práctica de la convivencia, contribuyó a reforzar otro valor social de gran importancia como lo es la amistad, esto, debido a que como lo plantea Jeske (Citado en Daguerre, 2010): “A menudo comenzamos a interactuar con

personas con las que creemos tener mucho en común, sólo para descubrir más tarde que difieren significativamente de nosotros. Pero a través de estas interacciones, desarrollamos un afecto y una preocupación por esa otra persona; descubrimos que somos amigos, antes de entender realmente el carácter del otro” (p.52)

En efecto, de acuerdo con lo reportado por nuestros estudiantes, se deriva de las interacciones propias del trabajo de campo, una doble vinculación: (a) la amistad entre los compañeros, y (b) la amistad entre estudiantes y docentes. En relación con el primer vínculo, se puede decir que este se evidencia durante el desarrollo de la estrategia, ya que como lo refieren los Informante 3 y 8:

dentro del trabajo de campo, crecen más esas relaciones entre uno y los compañeros, casos que no se trataban mucho, pero en el trabajo de campo nos unimos, cosas que yo tengo y otros no tienen y uno se las facilita o que los otros tienen y uno no, y te la facilitan.

el trabajo de campo, cada uno con su conglomerado y la relación con el otro grupo pues es chévere, todos nos tratamos. De hecho yo, en Geografía Física, no tenía contacto con Karely ni con Anginey, y después del trabajo de campo nos tratamos más y nos acercamos más y todos nos convertimos en amigos pues.

A lo anterior, debemos agregar que estos vínculos establecidos en campo, se mantienen luego del retorno de la actividad, ya que como lo señalan los Informante 7 y 10:

tengo cierta amistad con los del grupo de la noche y con la otra sección

de la mañana, entonces queremos ver algunas materias juntos, porque muchos de ellos son buenos estudiantes, y podemos organizar grupos de trabajo.

en cuanto las relaciones interpersonales, digamos que primero, iba digamos con mi grupo completo y por eso digamos un apoyo para desenvolverme en el trabajo de campo y a pesar de ellos conocí a otros estudiante de otro curso que habían compartido en otras ocasiones anteriores y posterior al viaje por lo menos estos últimos días he compartido con estudiantes de otras secciones.

En lo concerniente a la segunda vinculación, la amistad entre estudiantes y docentes, esta está caracterizada, según los significados aportados por los Informantes 9 y 10, ya que:

esa relación de amistad con el profesor de cierta forma te ayuda a que tu pierdas el miedo como estudiante preguntarle al profesor algo que no puedas entender si no ya directamente puedas preguntarle.

en parte este trabajo de campo, con el compartir cotidiano, nos ayuda digamos que a quitar esa mascara dudosa que quieren aplicarle a algunos docentes y este trabajo permite confirmar las acciones, otro tipo de comportamiento u otro tipos de hecho, digamos que algún compañero te quiso vender sobre la imagen de alguna personas, estudiante o profesor, entonces ves que es muy cordial y todo es muy agradable.

Aunado a lo anterior, debemos resaltar, la mención que hacen los Informantes 1 y 4 respectivamente, quienes coinciden en destacar la sinergia como un valor político-social vivenciado durante el

trabajo de campo, afirmando que:

siempre he teniendo en cuenta que los muchachos que tenían deficiencias tenían que quedar uno en cada grupo y que sean que fueran equilibrados pues y bueno no eso más que todo eso siempre tratar de que los grupos fueran equilibrados.

uno trata de tener algunas similitudes con algunos compañeros, para poder este, de repente realizar el trabajo de campo, que ambos tengan ciertas características en el grupo, para poder lograr ese informe final y esa actividades previstas (...) siempre he teniendo en cuenta que los muchachos que tenían deficiencias tenían que quedar uno en cada grupo y que sean que fueran equilibrados pues y bueno no eso más que todo eso siempre tratar de que los grupos fueran equilibrados.

Con base en las expresiones anteriores, se puede asumir que los estudiantes establecen redes sinérgicas para la construcción del proceso de aprendizaje, basadas en la cooperación y el compromiso de alcanzar metas comunes. En tal sentido, es válido citar lo referido por Calzadilla (s/f) quien expresa en el proceso de aprendizaje se requiere de un trabajo en equipo, basado en “una práctica verdaderamente cooperativa, en la que el producto es el producto innovador de la sinergia divergente de un equipo de personas sobre un tema específico. Del grupo al equipo, hay un tránsito, cuyo valor agregado es la cooperación” (p.4)

Aunado a lo anterior, consideramos que en el proceso de construcción colectiva de los saberes “deberán integrar la disciplina del aprendizaje, su sinergia para que sean capaces

de solucionar complejidades” (León, Tejada y Yataco, 2003, p.85)

Ahora bien, en la ejecución del trabajo en equipo, emerge de manera espontánea un liderazgo, capaz de orientar la toma de decisiones, un ejemplo de ello, es lo referido por el Informante 1, quien conviene que:

fui la que les dije a los muchachos: Wilfred en este caso como era el que tenía la cámara los demás no llevaron cámara, deje que el tomara las fotos, Luisa que por favor se encargara de estar pendiente de los materiales y todo lo que íbamos a usar allí, que si el pH-metro y esas cosas, que llevaras las muestras, que recogiera las muestras, porque ella es muy diligente en esas cosas y Raniel y yo que somos los que digamos así, nos destacamos más en cuanto a la narrativa escritura y todo eso, nos encargamos de escribir y tomar las notas.

Siendo así, el papel del líder resulta fundamental para el desempeño del equipo de trabajo, ya que como lo plantean León, Tejada y Yataco (2003), estos: tienen un propósito profundo detrás de su visión que trascienden la organización para referirse en sentido más amplio a la humanidad. Pueden comenzar siguiendo su propia visión pero a medida que aprenden a escuchar las visiones de otros comprenden que su visión personal forma parte de algo más amplio. Líderes que ayuden a la gente a alcanzar una nueva perspectiva donde la realidad constituya un medio para crear y no una imitación. (p.85)

La manifestación de estos valores, promueve la convivencia, tal como lo refiere el Informante 1, al señalar que:

Siempre todos dispuestos a

cooperar entre nosotros y con los demás compañeros para el trabajo en equipo, y siempre, vamos a decirlo así, ver las cosas, siempre ayudando al otro.

En efecto, como se puede deducir, no solo se promueve la convivencia propia de la actividad, sino que genera lazos afectivos que se mantienen en la posteridad de la estrategia, generando “unamayoruniónentreelsalóndeclases”.

Esto nos resulta especialmente significativo, toda vez que uno de los pilares de la educación de acuerdo con lo expuesto por Delors (1996), consiste en aprender a convivir, lo que supone aprender a vivir juntos o aprender a vivir con los demás, siendo que “la educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de coincidencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos” (p.103).

De allí que Fierro (2011), refiera que: la convivencia es un concepto aglutinador por referir a las interacciones que rodean y enlazan la vida en la escuela. Sin embargo, va mucho más allá: no sólo es el contexto para la enseñanza y el aprendizaje, sino que remite al espacio de la vida compartida con otros y, por tanto, ofrece vivencias fundamentales para la formación socioafectiva y ética; supone la capacidad de trabajar con otros, de resolver las diferencias y conflictos que se presentan en la vida escolar, de reconocer y apoyar situaciones que puedan demandar el soporte y la solidaridad de los compañeros, la capacidad de escucha activa y de diálogo, así como la empatía, es decir, la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona. (p.10 y 11).

Se rescata del planteamiento

anterior, la idea referida a que la convivencia a la que se hace mención, en el contexto del trabajo de campo, no solo promueve valores como la empatía, integración, trabajo en equipo, como ya hemos expuesto, sino que además alcanza su máxima expresión cuando promueve la resolución de situaciones de conflicto. Al respecto, se refiere lo expresado por los Informantes 1 y 4, quienes comentan que:

bueno realmente hubo cierto inconveniente por ejemplo con Wilfred que parece como que en un momento que ya no quiso tomar más fotos porque la aburrí, entonces tuvimos que Renier y yo, bueno más Renier, vamos a tomar las fotos nosotros, no podemos dejarlo así en ese sentido, pero son cosas que pasan y uno como grupo las va superando.

yo creo que si es difícil convivir con las personas que tienen sus ámbitos diferentes, pero no las llevamos bien, a veces nos salimos de un cuarto, incluso yo dormí con Vanessa, también fue un cao porque ella duerme muy mal y yo no, entonces también peleábamos entre nosotras ya que cada quien tiene su forma de ser, fue un choque, fue la primera pelea que tuvimos, pero lo resolvimos conversando y poniendo acuerdos.

Como se puede evidenciar, si bien se presentan situaciones problemáticas, las estudiantes manifiestan abiertamente que en beneficio de la convivencia, procuran solucionar las diferencias personales, de manera directa, tomando decisiones sobre la base del diálogo y los acuerdos entre los pares.

El trabajo de campo y la promoción de valores personales-individuales

Otro de los elementos que destacan los estudiantes como parte de la experiencia vivida en campo, tiene que ver con la promoción de los valores personales, los cuales, de acuerdo con lo referido por Montuschi (2008), suelen ser de gran importancia para las personas, pues ellos habrán de definir las experiencias de vida y en gran medida la conducta, advirtiendo que “tienen una innegable importancia que supera al resto y que, en cierta medida, lo subsume. Y la importancia puede derivarse del hecho de que los mismos se relacionan con el problema de las elecciones y con la toma de decisiones” (p.4)

Desde las experiencias reportada por los estudiantes-docentes, emana como parte de esta categoría, la seguridad en sí mismo, manifiesta de acuerdo a los significados dados por los Informante 3 y 9, cuando refieren que:

comencé la materia y la primera prueba la raspe, yo decía: “Dios mío yo no sirvo para esto” y después me di cuenta que si no servía para esto cómo estaba en un 8vo semestre, si se suponía que estaba en un 8vo semestre es porque yo servía, y me puse la tarea de que tenía que esforzarme y tratar de que el profesor viera de que yo podía dar mucho más. Y en el trabajo de campo sé que demostré que si puedo .

de repente anteriormente en el salón de clases te limitas a preguntar algo por temor a que el profesor este no sé, te dé una respuesta que tu no puedas entender o porque también el grupo pueda burlarse de la pregunta y de cierta manera pueda incomodarte para mal, te quedas con las dudas, mientras que en el trabajo de campo por la convivencia

durante más tiempo en espacios abiertos, te atreves a preguntar, quizás al principio no mucho, pero luego se te pasa como la pena y preguntas (...) también pueden destacarse algunas personas que tienen cierto grado de timidez a la hora de participar en el aula de clase y tienen la oportunidad en ese momento y lo hacen muy bien

Los estudiantes expresan que la convivencia asociada a los días de trabajo de campo, les genera un estado de seguridad tal, que se sienten confiados para participar del proceso, por lo cual, debemos suponer que existe una estrecha vinculación entre las condiciones afectivas del entorno, los elementos motivacionales y la confianza que se genera en los estudiantes para llevar a cabo las acciones que les permitan comprender y explicar los eventos físico-naturales y socio-culturales que forman parte de la realidad objeto de estudio.

Otro de los valores que emerge en esta categoría, está referido al esfuerzo personal, en este sentido los Informante 2 y 6, coinciden en referir que durante la experiencia de campo:

después de procesar tanta información durante el día, en la noche viene el cierre y te das cuenta que aprendiste tanto, dices: valió la pena el esfuerzo.

al segundo día yo estaba cansada, pero quería seguir trabajando, te enseña amarla, te enseña a amar a Venezuela, todos los procesos, ya cuando me tocó el seminario de isla, yo estaba disfrutándolo, disfrute muchos temas de geografía física.

El trabajo de campo y la promoción de los valores pedagógicos

Es el ámbito educativo, el espacio por excelencia para la promoción de los valores ciudadanos y sociales, de allí que el tema de cómo hacerlo sea producto de múltiples reflexiones que abarcan posiciones como la de su inclusión como curso en los diseños curriculares hasta su articulación como un eje transversal.

No se pretende aquí tributar en favor de ninguna de las posiciones antes referida, en todo caso, nos inclinamos por la idea expuesta por Ramos (2000), quien indica a propósito de los valores pedagógicos, que constituyen la vía o estrategia a emplear para propiciar en las personas un actuar con amor, tolerancia, solidaridad, perseverancia, autoestima y auto confianza, entre otros valores.

En tal sentido, se puede afirmar, con base en la experiencia referida por el Informante 5, que como parte de esta categoría, emerge el compromiso con su formación como docentes, siendo que:

entonces fijese usted, como en el trabajo de campo fue usted hacia nosotros, fuimos muy comprometidos en nuestro trabajo, nosotros nos caracterizamos, mis compañeros y yo por ser responsables, le demostramos a usted que trabajamos que somos aplicados, quizás no somos los más inteligentes, pero si somos aplicados, nos gusta conocer, queríamos siempre aprender más y Usted se sentía contento con nuestra participación.

Lo anteriormente referido, guarda correspondencia con lo expresado por Rico (1998), quien nos advierte que: el compromiso implica una actitud, por parte de la persona comprometida, de lealtad y responsabilidad con el logro de un ideal, viene a ser una obligación que contrae una persona consigo misma y

ante sí misma, para mantener un hacer cotidiano coherente con el ideal, los valores y principios por los cuales opta.

En efecto, durante la experiencia, los estudiantes manifiestan sentirse comprometidos con aportar desde su participación individual, a la construcción de los saberes, desde la convicción personal que supone que al hacerlo, están contribuyendo con su formación como profesionales de la enseñanza de la Geografía.

De allí que emerja, como siguiente valor pedagógico, la valoración de lo aprendido, considerando los significados aportados por los Informantes 1 y 5, quienes comentaron que:

verdad que sí, bueno, casi todo me sorprendió realmente, fue muy bonito, siento que aprendí bastante.

aquí aprendí mucho más, que en Venezuela tenemos esos 2 períodos, de lluvia y sequía, aquí me reforzaron unos conocimiento que estuvo vagamente en el segundo semestre, aquí se marcaron esos conocimiento.

Al consultar en profundidad al Informante 1 sobre su planteamiento, este comentó que:

fíjese, muchas cosas, creo que como venezolana me di cuenta el valor que tiene mi país, sus paisajes, todo es muy bonito sino fuese porque nosotros mismos lo dañamos, lo contaminamos, como profesora, creo que el trabajo de campo es una estrategia maravillosa para implementar, no tan lejos, quizás más en la comunidad, pero que le abre los ojos a los estudiantes sobre muchos aspectos, si creo que aprendí muchísimo en esos cinco días, fue una experiencia inigualable.

En síntesis, el trabajo de campo, promueve en los estudiantes valores que van más allá de lo individual con el esfuerzo personal y la seguridad en sí mismos, para alcanzar el plano político social, desde la comprensión de la importancia de su aporte al colectivo, basado en el respeto, amistad, empatía, convivencia, sinergia, integración y trabajo en equipo, con el compromiso por su propia formación y el reconocimiento de lo aprendido.

Valores Ético-Ambientales

Emergen como parte de esta categoría, como se anunció en la Tabla 2, las siguientes subcategorías o categorías fenomenológicas esenciales/individuales sintetizadas: (a) Valoración de los elementos naturales como fuente de belleza paisajística, y (b) Sustentabilidad.

Ahora bien, como ya se refirió, es importante para el proceso de aprendizaje la formación en valores, señalando que se trata de orientar, proporcionar y consolidar en nuestros estudiantes herramientas para que estos perfilen sus creaciones y sus maneras de abordar las distintas realidades en dónde les corresponde desenvolverse.

Desde esta premisa, se entiende que los valores deben ser promovidos de manera permanente desde todas las estrategias pedagógicas que se implementen, a fin de que sean internalizados por los ciudadanos en formación y reconocidos como uno de los patrones de referencia que guíe la toma de decisiones y en general sus acciones.

En este sentido, es importante

destacar el asunto ambiental, desde una perspectiva supraordenadora y supraintegradora: en el primer caso, porque es el ambiente la máxima estructura de organización y funcionamiento de los elementos bióticos y abióticos; y en el segundo caso, ya que consideramos que es desde esta perspectiva, desde dónde se deben diseñar e implementar estrategias pedagógicas para la construcción y promoción de los saberes, ya que permite la máxima articulación de las interrelaciones entre los distintos componentes ambientales, generando una mayor aproximación a la realidad de los fenómenos en estudio, en dónde los valores permitan “transformar los conocimientos adquiridos en un pensamiento autónomo, que se convierta en convicciones que puedan generar respuestas para enfrentar la realidad del ambiente en donde se viva” (León, 2009; 162)

El Trabajo de campo y la promoción del reconocimiento de los elementos naturales como fuente de belleza paisajística

Emerge como elemento constituyente de la presente categoría fenomenológica el reconocimiento de la belleza paisajística, lo cual según la expresión de los Informantes 7 y 12 supone que:

en el pueblo [Caripe] cuando uno la ve, el valle, tiene unas características que visualmente me parecen hermosas.

desde las paradas que me agradaron, fue primero la del Castillo, el cono de deyección, de ese tramo la desembocadura del río Manzanares, ambas lagunas tanto la de Tacarigua como la de Unare, la cueva como que

tiene algo más turístico en ella, porque tiene algo más bonito, son lugares muy bonitos.

Como se puede evidenciar, los estudiantes le confieren un valor estético a las condiciones del paisaje, por la belleza que estos presentan al espectador, lo cual resulta significativo, ya que es una valoración subjetiva producto de la experiencia vivida, captada a través de los sentidos e internalizada y asociada a los conocimientos teóricos y procedimentales abordados durante la ejecución de las diferentes acciones por lo que podemos suponer que este tipo de experiencias, determinaran la percepción y accionar de los estudiantes con relación a los espacios geográficos, contribuyendo, no solo con una construcción holística de los saberes, sino además impactando de manera positiva en su formación profesional.

La valoración de la belleza paisajística, es en efecto un valor estético-ambiental, ya que como lo plantean Trestini, Talavera y Gallardo (2009), está “presente en la mente de los seres humanos que produce un placer intenso y proviene de manifestaciones sensoriales o ideales. La naturaleza de por sí emana una belleza que muchas veces resulta indescriptible” (p.64)

Otro elemento axiológico de gran importancia, ya que vincula la belleza paisajística con la identidad nacional, es el orgullo por los elementos naturales del territorial, al respecto los Informantes 1 y 2, relatan que:

debemos sentirnos orgullosos que todos esos espacios que tenemos, que son tremendos paisajes y son nuestros, siento, que con este trabajo de campo pude observar, estar en contacto

directo, conocer toda esa evolución, conocer quizás también por ejemplo como se formó Mochima.

en cada lugar visitado, todo me pareció espectacular tanto que ya le dije a mi mamá que debíamos ir, porque son tantos los bellos paisajes que tenemos en Venezuela y desconocemos que es posible que por eso no lo valoremos (...) aprendí de manera viva la belleza de los paisajes de Venezuela, eso me enamoró de la Geografía

En síntesis, el trabajo de campo, promueve en los estudiantes valores estéticos-ambientales, referidos a la admiración de la belleza de los paisajes, y con este fomenta el orgullo por el territorio, contribuyendo con la consolidación de la identidad nacional, como elemento fundamental de la ciudadanía.

El trabajo de campo y la promoción de la sustentabilidad

De acuerdo con lo planteado por Caduto (citado en Guerrero, 2000), "la integración de una conciencia social y ambiental es la consecuencia del desarrollo de una ética vital que favorezca el desarrollo armónico del bienestar del hombre y la calidad del medio ambiente". (p.287)

Lo anterior, guarda correspondencia con los principios de la Educación Ambiental para la sustentabilidad, que buscan un progreso sostenible en dónde se valora la "biodiversidad y la conservación, junto con la diversidad humana, la inclusión y la participación" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2012; 6)

En este orden de idea, se devela a continuación la concepción que estos tienen sobre el uso de los recursos, atendiendo a las consideraciones referidas por los Informante 4 y 11, quienes comentaron a propósito del trabajo realizado en la Península de Araya, que:

por la importancia económico que tiene, no solo para el país, sin embargo parecía que no fuera tan relevante, fue la que me llamo más la atención de verdad que saber que es importante, por la adaptación y producción de la sal, de las pepitonas, sin embargo no se le ve esa importancia porque los polos estaban deteriorados, no se veían que están invirtiendo en esos pueblo, que están en esa costa, ellos producen sin embargo son muy pobres.

están sacando las pepitonas, este seres de sus espacio, se supone que uno no debería aplaudir esas cosas, a bueno si y es abundante y toda las cosas, pero en algún momento van a desaparecer y son seres necesarios y si están allí la extracción no debe ser tan elevada, además lo hacen sin ningún tipo de control y dejan allí todas las conchas lo que genera, bueno da mal olor y pone feo el paisaje.

Desde ambas expresiones, se desprende la idea que los estudiantes, reflexionan sobre la noción de desarrollo vinculada al uso del espacio, destacando que: (a) aparentemente existe una elevada extracción de productos del mar, lo cual pudiese generar a futuro su extinción, (b) no se conoce un programa para el manejo responsable de los residuos sólidos que se derivan de la actividad, (c) el mal uso de la explotación está impactando negativamente, lo

que cual se traduce contaminación ecológica y estética del ambiente, y (d) la actividad económica no repercute en la calidad de vida de quienes la llevan a cabo, ya que se reconocen síntomas de una alta pobreza en el sector.

Ahora bien, creemos que este tipo de reflexión, solo es posible cuando los participantes, durante el proceso de observación, análisis e interpretación, contrastan las condiciones físico-geográficas y socio-económicas del espacio geográfico con sus referentes ético-ambientales, para darse cuenta, como en el caso mencionado por el Informante 4, quien expresó que:

el deber ser, es que si los habitantes de la zona son los mismos trabajadores que se encargan de extraer sal, pepitonas o cualquier producto, y estos productos son comercializados, entonces ellos deberían tener mejores condiciones en sus viviendas, escuelas más dotadas y con mejores edificaciones, no vamos a decir que sean ricos, pero tampoco se justifica que aún tengan carreteras de tierra, casa de barro, entonces, el uso de ese espacio, como decíamos en campo, no están siendo aprovechado para el beneficio de las personas, no está contribuyendo a mejorar sus condiciones.

Esta posición se aproxima a la idea de una sustentabilidad social asociada a una distribución del ingreso y de las oportunidades con equidad, provisión adecuada de servicios sociales entre los que incluye: salud, educación, igualdad de género y responsabilidad política (Harris citado en Penna y Cristeche, 2008).

Por su parte, el Informante 11 comentó, desde la reflexión que le

produce la experiencia vivida que:

la gente cree que a bueno como eso es del mar no se acaba, y no, claro que se acaba, entonces no podemos sacarlo como si fuese todo para comérselo hoy, debe ser algo más planificado, más estudiado porque todos los organismos tienen su función aunque uno no lo conozca y si los extraemos así seguramente estamos generando como usted dice un desequilibrio ecológico, entonces a esas personas de verdad que tenemos que orientarles verdad, a la importancia de llevar a cabo un uso planificado de los recursos, que incluya el cómo manejar los desechos sólidos para reducir la contaminación.

Esta postura, guarda correspondencia con lo referido por Ferry (1992), quien advirtió sobre la necesidad de: acabar con esa tradición ecológicamente ingenua de la gente que sólo valora a la gente, esa tradición sostenida por una ética homocéntrica, resultado de una larga historia humanística en la cual la naturaleza concebida como medio ambiente ha sido subvaluada en tanto mundo enajenado, menos que humano, inferior y por lo tanto indigno de una valoración fundamental (p.39)

Vinculado con lo anterior, emerge como valor ético-ambiental, la concienciación sobre las situaciones ambientales, sobre la base de los siguientes significados referidos por los informantes 6 y 12, quienes manifestaron que:

los problemas de negligencia del estado en todas las facetas del estado, y ve cómo ese castillo se está cayendo y no se hace nada para preservarlo como parte de la historia, tantos años allí y se ve en la actualidad como se

está cayendo

estudio importante para que nosotros como factor antrópico que está interviniendo puede ver que daño está haciéndole a ese ambiente, bueno simplemente cuando lo oigo mencionar si se le está haciendo daño lo vemos perjudicado nosotros mismo y no tenemos conciencia o lo vemos perjudicado nosotros mismo y no tenemos conciencia

Como se puede evidenciar, los estudiantes manifiestan niveles de concienciación a distintas escalas, desde lo personal hasta lo estatal, entendiendo el impacto de las acciones antrópicas no solo sobre los elementos físico-naturales, sino además sobre otros organismos y en definitiva sobre nuestra propia existencia.

Esta concienciación sobre las situaciones ambientales, es de primordial importancia en el ámbito educativo, ya que como lo plantea León (2009): no se trata de una formación para mejorar la actual situación, ni para alcanzar un mayor dominio de la naturaleza, sino de una imprescindible adquisición de conocimientos internalizados, que permitan revalorizar lo ambiental y generar una actitud frente a ello que pueda asegurar la permanencia de la vida en el planeta (p. 163)

Tal nivel de conciencia, propicia otro valor ético-ambiental vinculado a la sustentabilidad, como lo es la esperanza en un futuro mejor, al respecto el Informante 1 indicó que:

quizás algún día no lo veremos nosotros, cambie la mentalidad y la cultura no solo del venezolano, porque esto es un problema que ocurre a nivel

mundial, pero que debemos resolver lo más pronto posible

Esto, como indica el Informante 11, es posible mediante una educación transformadora, capaz de generar concienciación, entendida como:

la única vía para atender estas situaciones, para generar cambios de actitud y conciencia en las personas, para que esas situaciones no pasen más, para que entendamos que debemos hacer un uso racional de los recursos, cuidar el planeta, porque como dicen es nuestra única casa y es la casa de todos

En síntesis, podemos decir que la vivencialidad experimentada en el trabajo de campo, propicia en los estudiantes-docentes de Geografía e Historia, la valoración de los elementos físico-naturales y socio-económicos como distintivos de la identidad nacional, con una conciencia ambiental crítica, capaz de reconocer los principales problemas vinculados con las prácticas negativas asociadas a la intervención antrópica, sus consecuencias así como las posibles intervenciones que favorezcan su mitigación.

Conclusión

En el compartir propio de la actividad de campo, suelen emerger situaciones que dejan en evidencia los valores ético-sociales y ético-ambientales que sirven como referentes a los actores participantes de la actividad.

Siendo así, se manifiestan valores asociados al contexto político-social, tales como: respeto, empatía,

integración, trabajo en equipo, compartir, amistad, sinergia, liderazgo, resolución de situaciones de conflicto, entre otros. Todos ellos, garantizan la participación afectiva de los estudiantes y el armonioso desarrollo de la estrategia en un sano convivir.

Así mismo, se consolidan valores individuales, tales como: el esfuerzo personal y la autoconfianza o seguridad en sí mismo, como elementos que tributan no solo hacia una participación efectiva, sino además, al desarrollo personal.

También se puede afirmar, que a partir de la aplicación del trabajo de campo como un método, se fomentan valores pedagógicos, vinculados con el impulso que motiva a los estudiantes para comprometerse con su formación como docentes así como la valoración

positiva de lo aprendido, con lo cual se establecen patrones de referencia que tributan hacia el desarrollo profesional.

En este mismo orden de ideas es importante destacar que el trabajo de campo, potencia los valores ético-ambientales no solo en el plano estético-ambiental, al posibilitar el reconocimiento de los elementos naturales como fuente de belleza paisajística lo que incluye el orgullo por los elementos naturales del territorio, sino que además, promueve reflexiones sobre las implicaciones del uso actual de los recursos, el deber ser de un uso responsable y la esperanza de un futuro mejor, todo ello con base en los principios de la sustentabilidad y con miras a promover acciones ambientalmente responsables.

Notas

(1) Profesor en la Especialidad de Geografía e Historia (UPEL-IPC) Magister en Geografía, mención Geografía Física (UPEL-IPC). Doctor en Educación Ambiental (UPEL-IPC). Profesor Asociado a Dedicación Exclusiva adscrito a la Cátedra de Geografía Física de Venezuela de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)-Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). Coordinador General de Investigación del IPC (2013-2016). Jefe de la Cátedra de Geografía Física de Venezuela (2015-actual). Jefe del Departamento de Geografía e Historia del IPC (2016-Actual). Distinguido con los premios: (a) Augusto Pi Suñer en su primera clase (2016), (b) Alberto Smith en su segunda clase (2016), (c) Mérito Docente del Colegio de Profesores de Venezuela (2017), y (d) Talentum Magisterial (Única Clase) de la Sociedad Venezolana de Maestros (2017). Docente de Pregrado y Postgrado. Tutor de trabajo de grado de Maestría y Tesis Doctoral. Investigador B (Convocatoria 2015 del PEII-ONCTI). franklingeove@hotmail.com

Bibliografía

- ARELLANO, A. (1998). El valor de la pedagogía, la educación y los valores de la enseñanza. Ponencia presentada en la Asamblea Nacional de Educación, Caracas.
- CARRERAS, E. (2001). Como educar en valores. Madrid: Nancea
- CALZADILLA, M. (s/f). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. Revista Iberoamericana de Educación. [Revista en línea], Disponible: <http://>

www.rieoei.org/deloslectores/322Calzadilla.pdf

DAGUERRE, M. (2010). Sobre el valor de la amistad y su conflicto potencial con la moral. Una revisión del debate contemporáneo. *Diánoia*, [Revista en línea], 64. Disponible: http://dianoia.filosoficas.unam.mx/files/4713/5846/8971/DIA64_Daguerre.Pdf

DELORS, J (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación en el siglo XXI*. Madrid: Editorial Santillana-Ediciones UNESCO.

ESTÉ, A. (1998). *Valores y referentes*. Ponencia presentada en la Asamblea Nacional de Educación, Caracas.

FERRY, L. (1992). *La Ecología profunda*. Revista Vuelta [Revista en línea], 192. Disponible: <http://www.uv.mx/mie/files/2012/10/SEION4-9Sept-Ecologia -Profunda-Ferry.pdf>

FIERRO, M. (2011). *Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar*. *Sinética*, revista electrónica de educación [Revista en línea], 40. Disponible: <http://www.scielo.org.mx/p df/sine/ n40/n40a5.pdf>

GUERRERO, E. (2000). *Valores y Ambiente*. En M. García y N. Rivas (Coord.), *Educación Ambiental* (pp.279-300), Caracas: FEDUPEL.

HEIDEGGER, M. (2008). *Ontología: Hermenéutica de la factibilidad*. Madrid- España: Alianza.

HURTADO DE BARRERA, J. (2010). *Metodología de la investigación: Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Bogota-Caracas: Quirón Ediciones.

HUSSERL, E. (1900). *Investigaciones lógicas*. Madrid: Alianza.

HUSSERL, E. (1913). *La idea de la fenomenología* [Documento en línea]. Traducido por Jesús Adrián Escudero (2012) Disponible: <http://www.casadellibro.com/libro-la-idea-de-la-fenomenologia/9788425428371/1961681>

HUSSERL, E. (1929). *Meditaciones cartesianas*. México: Fondo de la cultura económica.

HUSSERL, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* [Libro en línea]. Fondo de Cultura Económica. Disponible: <http://profesorvargasguillen.files.wordpress.com-edmunideas-relativas-a-una-fenomenologia-ocr.pdf>

HUSSERL, E. (1970). *Philosophie der Arithmetik. Mit ergänzenden Texten (1890-1901)*, Londres: Den Haag, Martinus Nijhoff, Kluwer Academic Publisher.

HUSSERL, E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona – España: Ediciones Paidós.

HUSSERL, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo.

LEAL, N. (2001). *El Método Fenomenológico: Principios, Momentos y Reducciones*. Revista Electrónica De Investigación Científica, Humanística Y Tecnológica [Revista en línea], 1(5) Disponible: <http://revistadip.una.edu.ve/>

LEÓN, J. (2009). *El ambiente: paradigma del nuevo milenio*. Caracas: Editorial Alfa

LEÓN, R., TEJADA, E. Y YATACO, M. (2003). *Las organizaciones inteligentes. Notas científicas* [Revista en línea] 06, Disponible: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/indata/Vol6_n2/pdf/organizaciones.pdf

MARCHESI, A. Y DÍAZ, T. (2007) Emociones y Valores del Profesorado. [Libro en Línea] Cuadernos Fundación SM No.5. Disponible: <http://www.oei.es/valores2/Lasemocionesprofesorado.pdf>

MARTÍNEZ, M. (2009). Comportamiento humano: Nuevos métodos de investigación. México: Trillas.

MONTUSCHI, L. (2008). Los valores personales y los valores corporativos en el comportamiento ético en la empresa. - 1a ed. - Buenos Aires: Universidad del CEMA

NÚÑEZ RAVELO, F., CONTRERAS, Y. Y DURÁN, C. (2014). Estado del arte de la Educación Ambiental en Venezuela: Una visión desde la experiencia de múltiples actores en múltiples escenarios. CONHISREMI. Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico [Revista en línea], 12 (2-3). Disponible: http://conhisremi.iuttol.edu.ve/pdf/ARTI0002_01.pdf

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA- UNESCO (1977). Conferencia Intergubernamental sobre educación ambiental. Informe Final. Tbilis: Autor.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA – PROGRAMA DE NACIONES UNIDAS PARA EL MEDIO AMBIENTE (1987). Congreso Internacional UNESCO-PNUMA sobre la Educación y la Formación Ambiental. Elementos para una estrategia internacional en acción en materia de Educación y Formación Ambientales. Moscú: Autor.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2012). Educación para el desarrollo sostenible [Libro en línea]. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002167/216756s.pdf>

PENNA, J. Y CRISTECHE, E. (2008). La valoración de servicios ambientales: diferentes paradigmas [Libro en línea]. Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria de Argentina. Disponible: http://inta.gov.ar/sites/default/files/script-tmp-paradigma_doc_02.pdf

RAMOS, M. (2000). Para educar en valores. Teoría y Práctica. Valencia: Editorial El Viaje del Pez. Dirección de Medios y Publicaciones. Universidad de Carabobo.

RICO, R. (1998). La pedagogía de los valores. Ponencia presentada en la Asamblea Nacional de Educación, Caracas.

SAUVÉ, L. (2004). Una cartografía de corriente en Educación Ambiental. A pesquisa em educacao ambiental [Revista en línea], 2. Disponible: <http://www.ambiente.gov.ar/infotecaea/descargas/sauve01.pdf>

SANDÍN, M. (2003). Investigaciones cualitativas en educación: Fundamentos y Tradiciones. Madrid-España: McGraw Hill.

TAYLOR, S. Y BOGDAN, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona- España: ediciones PAIDOS.

TRESTINI, M., TALAVERA, M. Y GALLARDO, N. (2009). Valores ambientales en la formación axiológica del venezolano (desde una óptica transversal). Revista Educación en Valores [Revista en línea], 2. Disponible: http://servicio.bc.uc.edu.ve/multi_disciplinarias/educacion-en-valores/v2n12/art5.pdf

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR-INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS (2006). Manual de trabajos de grado de Especialización y Maestrías y Tesis

Doctorales. Caracas: Autor.

ZICHI, M. Y OMERY, A. (2003). Escuelas de fenomenología: Implicaciones para la investigación. En: J. Morce. *Asuntos Críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia.

Concepciones de aprendizaje en estudiantes de profesorado de ciencias: una descripción fenomenográfica grupal y de caso

Florencia Giuliani(1), Silvia Vilanova(2), María Marta Yedaide(3)

Resumen

Las investigaciones sobre formación del profesorado han mostrado que las concepciones sobre el aprendizaje próximas a modelos tradicionales de enseñanza son uno de los mayores obstáculos para desarrollar prácticas inspiradas en los principios de las teorías constructivistas, que gozan hoy de plena legitimidad como marcos para la promoción de los aprendizajes profundos. En esta investigación se realizaron dos estudios para interpretar las concepciones desde una perspectiva constructivista y fenomenográfica de un grupo de estudiantes al inicio de su formación de profesorado de ciencias. En primer lugar se exploraron y categorizaron las concepciones sobre el aprendizaje de los estudiantes de los profesorados de Física, Química, Biología y Matemática de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En segundo lugar, se seleccionó el caso cuya concepción se identificó como más sofisticada y constructivista. Se realizó

Summary

Research on teacher education has shown that conceptions of learning close to traditional teaching models are one of the biggest obstacles to developing practices inspired by the principles of constructivist theories, which today enjoy full legitimacy as frameworks for the promotion of the deep learning. In this research, two studies were carried out to interpret the conceptions from a constructivist and phenomenological perspective of a group of students at the beginning of their science teacher training. In the first place, the conceptions about the learning of the students of the Physics, Chemistry, Biology and Mathematics professors of the National University of Mar del Plata were explored and categorized. Secondly, the case whose conception was identified as more sophisticated and constructivist was selected. An in-depth study including school biography was conducted. The results indicate that the graphic representations have

un estudio en profundidad incluyendo la biografía escolar. Los resultados indican que las representaciones gráficas presentan puntos en común con el modelo tradicional del aprendizaje. Por su parte, las proposiciones analizadas presentaron un modelo afín al tradicional, pero combinado también con elementos más innovadores. En el estudio de caso se visibilizó la importancia de los diversos modos de aprender, de las experiencias emocionalmente positivas durante el aprendizaje y de los vínculos positivos entre docentes y alumnos, siendo factores reconocidos y valorados para la construcción de la identidad de docente de ciencias.

Palabras Clave: Concepciones de aprendizaje; formación de docentes; ciencias exactas y naturales; fenomenografía; estudio de caso

points in common with the traditional model of learning. For its part, the proposals analyzed presented a model similar to the traditional one, but also combined with more innovative elements. In the case study, the importance of different ways of learning, of emotionally positive experiences during learning and of positive links between teachers and students was highlighted, being recognized and valued factors for the construction of the identity of science teacher.

Key Words: Conceptions of learning; teacher training; exact and natural sciences; phenomenology; case study

Fecha de Recepción: 04/04/2018
Primera Evaluación: 17/04/2018
Segunda Evaluación: 20/05/2018
Fecha de Aceptación: 01/07/2018

Introducción

La docencia es una profesión compleja que involucra decisiones acerca de qué enseñar, cómo hacerlo y para qué que considera los objetos de conocimiento, los contextos socio-culturales en los que tiene lugar la enseñanza y las características de todos los participantes en el proceso de construcción del aprendizaje. La práctica docente, como práctica social, requiere entonces ser abordada en su complejidad, considerando y comprendiendo sus diversas dimensiones: las relativas a cada campo específico de conocimiento, al contexto socio-histórico, político y cultural, a las cuestiones pedagógico-didácticas y también a la subjetividad, ya que la práctica del que enseña se orientará también a partir de la concepción que cada docente tenga acerca del modo en que se aprende y se enseña su disciplina (Ver Pozo, Scheuer, Mateos, & Pérez Echeverría, 2006).

Con el término concepciones se hace referencia a una estructura representacional abstracta que se activa de forma automática en situaciones concretas para organizar, predecir y dar sentido al entorno. La literatura específica afirma que las concepciones sobre el aprendizaje son producto de la exposición repetida a patrones interaccionales, a eventos y experiencias personales emocionalmente significativas (García & Mateos, 2013, p.589). Se configuran a partir del paso de los sujetos por

las instituciones educativas, entre otros factores. Funcionan como un conjunto de explicaciones acerca de los fenómenos implicados en el aprendizaje (Señoriño, Patat, Vilanova, & García, 2013, p. 3), así como marcos organizadores de diferentes representaciones, conceptos, significados y preferencias, incidiendo en las elecciones que realizan los docentes en el aula. Diversos estudios han sugerido también que estas representaciones, no siempre explícitas, son difíciles de expresar y de modificar (ver Claxton & Atkinson, 2002; García & Mateos, 2013, p.589).

Esta investigación se centró en el estudio de las concepciones de aprendizaje de un grupo de estudiantes que están iniciando su formación universitaria para ser docentes de ciencias (matemática, biología, química y física). La misma se realizó durante la primera etapa de formación, por lo que no cuenta con horas de prácticas áulicas. Las investigaciones previas indican que desde los primeros momentos de la formación se debe trabajar con las concepciones subjetivas de aprendizaje para promover su reflexión y modificación a través de toda la formación docente. En consonancia, a continuación, se presenta una revisión sobre qué se entiende por concepción de aprendizaje y las formas de acercamiento a este fenómeno más utilizadas y las más adecuadas para los estudiantes en las primeras etapas de formación.

Definición y tipos de concepciones de aprendizaje

Las concepciones pueden ser clasificadas según el tipo de procesos cognitivos implicados. Las concepciones implícitas son representaciones que pueden estar activas sin ser conscientes para el sujeto. Se adquieren a partir de la experiencia y la observación, por ello conservan su carácter situado. Cuando un sujeto se enfrenta a una situación las concepciones implícitas que tiene sobre ese tipo de contextos se activan de manera automática con el objetivo de lograr un comportamiento ajustado y la resolución exitosa de los desafíos que allí enfrente. En cambio, las concepciones explícitas se conforman a partir de aprendizajes formales y se orientan a poder almacenar y poder reproducir información voluntaria y deliberadamente, generalmente a través del lenguaje. Otra diferencia entre ambos tipos de concepciones reside en que las implícitas son robustas, muy resistentes a los cambios, mientras que las explícitas se modifican, abandonan y olvidan con mayor facilidad (Pozo, Scheuer, Mateos, & Pérez Echeverría, 2006).

Estos tipos de concepciones pueden reproducirse con mayor facilidad en dos tipos de representaciones diferentes: las imágenes mentales y las proposiciones. Las concepciones explícitas, por su naturaleza verbal, se almacenan en forma de proposiciones: están constituidas por símbolos y remiten a conceptos y sus relaciones. Establecen relaciones entre predicados

y argumentos. Son explícitas, discretas, abstractas y semánticas. No están ligadas a modalidades sensoriales (p.e. visuales, auditivas, táctiles) y tienen una estructura sintáctica que no tiene analogía con la realidad (De Vega, 1984).

Las concepciones implícitas son factibles de ser expresadas mediante imágenes, dado que son procesos menos controlados cognitivamente, son analógicas con la realidad; esto implica que tendrán que parecerse en forma, tamaño y orientación a aquello que representa. Las investigaciones señalan que se suele usar imágenes mentales cuando hay emociones o afectos asociados a la representación evocada (Kosslyn, 1986).

Líneas de investigación sobre concepciones de aprendizaje

El marco teórico de investigación más utilizado en Iberoamérica es el desarrollado por Pozo (Martín, Pozo, Mateos, Martín, & Pérez Echeverría, 2014; Pozo et al., 2006). Esta perspectiva se centra en estudiar las concepciones implícitas dado que considera que son el mayor obstáculo para generar prácticas docentes de tipo constructivistas. Sus principios generales se describen en la Tabla 1. Metodológicamente las concepciones implícitas se han indagado mediante observación de prácticas educativas (por ejemplo Nistal, Bertran, Ibarra & Pacheco, 2009, p. 290) y mediante la aplicación de cuestionarios de dilemas

(Cárcamo & Castro, 2015, p. 16; García, Vilanova, Señorino, Medel, & Natal, 2017, p. 53). Este marco teórico tiene la fortaleza de tener un gran potencial para los trabajos comparativos, dado que trabaja con categorías a priori, identificables mediante indicadores observables y mensurables. Sin embargo, este enfoque tiene dos limitaciones metodológicas: 1) El uso de escalas y cuestionarios estandarizados no permite explorar las concepciones emergentes, dado que se utilizan para medir los constructos predefinidos y 2) las observaciones de clase sólo son posibles cuando se trabaja con docentes que efectivamente realizan prácticas de enseñanza.

Otro marco teórico aplicado en el estudio de las concepciones es el fenomenográfico (Ver Tabla 1). Este

enfoque propone que el aprendizaje es un cambio en la conciencia de los sujetos. Esos diferentes modos cualitativos de conciencia que se pueden tener sobre un fenómeno se deben a las diferentes experiencias contrastantes que las personas han tenido respecto del mismo (Åkerlind, 2008). Su aplicación en la educación y el aprendizaje se encuentra actualmente en expansión debido al desarrollo teórico se ha orientado específicamente hacia la intervención educativa centrada en el estudiante (Åkerlind, 2017). Metodológicamente este enfoque utiliza técnicas cualitativas para describir grupos mediante el análisis de las variaciones que del concepto estudiado. Esto permite que constituya un marco metodológico adecuado para la investigación con estudiantes que aún

<i>Enfoque cognitivo Poza y Gomez Crespo (1998) y Schommer- Aikins (2004)</i>	<i>Enfoque fenomenográfico (Åkerlind, 2008, 2017)</i>
Las concepciones reflejan creencias sobre un fenómeno.	Son representaciones formadas a partir de la experiencia personal sobre un fenómeno.
Se organizan como significados independientes, aunque puedan ser organizados como un continuo de desarrollo deseable.	Se estructuran en una jerarquía inclusiva: a mayor cantidad de aspectos diferenciados, mayor complejidad y donde cada aspecto se relaciona con la totalidad.
Para cambiar estas concepciones, las teorías cognitivas proponen un modelo lógico, a partir del cual se reemplaza una creencia por otra, debido a sus limitaciones o errores.	La mayor cantidad de aspectos diferenciados en la concepción implica un mayor potencial de problematización en el fenómeno. Se asume que los aspectos no incluidos son uniformes. Este marco propone que las concepciones cambian cuando esa representación incluye más variaciones y se vuelve más sofisticada.

Tabla 1. Características principales de los enfoques de investigación cognitivo y fenomenográfico

no han realizado prácticas, aplicando diversas técnicas que permitan hacer emerger la mayor amplitud posible de atributos del concepto estudiado.

Escenarios de construcción de las concepciones de aprendizaje

Tanto el marco cognitivo como el fenomenográfico plantean que las concepciones de aprendizaje se construyen en la experiencia temprana en ámbito escolar y que se ven influidas, también, por el dominio de la disciplina a enseñar. Debido a esto, profundizaremos en estos aspectos para contar con elementos que permitan comprender con mayor integralidad el problema de nuestro estudio.

- **Historia escolar:** Estas concepciones se construyen, en parte, desde de las experiencias personales en la escuela. Son construidas durante el largo y temprano período en que los sujetos habitan los espacios escolares, en etapas centrales para el desarrollo de la identidad personal y profesional, si trabajamos con docentes (Antelo & Alliaud, 2009). La propia experiencia escolar es la primera fase de formación profesional, donde se aprenden roles y valores mientras se enseñan contenidos formales (Jackson, 1999). Según Aiello, Iriarte y Sassi (2011) y Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2009) la biografía escolar es, precisamente, la historia de lo que les pasó a los sujetos en la escuela. Estas experiencias vividas constituyen el lugar de la formación de concepciones y creencias

sobre el aprendizaje.

- **Campo disciplinar:** En la enseñanza de las ciencias exactas y naturales las investigaciones previas han hallado que las disciplinas con contenido empírico y formal tienden a concebir la enseñanza como transmisión de conocimiento y al aprendizaje como adquisición de información. Así, se tiende a dejar en un segundo plano las características del alumno y los procesos personales y sociales de construcción de conocimiento (García & Vilanova, 2010 p.588; Martín et al., 2014, p. 42).

A partir de estas premisas, consideramos la importancia de incluir en esta investigación un segundo estudio que consista en el análisis de la biografía escolar como una oportunidad para la comprensión del caso que se ha destacado por su grado de sofisticación. Este relato posibilitará la comprensión de sus concepciones a partir de su vínculo con los eventos que marcaron la subjetividad de los participantes. Además, estos eventos están estrechamente relacionados con la elección profesional como futuros profesores en ciencias exactas y naturales. En este trabajo, por lo tanto, proponemos comprender de manera integral las concepciones, contextualizándolas en la historia educativa e identidad profesional de futuros docentes.

a. La identidad docente como concepto integrador

El relato biográfico de futuros

profesores permite comprender algunas pistas sobre la construcción subjetiva y dialéctica de aspectos colectivos y personales que hacen al proceso de construcción de la identidad profesional docente. La elección de esta identidad, afirman Tan y Calabrese Barton (2008, p. 48), se asocia con momentos específicos de la vida, lo que permite comprender la construcción particular del rol docente en cada biografía particular. Flores y Day (2006, p. 221) encontraron que uno de los contextos claves para la formación de la identidad de un docente de ciencias naturales era su propia biografía.

Tan y Calabrese Barton (2008, p.49) afirman que las identidades se construyen y legitiman a través de un proceso de aprendizaje, a partir de procesos de socialización específicos. Así, adquirir una nueva identidad implica una negociación de quienes son los sujetos y quienes quieren ser, a partir de la validación (o invalidación) que se produce en la interacción con otros participantes involucrados en las prácticas de aprendizaje.

Generalmente, estos nuevos roles o identidades implican la fusión de aspectos de la identidad previa con roles novedosos, superando las identidades tradicionales que oferta la cultura. Por lo tanto, cada docente muestra cierto grado de comunalidad con otros, pero a la vez se distingue de sus pares por su propia impronta. Esta amalgama de aspectos incidirá también en los elementos que integren sus concepciones de aprendizaje (Tan &

Calabrese Barton, 2008, p.49).

Estado de la cuestión

En el estudio de las concepciones de aprendizaje encontramos una gran heterogeneidad de líneas de investigación y metodologías. Una perspectiva dentro del paradigma cognitivo, específicamente la meta-cognitiva (Pozo & Gómez Crespo, 1998), se centra en el estudio de estos temas aplicando métodos cuantitativos. Esta línea de investigación ha estudiado principalmente la relación entre las creencias epistemológicas y los procesos de aprendizaje (Hamed Al Lal, Rivero García & Martín del Pozo, 2016). Autores como Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría (2006) establecieron modelos que permiten agrupar las diferentes concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que, si bien se presentan como categorías, constituyen marcos que permiten interpretar de manera organizada los procesos de aprendizaje construidos por los sujetos a partir de experiencias en diversos contextos socio-culturales y educativos y orientadores las prácticas. En esta línea, en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata se han realizado numerosos trabajos. Se han explorado las representaciones sobre la enseñanza de ciencia en profesores de biología (Martín, García & Vilanova, 2013), las representaciones sobre aprendizaje y enseñanza en profesores de ciencias (Vilanova & García, 2011), y las concepciones sobre la evaluación en estudiantes de profesorado de ciencias

exactas y naturales y humanidades (Señoriño, Vilanova, García, Natal & Lynch, 2013), entre otros trabajos.

Otra línea de investigación es la que explora este constructo desde una perspectiva cualitativa constructivista-fenomenográfica (Díaz & Angarita, 2012). Las investigaciones desarrolladas de esta manera se centran en caracterizar las concepciones de los docentes y los estudiantes a partir de su discurso y sus prácticas. Se considera que las prácticas, imágenes y definiciones producidas por los sujetos son discursivamente coherentes con su concepción personal. Desde esta perspectiva, algunas de las categorizaciones construidas sobre el aprendizaje se centraron en las metas del aprendizaje (Säljö, 1979); otros han producido clasificaciones que constituyen un continuo entre la concepción del aprendizaje como producto de eventos externos hasta concebirlo como un proceso de creación (Tynjälä, 1997, Vermunt & Vermetten, 2004).

En un artículo de revisión, Avraamidou (2014) señala que el constructo de identidad docente se ha utilizado para docentes en formación, en el proceso de transformarse de estudiantes en docentes, centrado en el aprendizaje y desarrollo del rol profesional. Dentro de las recomendaciones para estudios futuros, Avraamidou (2014, p.163) propone profundizar en los factores de tensión en la construcción de la identidad para los docentes

en formación. Entre estos están las concepciones de aprendizaje, el apoyo dado a estudiantes y la transición en el rol de estudiante a docente (Pillen et al. 2013 p. 662), cuestiones abordadas en este trabajo.

En la Universidad Nacional de Mar del Plata también se han desarrollado investigaciones desde esta perspectiva. Una línea se ha centrado en el estudio de las biografías de profesores memorables de la Facultad de Humanidades de esa casa de estudios (Álvarez, Porta, & Sarasa, 2010a, 2010b). Otro antecedente presenta un estudio de caso sobre las representaciones de aprendizaje y enseñanza en un docente de nivel secundario (Señoriño, Patat & Vilanova, 2014).

Síntesis

En este trabajo se adoptó una perspectiva constructivista-fenomenográfica para describir para los diversos grados de sofisticación de las concepciones de los participantes. Se seleccionaron instrumentos para producir datos de tipo abiertos que permitan explorar las concepciones sobre aprendizaje tanto cercanas al procesamiento implícito (mediante la producción de un dibujo) como próximas al explícito (solicitando una definición personal de aprendizaje). Para valorar los aspectos contextuales que inciden en la construcción de concepciones de aprendizaje, se seleccionó el caso que presentó una concepción más sofisticada y afín a las orientaciones

del constructivismo social. Se analizó la autobiografía escolar para explorar la existencia de vínculos significativos entre el relato de la propia historia escolar, su identidad profesional prospectiva y las concepciones de aprendizaje producidas.

Marco metodológico

Las preguntas de investigación que abordaremos son ¿Qué significados emergen a partir del análisis de las concepciones sobre el aprendizaje de los estudiantes de los Profesorados de Matemática, Física, Química y Ciencias Biológicas de la FCEYN de la UNMDP? ¿Cómo es la relación entre la concepción de aprendizaje y la historia escolar del caso más sofisticado y constructivista identificado?

Definición Metodológica

Desde una perspectiva constructivista de la investigación educativa, se realizó un estudio fenomenográfico con estrategias metodológicas cualitativas (Guba & Lincoln, 2002). Esto permitió tanto realizar un análisis desde la teoría como también reconstruir teoría sustantiva que permita interpretar la subjetividad de los participantes (Creswell, 2013).

Tipo de estudio y técnicas de investigación a utilizar

Se realizó un estudio exploratorio con un diseño propuesto en dos etapas:

- 1) Estudio fenomenográfico para

explorar y describir las características de las concepciones de aprendizaje de los participantes y generar categorías a partir del análisis y la reflexión sobre los datos. Se utilizaron dos fuentes de datos: a) dibujo que representa una situación de aprendizaje –representación en forma de imagen mental- y b) una definición de aprendizaje desde el punto de vista personal – representación en forma proposición-. El análisis de los datos se desarrolló a partir de la aplicación de las herramientas del análisis semiótico (Vilches, 1997).

Los sujetos participantes fueron 58 estudiantes de las carreras de profesorado en Física, Química, Biología y Matemática de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata que cursaron la asignatura Psicología del aprendizaje. Durante la primera clase de la asignatura Psicología del aprendizaje del año 2015 y 2016 se solicitó a los estudiantes que realizaran el dibujo, la definición y la autobiografía escolar ya descriptos. Luego, se les solicitó su consentimiento para utilizar dichas producciones en el marco de este trabajo de investigación, resguardando la identidad de los participantes. Todos los estudiaron manifestaron su acuerdo. En el caso de la participante seleccionada para el estudio de casos, se realizó una entrevista individual donde se le explicaron los alcances del estudio, sus objetivos y el potencial uso de los contenidos generados para realizar este trabajo. Se cuenta con su consentimiento por escrito. Para el análisis de los

datos aplicamos técnicas de la teoría fundamentada en los datos (Guba & Lincoln, 2002). Se realizaron múltiples lecturas grupales e individuales de las frases y los dibujos. Considerando la riqueza y complejidad de la información recolectada, se construyeron una serie de categorías o ejes que permiten organizar la lectura y el análisis de los datos. Con el objetivo de facilitar la comprensión de las concepciones sobre el aprendizaje como una totalidad compleja, los ejes se presentan como preguntas complementarias, que se responden a través de la descripción de las producciones de los participantes. Algunas preguntas son comunes para los dibujos y para las definiciones de aprendizaje, mientras que otras preguntas son específicas para una producción. Encontramos los siguientes ejes de análisis, que fueron formulados a manera de pregunta para facilitar la presentación de los hallazgos: ¿Qué se aprende?, ¿Con quién se aprende?, ¿Dónde se aprende?, ¿Cuándo se aprende?, ¿Para qué se aprende?, ¿Qué tipos de aprendizajes conciben nuestros participantes?, ¿Cuán sofisticadas son las concepciones de aprendizaje de los participantes?

2) Con la información producida en la primera etapa se seleccionó una participante para realizar un estudio de casos. Se eligió un caso siguiendo los criterios de Muñiz (2010); este enfoque permitió abordar de forma intensiva e ideográfica una unidad. Se siguió el criterio de selección de un caso “diferente” (vs. típico), en tanto se

seleccionó al sujeto con una concepción de aprendizaje que emergió como más sofisticada y afín al constructivismo social. El mismo permitió profundizar la comprensión de la construcción y evolución de las concepciones personales. En este caso, la fuente de datos fue la biografía escolar. La consigna de la misma se centró en solicitar la narración de situaciones o episodios escolares que permitan comprender su paso por la escuela (Aiello, Iriarte & Sassi, 2011).

Hallazgos de campo

1. Análisis fenomenográfico grupal de los dibujos y frases

A. ¿Qué se aprende?

En un primer lugar, encontramos que la mayor parte de las representaciones, tanto gráficas como verbales, incluían elementos de aprendizaje escolar. Por ejemplo, en los dibujos se representaba un pizarrón con fórmulas matemáticas en un aula —contenidos académicos—y otros tipos de aprendizaje, como aprender a manejar en la vía pública—habilidades para la vida cotidiana (Ver Figura N°1 a y b). Específicamente en las frases encontramos que algunas definiciones limitaban el aprendizaje a contenidos escolares, mientras que la mayor parte incluían también otros tipos. Como ejemplo, podemos citar las siguientes afirmaciones: “aprender es conocer un nuevo tema, una lección” y “aprender es adquirir nuevos conocimientos; (...) ya sea un maestro que enseña a sus alumnos o ya sea un padre a un hijo enseñando a caminar”.

Las respuestas centradas en otros tipos de aprendizajes (generalmente, habilidades prácticas y valores sociales contextualizados en escenas de la vida cotidiana) fueron más identificadas en dibujos que en frases, pero, igualmente excepcionales.

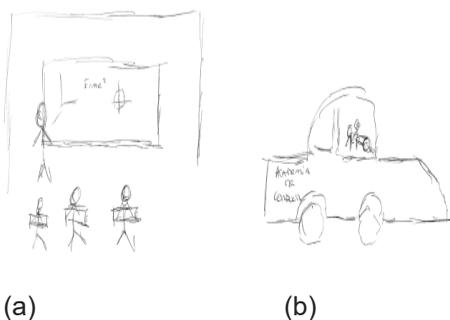


Figura N° 1. Representaciones gráficas del eje ¿Qué se aprende? Categorías a) Contenidos académicos, b) Habilidades para la vida cotidiana y ambos.

B. ¿Con quién se aprende?

Otro dato que identificamos en numerosos casos fue la presencia de otros sujetos en las situaciones de aprendizaje. En la mayoría de los dibujos aparecían otras personas en las escenas de aprendizaje. En las frases, al contrario, muchas veces se obvió esta información; no se hacía mención a la presencia o ausencia de otros como una condición para aprender. En los casos en que sí se incluía a otros en la definición, ocupaban un rol de enseñanza: “Aprender significa adquirir nuevos conocimientos a través de otra

persona, que esa persona te transmita lo que sabe y su experiencia”.



(a)



(b)

Figura 2. Eje ¿Con quién se aprende? Categorías a) solo –con objetos culturales , b) con otros.

En los dibujos, gracias a la presencia generalizada de este dato, fue posible profundizar el análisis. En un pequeño grupo de dibujos hallamos que sólo había un ser humano, pero en la mayoría de esos casos se había incluido algún tipo de interacción con objetos culturales, como libros o computadoras. En los dibujos donde se representaban al menos dos personas, los personajes se relacionaban de manera complementaria, es decir, que se podía observar que uno de los personajes enseñaba y otro aprendía (Ver Figura N°2 - b) .

C. ¿Dónde se aprende?

El espacio donde es posible aprender fue otro dato que emergió en durante el análisis cualitativo. Al revisar las producciones en función de esta dimensión encontramos que se repite lo observado en el eje anterior: se registra mayor frecuencia en los dibujos que en las frases. En este caso, encontramos que la mayor parte de los dibujos representan escenas escolares exclusivamente (Ver Figuras 1 a y 2 b) y otro tipo de escenarios, como el familiar o comunitario (plazas o clubes) (Ver Figuras 1 b y 3 ay b). Las frases, en su mayoría, no explicitaron un lugar específico donde sea posible aprender y, en los casos donde sí se lo demarca, remitían a escenarios mixtos: tanto escolares como familiares o comunitarios. Ejemplos de esto pueden observarse en estas proposiciones: “Aprendizaje: es un nuevo conocimiento que se adquiere ya sea dentro de la familia, escuela o en la sociedad misma”.

En el dibujo, el espacio escolar se representó mediante la inclusión de pizarrones, pupitres, un docente y uno o más estudiantes, bancos, libros, etc. Algunos participantes aportaron escenas con pequeñas variaciones de este modelo, por ejemplo, donde los bancos estaban dispuestos en forma circular; también se incluían elementos que salen de lo tradicional, como plantas o una clase desarrollándose en el patio de la escuela.

Los espacios no-escolares fueron

más frecuentes en el caso de los dibujos que en la frase. Específicamente se representaron plazas, clubes o lugares públicos urbanos, donde se aprendía a cruzar la calle o a no tirar papeles en la vereda. En lo referido a la familia, se simbolizaron situaciones como enseñar a caminar, dar apoyo en tareas escolares en un entorno de privacidad.

Figura N° 8. Representación gráfica categorizada como Se aprende en contextos comunitarios. Se aprende en contextos familiares.



Figura 3. Eje ¿Dónde se aprende? Categoría espacios no escolares

D. ¿Para qué se aprende?

Otro elemento emergente del análisis fue la presencia de finalidades del aprendizaje. En este caso, dado el nivel de abstracción de esta pregunta,

los datos provienen del análisis de las definiciones verbales de aprendizaje.

Encontramos que cerca la tercera parte de los participantes incluyeron esta dimensión en sus definiciones sobre el aprendizaje. Dentro de estas, las referencias al “para qué” del aprendizaje fueron heterogéneas. Un grupo de estas remiten a que el aprendizaje tiene una utilidad genérica para la vida cotidiana: “para resolver problemas”. Otro tipo de utilidad acota el impacto del aprendizaje al plano intelectual, en tanto aprender sirve para poder desarrollar la mente: “para mejorar o profundizar la sapiencia”. Por último, encontramos un grupo que se centra en el aprendizaje como el instrumento para el desarrollo cultural y la inclusión social: “enriquecer la forma de ver el mundo y hacerse preguntas

sobre él. Para relacionarse y afrontar la vida diaria.”.

E. ¿Qué tipos de aprendizajes conciben los participantes?

La primera etapa de la presentación de los hallazgos de esta investigación consistió en un proceso analítico, en la que nos centramos en diferentes ejes emergentes que posibilitaron describir los diferentes elementos de las concepciones de aprendizaje de los participantes. A partir de este análisis procederemos a considerar otra dimensión de las concepciones, pero en este caso, una emergente a partir un proceso de síntesis de los ejes de las definiciones de aprendizaje ya referidos para reorganizarlas según un nuevo criterio: su afinidad con concepciones de aprendizaje formales, es decir, teorías del aprendizaje. Encontramos que los

<i>Asociacionismo</i>	<i>Constructivismo clásico</i>	<i>Constructivismo social</i>
Aprendizaje como un proceso en el que se adquiere información, que desarrolla mayoritariamente entornos escolares y requiere de otro que enseñe.	Aprendizaje como adquisición de relaciones entre ellos y otras operaciones cognitivas similares en entornos escolares.	Aprendizaje como un proceso que consiste en el desarrollo personal y social, el cambio la visión del mundo, la adquisición de valores, etc. Es posible aprender de pares, en contextos escolares y no escolares.

Tabla 2: Características de los grupos Asociacionismo, Constructivismo clásico y constructivismo social.

datos pudieron agruparse en función de su afinidad a tres grandes teorías: el asociacionista, el constructivismo clásico y el constructivismo social (Colombo, 2000).

F. ¿Cuán sofisticadas son las concepciones de aprendizaje de los participantes?

El último paso del proceso consistió en seleccionar el caso con mayor sofisticación tanto en el dibujo como en la frase y que, además contuviera elementos afines al construccionismo social. Al realizar estos procedimientos clasificatorios, encontramos una participante, Lucía⁽⁴⁾, cuya producción se destacó claramente de la del resto de los participantes porque diferenció múltiples aristas del proceso de aprendizaje, tanto en el dibujo como en la definición. La siguiente sección del trabajo se centra en el análisis en profundidad del caso Lucía.

2. El caso Lucía

Lucía es estudiante del profesorado de Ciencias Biológicas. Ingresó a la Universidad luego de haber finalizado sus estudios secundarios en una escuela pública de la ciudad de Mar del Plata. Al momento de participar de la investigación tiene 20 años; además de estudiar trabaja como ayudante de laboratorio en el colegio secundario donde egresó y dicta clases particulares para estudiantes de ese nivel.

A. Análisis de concepción de aprendizaje en el dibujo

En el dibujo de Lucía podemos



Figura 4. Dibujo de situación de aprendizaje de Lucía

observar el lugar central que ocupa el sujeto que aprende, y la interacción que mantiene con otras personas, objetos y el entorno natural: el protagonista está rodeado de elementos como árboles, nubes, pájaros, pero también se incluye un libro y otra persona. El otro ser humano que aparece dibujo está hablando y el protagonista del dibujo se conecta con él preferencialmente a través de su oído, lo que parece señalar que lo escucha para aprender de él. Es interesante observar las piernas del/ la protagonista, porque en el dibujo parecen girar, tal vez rotando para observar los diferentes sujetos y objetos a partir de los cuales aprende. Por otra parte, los mayores detalles gráficos se encuentran en el rostro: los oídos, ojos y nariz son los elementos más elaborados del dibujo y es a partir de ellos que nacen las flechas que señalan la interacción con los diversos estímulos ambientales. Estos diferentes modos de interactuar

implican diferentes actividades de aprendizaje: observación, lectura, diálogo y escucha, por ejemplo. Otro rasgo facial que se destaca es la boca. La misma no parece conectarse específicamente con ninguna otra sección del dibujo, pero al observar sus características, podemos pensar que el protagonista sonríe. Este gesto podría estar indicando la experiencia emocionalmente positiva que implica el aprender.

En un análisis global, el dibujo construido por Lucía representa el aprender como una actividad que se desarrolla en un entorno no escolar, sino natural, pero donde encontramos elementos también del orden cultural, como el libro y el lenguaje mediante el cual es posible comunicarse y aprender de otros. Los elementos presentes en el dibujo podrían remitir a concepciones constructivistas del aprendizaje, centrado en el estudiante, donde este regula, a partir de su interés (“se mueve”), la interacción con diferentes entornos y elementos del mismo, a través de diferentes actividades, como la observación, la lectura y el diálogo.

B. Análisis de concepción de aprendizaje en la definición

A continuación, transcribimos la definición de aprendizaje de la participante:

Aprender es adquirir nuevos conocimientos sobre cualquier aspecto del mundo que nos rodea. Este conocimiento se obtiene a través de todos los sentidos y al procesado

por la mente se constituye el acto de aprendizaje. Esto implica poder relacionar los conceptos anteriores, los nuevos y “como todo tiene que ver con todo”. Aprender es comprender nuestro alrededor y a nosotros mismos a través de nuestras experiencias (así sea por estudio académico, observación, experimentación, etc.) tanto dentro como fuera de la escuela.

A partir de la lectura interpretativa de la definición de aprendizaje que aporta Lucía, consideramos que varios elementos de la misma permiten pensar en su afinidad con el paradigma constructivista social. La definición comienza delimitando qué es posible conocer: “cualquier aspecto del mundo que nos rodea”. En la última frase, Lucía enuncia que se aprende “(...) tanto dentro como fuera de la escuela”. Analizando estos dos fragmentos, podemos considerar que la concepción de la participante va más allá de las ideas tradicionales que predominan en su grupo de pares. Además, explicita diversos medios mediante los cuales se pueden crear experiencias de aprendizaje: “estudio académico, observación, experimentación, etc.”. Es decir, no sólo es posible aprender de diferentes temas en la diversidad de los entornos posibles, sino que también es posible hacerlo a través de múltiples estrategias y herramientas culturales, que no se acotan en las que ha nombrado explícitamente (dado que se incluyó un “etcétera”).

Otros fragmentos significativos de la definición hacen referencia procesos

por los cuales se aprende. Lucía afirma que la mente procesa la información sensorial y relaciona los conceptos previos con los nuevos, construyendo una totalidad. Prosigue aportando más elementos a su definición de aprendizaje: “Aprender es comprender nuestro alrededor y a nosotros mismos a través de nuestras experiencias”. La participante remite en su relato a un nivel de procesamiento cognitivo superior, la comprensión, en la que se implica (¿y tal vez modifican?) tanto el entorno como el propio sujeto que aprende a través de la “experiencia”.

En la definición de aprendizaje de Lucía parece emerger una visión constructivista social, afín a lo propuesto por Vygotsky en su programa de psicología Histórico cultural (Colombo, 2000). Es una visión del aprendizaje como un proceso de interacción dialéctica entre el entorno y el sujeto, donde la comprensión del uno y del otro se genera mediante experiencias culturalmente mediadas.

Otro elemento a considerar es la manera en que se describen los procesos mentales implicados en el aprendizaje. Se inicia su descripción haciendo referencia a los sentidos, luego al procesamiento mental y las relaciones conceptuales, y finaliza incluyendo la comprensión, que implica explícitamente tanto al objeto a aprender como al sujeto que aprende. Esta sucesión de complejidad progresiva también es característica del paradigma constructivista social.

C. Análisis de concepción de aprendizaje en la biografía

A partir de la lectura de la biografía de Lucía retomamos las herramientas conceptuales el modelo teórico de Identidad en la práctica, propuesto por Tan y Calabrese Barton (2008).

La biografía de Lucía se titula “EDUCADORA “y” BIÓLOGA⁽⁵⁾”. Su relato se centra en describir varios docentes como modelos a seguir, en primer plano, y a evitar seguir, en segundo plano. Además, describe su participación en la Olimpiada Nacional de Biología y el impacto que tuvo ese evento en su vida. A partir de la lectura del título y este punteo de contenidos es posible realizar un primer análisis: a Lucía se le pide que escriba su biografía escolar, para conocer su experiencia en los diferentes niveles de la escolaridad, desde su perspectiva como estudiante. A partir de este enunciado produjo un relato de sus aprendizajes desde su posición como futura profesora de ciencias biológicas. Es decir que la narración se organiza a partir de las marcas que han dejado los diferentes eventos y docentes –su pasado– y que hacen que ella se proyecte en el futuro como Educadora y Bióloga –su identidad prospectiva.

Entonces, considerando este encuadre, comenzaremos a analizar los diferentes hitos y vínculos descriptos por Lucía, seleccionados desde su rol de futura docente. Respecto de sus docentes, ella se destaca su relación con María, docente de Biología de 2er año. Lucía afirma que haber tenido a María como

profesora es “una de sus marcas más memorables (...) porque realmente la definió”. Además de María, Lucía describe su experiencia con la profesora de Química del mismo año, pero no incluye su nombre. Lucía afirma que durante ese año su valoración por el rol docente “se incrementó” por las actitudes de estas dos docentes, que traspasan los límites del rol docente tradicional para motivar, acompañar y enseñar: ellas le enseñaron “lo que realmente es ser docente”. A María la describe como “DOCENTE, EDUCADORA Y MENTORA”. Lucía describe que las dos docentes la invitaron a sus hogares para ayudar a los participantes a prepararse para las Olimpiadas –que las docentes hayan mantenido su rol docente en un extra hogareño es muy valorado por Lucía. También preparaban actividades centradas en sus intereses para facilitar el aprendizaje de contenidos difíciles y demostraban sus emociones en sus clases y por los logros de sus estudiantes.

Al describir a María, Lucía incluye también aspectos de la intimidad que conoció en los momentos que la docente lo invitó a su hogar: fotos con su pareja y de viajes, las plantas de su parque, la comida que iban a almorzar. Lucía la define, al describir estos datos, como una profesora “top”.

Al mencionar especialmente a María durante la Olimpiada, Lucía dice: *[María] ha sido una de las personas más importantes de mi educación, en mi formación como docente y como persona, y marcó definitivamente no*

sólo mi pasado sino mi camino a seguir. (...) Yo siempre quise ser educadora. (...) Ella me enseñó que se puede ser más de una cosa a la vez. Que se pueden tener muchas pasiones. Y que las mías eran esas. La EDUCACIÓN. Y la BIOLOGÍA. (...).

Ese año Lucía participó, como ya mencionamos, de las Olimpiadas Nacionales de Biología a partir de una propuesta de la docente. La profesora convocó a los estudiantes en el aula y Lucía y dos amigas decidieron participar. En pocos días debieron prepararse para una evaluación selectiva (que resolvieron en el laboratorio de manera grupal, transgrediendo las reglas estipuladas). Luego de aprobar ese examen, Lucía, un compañero y María viajan a Córdoba para asistir y resultar campeones del evento. Así lo describe Lucía:

“Por primera vez en la vida (puede que exagere pero yo lo sentí así y aún lo siento así) yo era parte de un equipo. Y una parte importante. Pero la experiencia de viajar a Córdoba, conocer la Universidad de Río IV, conocer gente de todo el país y encima ganarme una medalla de oro cuando no tenía la más mínima intención de hacerlo, no viene al caso”.

“En ese momento [al participar de las olimpiadas] me di cuenta de dos cosas: que mientras que me sentía un fracaso en la mayor parte de mi vida, parecía que la biología era lo mío. Y que cuando fuera grande quería ser como ella. Top. Y la profesora más dedicada que se cruzara en el camino de cada uno de

mis futuros alumnos”

En la biografía de Lucía podemos identificar la creación de una nueva identidad en la subjetividad de Lucía: no sólo ser docente, sino también ser bióloga, la conjunción de dos pasiones, una amalgama que implica además la vida personal: “ser top”. Esta nueva definición prospectiva de la identidad profesional cuenta, además, con un componente interesante desde el punto de vista de la flexibilidad psicológica: “se pueden tener muchas pasiones” en la definición de sí mismo, habilitando el camino para la inclusión de diversos intereses sin que se ponga en crisis la identidad profesional construida.

D. Integración entre las fuentes de datos

Apartir del análisis de las textualidades producidas por Lucía encontramos numerosos puntos de convergencia de significados emergentes.

Lucía plantea en su definición que es posible conocer sobre cualquier aspecto del mundo. Esa afirmación coincide con su representación gráfica sobre aprender, donde el personaje principal aparece en el centro de la escena, aprendiendo sobre lo que lo rodea. También este punto ha sido descrito con claridad en la autobiografía escolar de Lucía, donde resulta forzado pretender analizar de manera aislada los aprendizajes disciplinares de los personales o ético-morales. En esta producción Lucía relata lo que ha aprendido de sus docentes, y su foco parece estar puesto en aspectos vinculares: la manera en

que se considera, valora y se “mira” al estudiante: desde los docentes que ven a sus estudiantes como promedios de notas en una planilla –de quienes aprendió a “no ser”—a aquellos que hacen las evaluaciones en función de los talentos de sus aprendices. Resulta interesante lo que sucede en el caso de su profesor de Historia. Cuando lo describe, ella afirma que tiene una tendencia consumista gracias a que su docente le enseñó la importancia de que el dinero circule por el mercado, pero no hace mención a que haya tomado de él aspectos específicos para su práctica docente. Sin embargo, al describirlo dice: “Él relacionaba TODO con TODO” y esta frase nos remite literalmente a su definición de aprendizaje: “el acto de aprendizaje (...) implica poder relacionar los conceptos anteriores, los nuevos y “como todo tiene que ver con todo”. Los puntos en común entre estas dos afirmaciones nos permiten recuperar las propuestas en que se plantea que las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza se construyen a partir de la experiencia escolar (Avraamidou, 2014), y dejan marcas explícitas e implícitas en la identidad de los futuros docentes. Como ya dijimos, Lucía narra, desde su perspectiva de futura docente, cómo fue posicionada como alumna. A partir de este estudio, tenemos elementos concretos para afirmar que su perspectiva se construyó, asimismo, desde estas experiencias, e implican una clara concepción sobre qué es aprender, dónde ocurre y cómo es posible lograrlo. En sus palabras, el

aprendizaje es un “acto de comprensión del mundo y de sí mismo”.

Otro punto en común en las producciones es el aprendizaje vinculado a la experiencia sensorial. Como ya dijimos en el análisis del dibujo, los rasgos faciales que representan a los sentidos son graficados con gran detalle. En la definición se los menciona explícitamente, y en la biografía se describen diferentes situaciones a partir de lo que Lucía vio, escuchó, sintió, experimentó. Su relato se articula desde las experiencias, para, a partir de estas, proponer reflexiones. Este modo de aprender (reflexionar a partir de la experiencia) nos remite al análisis de las herramientas culturales utilizables en estas experiencias sensoriales y reflexivas. En el dibujo y en la definición Lucía representa el diálogo, la lectura, la observación y la experimentación como medios para aprender. En su biografía, ella relata diversas situaciones de aprendizaje que se dan tanto en el escenario escolar como por fuera de él. En el caso de las historias de María, la docente de Biología, Lucía relata detalladamente tres escenas que tienen en común estar por fuera del espacio áulico clásico y que implican experiencias emocionales positivas intensas. La primera remite a la evaluación para clasificar en las Olimpiadas Nacionales de Biología, en el laboratorio del colegio —donde actualmente trabaja Lucía— y que se completa de manera grupal (transgrediendo las reglas del examen, pero dando lugar a la primera

experiencia de equipo de Lucía). La segunda es en las Olimpiadas propiamente dichas, donde la docente llora de alegría al escuchar que sus estudiantes obtuvieron medalla de oro. La tercera escena narrada se desarrolla en la casa de la docente, donde les explicó contenidos que serían evaluados en las Olimpiadas, y que Lucía rescata como una enseñanza de dedicación y compromiso personal con sus estudiantes.

A partir de este análisis, consideramos contar con indicadores potentes para encuadrar la concepción de aprendizaje de Lucía dentro del constructivismo social. Esta corriente es considerada dominante en lo discursivo dentro del campo educativo, pero como ya dijimos en la introducción, aún se encuentran dificultades para desarrollar una práctica armónica con este tipo de postulados.

En este contexto, es interesante analizar dos aspectos centrales de la propuesta constructivista, comparando las producciones de Lucía. Se trata de dos dimensiones mutuamente implicadas, la social y la emocional, que están presentes en la biografía y en el dibujo, pero que no se explicitan en la definición de aprendizaje analizada. En el dibujo encontramos que la persona que aprende puede hacerlo a partir de la escucha, y que esto —al igual que los otros medios para aprender— genera alegría, como comunica la sonrisa del protagonista. En la biografía encontramos un entramado de experiencias vinculares en las que los

docentes y los estudiantes experimentan emociones: cariño, orgullo, vergüenza, alegría, admiración, ansiedad, compromiso, diversión, pasión e interés, entre otros. La mayoría de los párrafos de la biografía incluyen la descripción de la experiencia emocional de los protagonistas del relato. Sin embargo, en la definición no encontramos mención a *partenaires* sociales y a las emociones. El aprendizaje es descrito como comprensión, pero no se hace mención a si la experiencia social y emocional forma parte de esa comprensión. Es interesante considerar que esta dimensión socioemocional, ausente e incluso sancionada negativamente por las concepciones más tradicionales y racionalistas del aprendizaje en ciencias exactas y naturales, estén justamente ausentes en la definición—la textualidad más académica y “explícita” con la que trabajamos. En contraste, tanto el dibujo como la biografía, producciones que responden a géneros menos eruditos que la definición, son parte e incluso protagonistas de los significados emergentes. Este hallazgo nos permite reflexionar sobre dos aspectos. Por un lado, surge una pregunta metodológica: ¿es posible que las reglas del género mediante el cual se exploran las concepciones de aprendizaje puedan afectar los elementos que los participantes incluyen en ellas? Por otro lado, emerge una pregunta prospectiva sobre la relación entre lo explícito y lo implícito: ¿Cómo serán las prácticas educativas que desarrolle Lucía? Tal como afirman Pozo, Scheuer, Mateos

y Pérez Echeverría (2006) se han documentado divergencias entre las concepciones personales explícitas e implícitas sobre el aprendizaje. La mayoría de los antecedentes señalan que las incongruencias entre un tipo de concepción y otra tienden a ir en sentido opuesto al que encontramos aquí: las concepciones explícitas son más innovadoras y las implícitas más tradicionales, es decir, que expresan ideas más constructivistas que las que desarrollan en el aula. Nos preguntamos, entonces, ¿Qué actividades de aprendizaje diseñará Lucía, cuyas concepciones implícitas son más innovadoras que las explícitas? ¿Podrá desarrollar prácticas de orientación constructivista, como las que la marcaron identitariamente, o el contexto aúlico y la cultura organizacional incidirán en ella como parece haberlo hecho el género de la producción “definición”?

En síntesis, en este trayecto en el que hemos analizado las representaciones sobre el aprendizaje focalizando en una futura docente, encontramos datos que permiten sostener que sus concepciones personales sobre el aprendizaje han sido construidas sobre las bases de su experiencia personal. Al mismo tiempo, encontramos que esta concepción de aprendizaje se articula dentro de un marco personal más amplio, que es la identidad de Lucía como docente, una amalgama particular, generada a partir de experiencias y valores que la diferencian y asemejan a otros colegas, pero que sin duda la hacen única. Su

identidad señala un camino desde el cual se construye el futuro rol profesional ya en el presente. Esperamos que Lucía pueda desarrollar sus prácticas como docente en la línea que recupera sus experiencias como estudiante, generando prácticas de aprendizaje potentes, perdurables y significativas como las que ella ha atravesado.

Conclusión

El recorrido realizado en este trabajo permitió identificar las características principales de las concepciones de aprendizaje de los futuros profesores de biología, física, química y matemática que se forman en la UNMdP.

En primer lugar, encontramos que las concepciones emergentes en las representaciones gráficas presentan muchos puntos en común con el modelo tradicional del aprendizaje. La mayor parte de los dibujos representaron a niños aprendiendo contenidos disciplinares en contextos escolares, en presencia de un adulto que enseña. Por su parte, las proposiciones analizadas (definiciones de aprendizaje) presentaron un modelo afín al tradicional, pero combinado también con elementos más innovadores. En estos se narraba que era posible aprender tanto contenidos disciplinares como otros cotidianos, dentro y fuera de instituciones educativas, y en algunos casos, durante cualquier etapa de la vida y con una orientación pragmática. Al encontrar esta diferencia entre las concepciones emergentes en instrumentos que

evocan representaciones de tipo implícito y explícito, podemos afirmar que resultados coinciden con los presentados por investigaciones previas, entre otros, donde las representaciones del primer tipo suelen ser más afines a modelos tradicionales que las explícitas (Por ejemplo en Pozo, Scheuer, Mateos, & Pérez Echeverría, 2006). Igualmente, los contenidos de ambos tipos de producción son similares a lo reportado por los antecedentes en estudiantes y profesores de ciencias. En estos contextos disciplinares, el aprendizaje suele limitarse a adquisición de contenido y su enseñanza, en consonancia, a su transmisión (Nistal, Bertran, Ibarra, & Pacheco, 2006, p.295; Señorío, Vilanova, García, Natal, & Lynch, 2013, p.15).

Para explorar los posibles significados de las diferencias entre los elementos incluidos en las textualidades, consideramos otras dos perspectivas. Por una parte, lo propuesto desde el enfoque fenomenográfico (Åkerlind, 2008), que afirma que los elementos no se incluyen en las representaciones cuando se consideran “constantes”. Esta propuesta nos permite pensar que en las definiciones hubo menor inclusión de los datos sobre el contexto físico e interpersonal del aprendizaje porque, tal vez, este proceso se daría indefectiblemente en la escuela y con docentes que enseñen. Es decir que el hecho de no haber incluido este dato de manera explícita en el texto podría

no significar que las concepciones de aprendizaje de sus autores sean menos tradicionales, sino, al contrario, que ni siquiera consideran la posibilidad de aprender por fuera de esta organización y sin alguien que enseñe.

Por otra parte, podemos agregar nuevos matices si consideramos lo dicho sobre las imágenes mentales y las proposiciones por la psicología cognitiva (De Vega, 1984). Las representaciones proposicionales suelen remitir a aspectos abstractos o conceptuales y las imágenes incluyen en mayor medida información concreta relacionada con la experiencia emocional. Esta pregnancia emocional podría también contribuir a la presencia casi constante de escenarios escolares en los dibujos sobre aprendizaje, por la marca que deja el paso por la escuela en la subjetividad de las personas en general y los futuros docentes en particular (Alliaud, 2006). En este sentido, sería convergente con los hallazgos en el análisis del caso Lucía, donde en la definición de aprendizaje no incluyó aspectos emocionales ni interpersonales, en contraste con la importancia central que dio a estos en su dibujo y su autobiografía.

Respecto del caso Lucía, recordemos que fue seleccionado para el estudio particular porque sus producciones fueron las más sofisticadas y orientadas al aprendizaje constructivista de todo el grupo de participantes. El estudio de caso, al combinar la información procedente de diferentes fuentes de datos, permitió un abordaje más rico que el realizado en la primera

parte de este trabajo, focalizado en la integralidad de la información disponible más que en indagar la presencia de categorías emergentes pero comunes a la mayor parte de participantes. Al articular la información desde este nuevo enfoque e incorporar la biografía escolar, se ampliaron las dimensiones consideradas para comprender las concepciones de aprendizaje. Por ejemplo, se visibilizó la importancia de los diversos modos de aprender, de las experiencias emocionalmente positivas durante el aprendizaje y de los vínculos positivos entre docentes y alumnos. Estos aspectos emergieron al analizar las experiencias que Lucía experimentó durante su participación en eventos culturales socialmente reconocidos (como las Olimpíadas de Biología) y en equipos de trabajo, entre otros. Según Avraamidou (2014, p.147) la experiencia emocional y social en la formación en ciencias en la escuela son factores clave para la construcción de la identidad de docente de ciencias.

Consideramos que dentro de las limitaciones de este estudio es necesario destacar que la coherencia interna de esta investigación podría fortalecerse con la inclusión de otras fuentes de datos, como entrevistas y la aplicación de instrumentos cuantitativos de exploración. La aplicación de métodos mixtos de investigación favorece la comprensión integral de los fenómenos psicosociales, como es el caso de las concepciones sobre aprendizaje (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio,

2010). Considerando estas debilidades metodológicas, creemos que la comparación con los resultados con una serie de decisiones fundamentadas pero que dificultan el cotejo con estudios previos y futuros. otras investigaciones debe realizarse con precaución. El proceso artesanal de construcción de los datos implica

Notas

(1) Lic. En Psicología, Facultad de Psicología, UNMDP. Especialista en Docencia Universitaria. Estudiante de doctorado en Psicología, UNMDP. Becaria doctoral CONICET. Ayudante graduada, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Departamento de Educación científica, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Temas de investigación: psicología del aprendizaje mariaflorenciagiuliani@gmail.com

(2) Lic. en Ciencias de la Educación, FH, UNMDP. Magister en Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Profesora Titular, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Departamento de Educación científica, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Temas de investigación: psicología del aprendizaje. svilano@mdp.edu.ar

(3) Doctora en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación (UNR); Especialista en Docencia Universitaria y Profesora de Inglés (UNMDP). Docente, investigadora y Directora del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades (UNMDP); docente e investigadora del Departamento de Gestión Cultural de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (UNMDP). Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), así como del Grupo de Investigación en Cultura, Educación Superior y Disciplinas Proyectuales (FAUD). Directora Asociada de la Revista Entramados- Educación y sociedad myedaide@gmail.com

(4)Respetando lo acordado en el consentimiento informado, Lucía es un nombre de fantasía para asegurar el anonimato de la participante.

(5)Se utilizan mayúsculas para respetar el formato utilizado en el texto original.

Bibliografía

AIELLO, B.; IRIARTE, L.; SASSI, V. (2011). La narración de la biografía escolar como recurso formativo [En línea]. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, 8, 9 y 10 de agosto de 2011, La Plata. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.939/ev.939.pdf

ÅKERLIND, G. (2008). A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning, *Teaching in Higher Education*, 13(6), 633-644. doi: 10.1080/13562510802452350

ÅKERLIND, G. S. (2017). What Future for Phenomenographic Research? On Continuity and Development in the Phenomenography and Variation Theory Research Tradition. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-10. Doi: <https://doi.org/10.1080/0031383>

1.2017.1324899

ALLIAUD, A. (2006). Experiencia, Narración y Formación Docente. *Educação & Realidade*, 31(1), 7-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3172/317227043011/>

ALVAREZ, Z., PORTA, L. & SARASA, M. (2010a). Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. *Profesorado*, 14(3), 89-98. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56715702007>

ÁLVAREZ, Z., PORTA, L., & SARASA, M. C. (2010b). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educación*, (1), 159-179. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/12

ANIJOVICH, R., CAPPELLETTI, G., MORA, S., SABELLI, M. (2008). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.

ANTELO, E. & ALLIAUD, A., (2009). *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.

AVRAAMIDOU, L. (2014) Studying science teacher identity: current insights and future research directions. *Studies in Science Education*, 50(2), 145-167. Doi: 10.1080/03057267.2014.937171

BULLOUGH, R. (2000)99-166, en Biddle, B.; Good T. & Goodson, I. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 99- 166). Barcelona: Paidós.

CÁRCAMO, R. & CASTRO, P. (2015). Concepciones sobre el Aprendizaje de Estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Magallanes y Docentes en Ejercicio en la Educación Básica de la ciudad de Punta Arenas, Chile. *Formación universitaria*, 8(5), 13-24. doi:10.4067/S0718-50062015000500003

CLAXTON, G., & ATKINSON, T. (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Ed. Octaedro.

COLOMBO, M. (2000) *Psicología. La actividad mental*. Buenos Aires: EUDEBA

CRESWELL, J. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage.

DÍAZ, L. N. Á., & ANGARITA, M. M. (2012). *El pensamiento del profesor: entre la teoría y la práctica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

FLORES, M. A., & DAY, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219–23. Doi: 10.1016/j.tate.2005.09.002

GARCÍA, M. B., & MATEOS, M. (2013). Las cuestiones de dominio intersujeto e intrasujeto en el contenido de las concepciones epistemológicas en docentes universitarios. *Avances en Psicología latinoamericana*, 31(3), 586-619. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4798407.pdf>

GARCÍA, M., & VILANOVA, S. (2010). Cuestiones de dominio y concepciones epistemológicas en docentes universitarios de ciencias. *Revista electrónica de investigación en educación en ciencias*, 5(1), 54-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273319425004>

GARCÍA, M.B., VILANOVA, S.L., SEÑORIÑO, O.A., MEDEL, G.A. & NATAL, M (2017). Relaciones entre formación disciplinar, concepciones sobre el aprendizaje y uso de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de profesorado. *Revista iberoamericana de educación superior* 8 (23), 49-68. Recuperado en 13 de septiembre de 2018, de <http://www>.

scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000300049&lng=es&tlng=es.

GEE, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125. Doi: 10.3102/0091732X025001099

GUBA, E. & LINCOLN, Y. (2002) Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman & J.A. Haro (Comp). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social.* (pp. 113-145) Sonora: El Colegio de sonora.

HAMED AL LAL, S., RIVERO GARCÍA, A., & MARTÍN DEL POZO, R. (2016). El cambio en las concepciones de los futuros maestros sobre la metodología de enseñanza de las ciencias durante un programa formativo. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(2), 476-492. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/49844>

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C., & BAPTISTA LUCIO, M. (2010). *Pilar. Metodología de la Investigación.* (5ta ed.). México: Mc Graw Hill.

HOFER, B. K. (2004). Introduction: Paradigmatic approaches to personal epistemology. *Educational Psychologist*, 39(1), 1-3. Doi: 10.1207/s15326985ep3901_1

JACKSON, P. (1999) Enseñanzas implícitas. Buenos Aires: Amorrortu.

KOSSLYN, S. (1986). *Image and Mind.* Cambridge, Mass: Harvard University Press.

MARTÍN, S. S., GARCÍA, M. B., & VILANOVA, S. L. (2013). Saber decir y saber hacer en la enseñanza de las ciencias: las representaciones de docentes universitarios de biología sobre el aprendizaje y la práctica en el aula. *Revista de Educación en Biología*, 16(2), pp-41 -53. Recuperado de www.revistaadbia.com.ar/ojs/index.php/adbia/article/download/83/pdf

MARTÍN, E., POZO, J. I., MATEOS, M., MARTÍN, A., & ECHEVERRÍA, M. D. P. P. (2014). Infant, primary and secondary teachers' conceptions of learning and teaching and their relation to educational variables. *Revista latinoamericana de psicología*, 46(3), 211-221. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70024-X](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70024-X)

MUÑIZ, M. (2010). *Estudios de caso en la investigación cualitativa.* División de Estudios de Posgrado Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de Psicología. México, Recuperado de www.psyco.edu.uy/sites/default/files/cursos/1_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf

NISTAL, M. T. F., BERTRAN, A. M. T., IBARRA, R. E. P., & PACHECO, A. C. L. (2009). Concepciones de los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje y sus prácticas educativas en clases de ciencias naturales. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 27(2), 287-298. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000200011&lng=es&nrm=iso

NORTON, L., RICHARDSON, T., HARTLEY, J., NEWSTEAD, S., & MAYES, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher education*, 50(4), 537-571. Doi: 0.1007/s10734-004-6363-z

PILLEN, M., BEIJAARD, D., & DEN BROK, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19, 660-678. Doi: 10.1080/13540602.2013.827455

POZO, J. I., & GÓMEZ CRESPO, M. Á. (1998). *Aprender y enseñar ciencia.* Madrid: Morata.

POZO, J., SCHEUER, N., MATEOS, M., & PÉREZ ECHEVERRÍA, M. (2006). *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza.* Barcelona: Graó.

RAMOS, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23(1) 9-17. Recuperado de <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/>

article/view/167

SÄLJÖ, R. (1979). Learning about learning. *Higher education*, 8(4), 443-451. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01680533>

SCHOMMER-AIKINS, M. (2004). Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19-29. Doi: doi.org/10.1207/s15326985ep3901_3

SEÑORIÑO, O. A., PATAT, M. M., VILANOVA, S. L., & GARCÍA, M. B. (2013). Evaluación de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza en alumnos de nivel secundario. *REVALUE*, 2(2), 1-18. Doi: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722011000100003

SEÑORIÑO, O. A., VILANOVA, S. L., GARCÍA, M. B., NATAL, M., & LYNCH, M. I. (2014). Concepciones sobre la evaluación en profesores en formación: Un estudio comparativo entre alumnos de profesorado de las facultades de ciencias exactas y naturales y humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. *REVALUE*, 1(2), 1-18. Doi: [10.1016/S0212-6796\(14\)70020-9](https://doi.org/10.1016/S0212-6796(14)70020-9)

SEÑORIÑO, O., PATAT, M. M., & VILANOVA, S. L. (2014). Representaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. El caso de un docente de nivel secundario. *Revista de Educación*, (7), 365-386. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/998

TAN, E. & CALABRESE BARTON, A. (2008) Unpacking science for all through the lens of identities-in-practice: The stories of Amelia & Ginny. *Cultural Studies of Science Education*, 3(1), 43-71. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s11422-007-9076-7>

Tynjälä, P. (1997). Developing education students' conceptions of the learning process in different learning environments. *Learning and Instruction*, 7(3), 277-292. Doi: [10.1016/S0959-4752\(96\)00029-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00029-1)

VERMUNT, J. D., & VERMETTEN, Y. J. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational psychology review*, 16(4), 359-384. doi: [0.1007/s10648-004-0005](https://doi.org/10.1007/s10648-004-0005)

VILANOVA, S. L., & GARCÍA, M. B. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(3). 3-75. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722011000100003&lng=es&tlng=es.

VILANOVA, S. L., GARCÍA, M. B., & SEÑORIÑO, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(2), 1-21. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/169>

VILCHES, L. (1997). *La lectura de la imagen*. Prensa, cine, televisión. Barcelona: Paidós.

Resumen

El presente trabajo desarrolla algunos de los avances de una investigación que aborda la buena enseñanza de los docentes memorables en los Profesorados de Educación Física de la ciudad de Mar del Plata.

Aquí se analiza, desde un enfoque biográfico-narrativo, lo que los docentes seleccionados como memorables o extraordinarios (Bain, 2007) por sus colegas y ex-alumnos piensan acerca de la buena enseñanza en la formación de docentes del área.

Se destacan en el trabajo estrechos vínculos entre la buena enseñanza y las pasiones y emociones puestas en juego en el acto de enseñar, como así también, se discute la importancia de los contenidos como parte esencial pero no concluyente en la buena enseñanza.

Palabras Clave: buena enseñanza; profesores memorables; formación docente; profesorado de Educación Física

Summary

This work develops some advances in a research that deals with the good teaching of memorable physical education teachers in the Physical Education Faculties in Mar del Plata.

This work analyzes, from a narrative biographical approach, what teachers chosen as memorable or extraordinary (Bain, 2007) by their colleagues and former students think about the good education in the teacher training area.

It also highlights the tight links between good teaching, passions and feelings involved when teaching and discusses the importance of the content as an important but not conclusive part in good teaching.

Key Words: good teaching; memorable teachers; teacher training; Physical education faculty

Fecha de Recepción: 04/04/2018
Primera Evaluación: 17/04/2018
Segunda Evaluación: 21/05/2018
Fecha de Aceptación: 21/06/2018

Introducción

En el marco de la tesis doctoral del autor titulada: "Profesores memorables para los docentes formadores de los profesorados de Educación Física de la ciudad de Mar del Plata"⁽²⁾ se interpretaron las historias de vida de aquellos docentes que dejaron huellas en los actuales docentes formadores de los Profesorados de Educación Física de la ciudad de Mar del Plata.

En tal sentido, se encuestó a los Profesores de Educación Física que se desempeñaban como formadores de formadores en las cuatro instituciones (tres de gestión privada y una de gestión estatal) que ofrecen esta carrera en la ciudad de Mar del Plata⁽³⁾. En dicha encuesta se les solicitó que destaquen a aquellos profesores del profesorado cuyas clases fueron los mejores ejemplos de buena enseñanza, que fundamenten sus respuestas con frases breves y que proporcionen cinco palabras clave que resuman las características de la buena enseñanza de los docentes elegidos.

A partir de la información obtenida en esas encuestas se llegó a los cuatro docentes que mejor representan la buena enseñanza para los formadores de formadores de los Profesorado de Educación Física. Los mismos son identificados en este texto por sus nombres de pila: Carlos, Juan, Simón y Raúl.

En el presente trabajo se analizan las creencias de estos profesores acerca de la buena enseñanza en la formación docente a partir del análisis

de las entrevistas individuales y grupales realizadas.

Breve caracterización de los docentes memorables

Es importante hacer una referencia al recorrido de cada uno de estos docentes para comprender más claramente sus narraciones, por tal motivo, realizaremos una breve descripción de cada uno a partir de lo narrado por ellos mismos en sus entrevistas.

Raúl es un docente formado en el Instituto de San Fernando y fue uno de los primeros Profesores de Educación Física marplatenses en ejercer la profesión en la ciudad. Actualmente, está jubilado pero fue protagonista de los inicios de muchas de las instituciones educativas y deportivas de la ciudad. Acompañó al Profesor Fernando Rodríguez Facal en el Profesorado Universitario de Educación Física⁽⁴⁾ en la Universidad Nacional de Mar del Plata que se cerró con el advenimiento de la dictadura militar en el año 1976, dio el discurso inaugural en la reapertura de la carrera en el ISFD N°19 en el año 1979, fue director del primer instituto privado en ofrecer esta carrera⁽⁵⁾, colaboró en la creación de la Asociación Marplatense de Voley y fue el primer profesor de Educación Física en varios colegios de gran renombre en la ciudad.

Carlos también egresó del Instituto de San Fernando y después de formar una familia y desarrollar una carrera importante en Rojas, su ciudad natal, decidió mudarse a Mar del Plata y comenzar de nuevo. Trabajó en varias

escuelas y accedió por concurso al cargo de inspector, puesto del que ya está jubilado. Al crearse el Instituto Superior del Club Atlético Quilmes comenzó a trabajar en formación docente junto al Profesor Fernando Rodríguez Facal como compañero en la misma materia y con Raúl de director. Se convierte en capacitador regional del CIE (Centro de Investigación Educativa) y recorre por varios años el sudeste de la provincia de Buenos Aires junto a Juan quien se convierte en un gran amigo.

Juan es oriundo de Buenos Aires y siendo él pequeño su familia decide mudarse a Mar del Plata. "Basquetbolero" de toda la vida, desde su más tierna infancia se dedicó a jugar y a dirigir jugadores de básquet. Después de una aventura académica por la Facultad de Derecho comprendió que lo suyo venía por el lado de la Educación Física y comenzó el profesorado, siendo egresado de la primera camada de graduados del recientemente creado ISFD N°84. Al comenzar a dar clases en el Instituto Superior Quilmes comprendió que el docente le había ganado la pulseada al entrenador de básquet y partir de allí desarrolló una reconocida carrera como formador de formadores en Mar del Plata, logrando hace pocos años crear el profesorado en el Instituto Superior CADS.

Simón es un apasionado Maestro Normal Nacional y Médico Pediatra que cuenta con más de cincuenta años dando clases en escuelas primarias, secundarias, técnicas, rurales, nocturnas, terciarias y en la universidad. Es el único

docente del estudio que no es Profesor de Educación Física, sin embargo, el deporte atravesó toda su vida y lo constituyó en el docente que es hoy en día.

Estas cuatro personas han dejado marcas en los actuales docentes formadores por sus buenas prácticas de enseñanza. Pero ¿qué los hizo destacables?, ¿qué es enseñar bien para ellos?, ¿sus ideas acerca de la buena enseñanza fueron siempre las mismas o cambiaron con el tiempo?, ¿cómo influyeron sus experiencias de vida en dichas ideas?, ¿podemos aprender de ellos para comprender lo que es la buena enseñanza en la formación de Profesores de Educación Física? A continuación, se destacarán sus principales creencias al respecto intentando responder a las preguntas enunciadas más arriba.

La buena enseñanza

Al preguntar a los entrevistados acerca de la buena enseñanza se decidió no aclararles previamente las características que conlleva este concepto para la investigación, con el objetivo de no influir en sus respuestas; esto produjo que encontráramos narraciones muy diversas sobre el tema. Por ejemplo, Simón expresa una justificación muy personal y vinculada totalmente a su formación biológica aunque comienza atravesada por la cuestión pasional.

Entrevistador: (...) ¿Cuál era la idea que tenías de la buena enseñanza durante tu período de formación? y ¿si cambió con lo que actualmente pensás que es la buena enseñanza?

Simón: -Es la misma, pero lo que yo creo es que la diferencia está en la pasión que uno le pone. La única virtud mía es la pasión. (...) (Entrevista Simón, p. 19)

Un poco más adelante explica con mayor claridad a qué se refiere y las implicancias que tiene su pensamiento para la formación docente.

Simón: -¡Es la emoción! Para eso tenemos el sistema límbico que modula la emoción y para eso tenemos los neurotransmisores como la dopamina que te gratifican, pero que está exacerbada en algunos y en otros no. Porque vos a algunos docentes no les podés pedir pasión porque su biotipo y personalidad es diferente, por eso como para cada deporte se necesita un biotipo especial, para cada profesión se necesita un biotipo especial. Y yo creo que a veces estamos dejando que entre cualquiera.

Entrevistador: -O sea, que desde tu punto de vista para la enseñanza el biotipo debe ser: con pasión.

Simón: -Y sí, y sí. Para eso te tiene que gustar porque no hay mejor cosa... ¿por qué yo a los 76 años sigo con la pasión de siempre? Porque me gusta. Yo un buen día dije la pediatría es muy sacrificada, incluso para mi señora que hizo de secretaria mía, porque si yo me tengo que levantar de noche, lo hago de taquito... vos sabés que yo con las guardias me acostumbré que si tengo quince minutos, hago así (gesto de

estar durmiendo) y duermo quince minutos, me levanto y estoy con las antenas paradas, pero sacrifiqué a mi señora durante toda la vida, se tenía que levantar ella para atender y después iba yo, entonces en un punto dije basta, es el momento de hipertrofiarme... (Entrevista Simón, p. 20)

La importancia de la pasión en la enseñanza, del sistema límbico, las dopaminas e incluso la decisión de hipertrofiarse al jubilarse de la pediatría habla a las claras de alguien que conjuga en su vida todos sus conocimientos y experiencias, dejando en claro que él es un docente-médico, alguien que utiliza el mismo guardapolvo blanco para enseñar y para curar, haciendo de las dos tareas una sola.

Para Carlos no fue fácil definir a la buena enseñanza, pero tiene claro que se trata de algo que no se ve a simple vista, algo que, como dice él: subyace en la enseñanza.

Carlos: -Y la buena enseñanza para mi modesto modo de ver... primero que tengo que hacer un esfuerzo para tratar de decírtelo de la mejor manera. La buena enseñanza nunca es la que uno cree, si bien no tiene forma o spitch, quiero decir: tips, reglas, formas; me parece que la buena enseñanza queda, no digo por el currículum oculto, pero la buena enseñanza queda por lo que subyace al contenido que está involucrado en la situación de enseñanza... Voy a tratar de mejorarla... tiene sus

matices, porque no es lo mismo en todas las materias por lo menos en mi instituto y en mi experiencia... (...) Digamos que el alumno a la larga aprende un qué con un cómo que uno le propone... está la esfera motivacional metida en eso, está la decisión pero hay cosas que subyacen a eso, que son por ejemplo, eso es lo que yo creo y valorizo, las ganas que le ponés y me parece que la coherencia; yo he tenido alumnos que me han dicho “Carlos, vos no me mentiste nunca” y yo les decía “¿cómo podés pensar que un profesor te mienta?” “Sí, me mienten cuando me dan una respuesta apurada, para salir del paso, y vos siempre traes ejemplos de la...”. Yo no sé si fui un profesor que dijeran escuchalo y cuidalo que ese profesor es medio coherente, o sea que yo no se si tengo... yo lo que tengo es actualización en Didáctica y bastante en Metodología de la Investigación porque hace muchos años que laburo de esto, son dos materias distintas, pero lo común es que yo preparo las clases y el alumno se da cuenta que las preparo, para mí esas son las respuestas. Yo no soy pijotero, mis alumnos me ven haciendo un sistema tutorial a mí y a mis dos ayudantes de cátedra, por eso digo lo que subyace, me ven haciendo un sistema tutorial un día que no tengo que dar nada y mis dos ayudantes de cátedra son los dos licenciados y yo todavía no rendí la tesina de la Universidad de Flores, y no sé si la

voy a rendir sobre la investigación en el instituto, pero yo estoy con los alumnos, yo tengo Herramientas 2 que pertenece al espacio de la Práctica en Terreno, pero no tengo práctica de la enseñanza, pero es un paquete, y pido permiso y los voy a ver yo también; y les digo “esto es lo que estamos conversando en Herramientas 2 y te vengo a acompañar y quiero estar con vos” después yo tengo mis errores, tengo... estoy actualizado, creo que estoy actualizado, leo mucho, leo mucho y tengo experiencia, experiencia y formación docente. Debe haber veinte profesores mejores que yo, pero hay otra cosa, no le doy el valor a cómo la planteo la clase, las preparo y los alumnos se dan cuenta; les hablo... soy medio derechongui con la asistencia, soy medio enfermo de la asistencia, pero estoy con el tipo ¿viste? En una educación, en una formación docente de tantos cambios primero les digo adentro, el conocimiento va cambiando y lo otro que cambia son los sujetos, las subjetividades cambian (...)

Entrevistador: -No es solo el contenido, sino que hay otra cosa.

Carlos: -Es lo que yo creo, quizás no te lo puedo explicar de la mejor manera, habría que pensarlo más, pero no es exacta la forma de la transmisión o la forma de la transposición, para hablar mejor de la transposición didáctica, me parece que es lo que subyace, lo que acompaña. (Entrevista Carlos, pp. 15, 16 y 17)

Finaliza coincidiendo con Simón en que la característica fundamental que distingue a la buena enseñanza es lo pasional.

(...) Pero la pasión y la emoción yo creo que es fundamental, sin las otras cosas no alcanza, pero a eso es lo que yo llamo lo que subyace. (Entrevista Carlos, p. 17)

Raúl entiende que cuando se recibió pensaba que la buena enseñanza radicaba en enseñar correctamente la metodología de las técnicas deportivas, mientras que más adelante fue descubriendo que lo importante era ayudar al alumno a superarse, a crecer y a ser mejor persona.

No, uno va cambiando, uno va cambiando. En ese momento uno estaba más concentrado en los aspectos técnicos, la enseñanza técnica, la metodología de la enseñanza, la progresión de los ejercicios, primero así, después así... pero con el paso del tiempo te vas dando cuenta que eso no es... que eso es casi el pretexto y la cosa pasa por otro lado; es decir, yo te mencioné hace un ratito que la verdadera enseñanza no está en transmitir lo que uno sabe sino en que el otro descubra las cosas que no conoce, uno es un mero intermediario, tiro la cosa y la dejo picar “¿cómo puedo mejorar ese tiro de básquet?” “No sé” “Bueno, pensalo ¿por qué no embocas? ¿en qué estás fallando? Pensalo, trabaja

un rato y después me contás”, o sea, no decirle el codo acá y la extensión... eso no sirve; es decir, que trabaje, que elabore, que investigue. (Entrevista Raúl, p. 7)

Coincide con Bain (2014) al plantear la poca importancia de dar las respuestas haciendo que los alumnos las repitan hasta convertirlas en automatismos y buscar que el estudiante sea consciente de los cambios que está generando en su aprendizaje, en este caso, en lo que respecta a la enseñanza del lanzamiento de básquetbol.

En numerosos experimentos, Langer y sus estudiantes descubrieron que el aprendizaje consciente genera placer, mientras que los enfoques con automatismos engendran aburrimiento. (Bain, 2014, p. 93)

En otro momento explica con un ejemplo lo que diferencia a un buen docente, aquel que propicia la buena enseñanza, de quien no lo es.

Yo siempre he dado un ejemplo de lo que es la docencia, se lo he dado a los alumnos del profesorado: si por ejemplo, yo estoy arreglando una llave de luz acá (hace el gesto de estar arreglando algo) y vienen tres chicos y se acercan a mirar lo que yo estoy haciendo y yo hago así (gira en dirección contraria a la de los chicos ocultando lo que hace) yo no soy docente; si yo miro a los chicos y hago así (gira hacia los supuestos chicos para mostrarles lo que está haciendo) y les digo “mirá, este es el tornillito que tengo que sacar porque acá va

el cable, etc. ¿entendiste? ¿quieres terminar de armarlo?” ese es docente aunque nunca ejerza la docencia, ese es docente. La satisfacción de transferir algo que uno humildemente puede saber. Esa es la razón de la docencia. (Entrevista Raúl, p. 3)

Con este ejemplo, eleva la importancia de generar o mantener la curiosidad en el estudiante, permitiéndole sentir que es él quien tiene el control sobre su propio aprendizaje y no es manipulado por el docente para pensar lo que le dicen que debe pensar.

Incluso cuando los niños comienzan la experiencia llenos de excitación mental, asombro y fascinación, la escuela les hecha encima recompensas extrínsecas perfectamente diseñadas para aniquilar cualquier motivación interna. A edad muy temprana la gente aprende a trabajar por una estrellita dorada o una buena nota, y, como dijo un colega de Deci, sienten “una pérdida del centro neurálgico del control”. En otras palabras, se sienten manipulados (...) y su curiosidad infantil suele languidecer y morir. (...) Resulta más fácil adoptar un enfoque en profundidad para aprender cuando se considera que las preguntas que se deben responder o los problemas que hay que resolver son importantes, intrigantes o sencillamente bellos, y además cuando puede hacerse sin necesidad de sentir que es otra persona la que ejerce el control de nuestra educación. (Bain, 2014, p. 60)

Se aleja tanto del contenido como de la metodología para acercarse al alumno y al aprendizaje, se destaca a la persona por sobre las cuestiones técnicas. Para Raúl la buena enseñanza se da cuando se ayuda a otro a aprender y a mejorar con los conocimientos que uno “humildemente puede saber”.

Raúl: -Para mí la palabra fundamental es “aprendizaje” más que la enseñanza, yo creo que lo que nosotros tenemos que hacer es despertar la capacidad, la avidez, el interés por el aprendizaje. La enseñanza en sí mismo es casi una postura pedante, es un poco de soberbia. Yo te di un ejemplo cuando charlamos y creo que por ahí pasa... la habilidad del buen enseñante o docente o lo que sea, es despertar, captar, a veces con un pavada, con tres palabras, que ni siquiera tienen que tener que ver con la cátedra, una avidez por algo, la inquietud de... lograr que aparezca ese espíritu investigador como para saber si lo que se dice está bien o está mal, lo acepto así o lo pienso; y si lo piensa es lo que vale no si lo hace... (Grupo focal, pp. 8 y 9)

Aquí deja en evidencia la ruptura del binomio enseñanza-aprendizaje tal como lo hiciera Gary Fenstermacher (1989) al destacar que existe una relación ontológica entre la enseñanza y el aprendizaje pero la misma no es directa, no siempre que se enseña, el otro sujeto aprende lo enseñado.

Una de las cualidades que Raúl

destaca de su forma de enseñar es el trato respetuoso con el alumno, siempre hay que pensar en las consecuencias que pueden tener las palabras con que el docente se dirige a un estudiante.

(...) uno a veces no se da cuenta lo bien o lo mal que le puede hacer a una persona con un gesto o una palabra de aliento o con una palabra de descalificación inocente, eso se los dije siempre a los del profesorado y me aburrí de repetirlo “Ustedes no tienen idea de lo que significa un “¡bien pibe!” porque hizo algo, lo hizo, no sé si muy bien, es decir, ¡cómo influimos positivamente en la persona! Del mismo modo que les decía jamás descalifiquen a uno por un defecto físico, jamás le digan “Che, petiso” “Vos, narigón” porque ustedes no se dan una idea del mal que pueden hacer cuando uno trata así medio insolente o sobrador... “che, enano” porque a lo mejor el pibe tiene un complejo de inferioridad por su estatura... un conflicto de vida. Trato respetuoso es una de las cosas con las que insistí siempre y creo que eso me ha sido devuelto muchas veces. (Entrevista Raúl, p. 10)

En el grupo focal conversaron acerca del lugar del aprendizaje y el rol del enseñante y del alumno en la buena enseñanza.

Juan: el otro día yo leía una autora que viene de la plástica pero que escribe cosas interesantes, una española, y decía “pasar del saber ajeno al saber propio”... esto que

vos (en referencia al entrevistador) decías de cuánta gente sabe mucho, y el saber ajeno sigue siendo ajeno para el pibe porque en realidad yo le digo a Carlos lo que yo sé de un tema, Carlos me lo devuelve en un examen lo más parecido a lo que le dije, yo le pongo un diez encima a eso y nunca fue saber propio, él me devolvió mi propio saber y yo encima le pongo un diez a eso. Encima el sistema está tan viciado que cuanto más parecido repita a mis palabras nosotros le ponemos la mejor nota, o sea, somos capaces de ponerle diez al tipo que me lo dijo tal cual y le decimos “si esto yo lo dije en la cátedra” como diciendo “decímelo tal cual yo te lo digo” o sea, el saber ajeno sigue siendo ajeno y en tu saber, en lo propio, quedó muy poquito. Y en realidad me parece que es esta magia, o sea, el mío dejámelos que lo voy usando, lo voy actualizando, lo voy ocultando, pero lo que tengo que pensar es: “¿a vos qué te voy a dejar?” en definitiva es eso lo que tenemos que pensar. “¿a vos qué te va a quedar de todo esto?” “¿qué saber propio vas a generar?”

Carlos: Vos estas pensando entonces, en la línea de Raúl, que exponer el resultado de una tensión o no entre dos sujetos, uno tildado de enseñante y otro de aprendiz, digamos... tildados ¡eh! Como que estás sujeto a lo que el enseñante termine diciendo de lo que produce el aprendiz.

Juan: Y sí.

Carlos: Es una mirada, yo no se si voy

tan ahí... me parece que la buena enseñanza es la que genera o termina generando eso... preparar sujetos en definitiva...

Raúl: Para que sean mejores que uno.

Carlos: Claro... pero que no es tan fácil me parece en el desarrollo, en la permanencia de las personas de las subjetividades en el devenir escolástico... escolar digamos; como que a veces es necesario poner un poquito, que no le salga, lo que tiene que ser el conocimiento. Poner un poquito de letra alrededor de las cuestiones de lo que oí lo repito, lo que leí lo sé pero lo que viví lo recuerdo y lo atesoro... por ahí si nosotros lográramos eso ¿no? En algún momento para soltarlo...

Simón: Transmitir vivencias, es decir...

Juan: Por eso yo digo en el saber propio, porque termina siendo un saber propio aunque se parezca al mío, pero no me lo das tal cual yo te lo di para que yo te recompense porque si no... suena medio perverso esto de la recompensa de la recompensa, de la nota... por eso termina siendo... porque a veces nosotros hasta somos los responsables de eso. Pero en definitiva es “¿vos que pudiste producir con esto?” estas pausas en las clases que no les damos, como diciendo, hasta acá hablé yo, ahora tienen ustedes para poner... (Grupo focal, pp. 9 y 10)

Entran en juego otros elementos

como la evaluación y a partir de allí las recompensas y los castigos que limitan el aprendizaje y, por lo tanto, también la enseñanza. Queda claro que lo importante es el alumno y la función del docente es ayudarlo en ese proceso. Los contenidos son herramientas para cumplir ese objetivo, o como indica Juan los docentes deben usar a “los contenidos como excusas”.

Carlos: En la línea de Raúl entonces diríamos que lo que hacemos circular nosotros lo puede hacer cualquiera y hasta el alumno, el sujeto solo, en algún momento que es enseñable... pero no se si la pasión, lo que va oculto... claro...

Simón: La emoción que despertamos, hay que despertar la emoción para que...

Raúl: Esa es la habilidad del docente...

Juan: Me parece que es el contenido como excusa, lo vamos a terminar formando... el contenido es una excusa que vale, una excusa que te respalda en cada clase, porque sino el volantazo de los 90 de... yo fui también y me obnubilé y me equivoqué... y la bandeja es la bandeja viste... y vas a venir a ver a Joaco (nieto de Raúl que asiste al colegio de Juan) y vas a decir “mirá este” “y sí flaco, la bandeja es la bandeja” caer en un tiempo adentro del aro y saltar y caer adentro del aro se llama saltar para arriba viste... y lo había abandonado yo ¡he!... pero termina siendo la excusa para que Joaco incorpore otras cosas, una excusa porque me parece porque

después en definitiva... y más en institutos de nivel superior, porque nosotros nos inflamamos el pecho cuando un pibe pasó por nuestras manos y le reconocemos esos valores superiores, porque con esos valores superiores va a ir a buscar desesperadamente el contenido, la clínica, el saber, el video, va a ir a buscar al mejor entrenador...

Simón: El objetivo es que siga en la ruta...

Juan: El flaco se va a llenar de juegos, de ejercicios y los va a saber todos porque es el vehículo, es el vehículo.

Raúl: Yo tuve un profesor de geografía en el secundario que era un individuo de un conocimiento casi universal, hablaba de casi cualquier cosa, y nosotros estábamos encantados porque le tirábamos cualquier tema y el tipo no tomaba lección, nada... de geografía nunca, pero todo lo que aprendimos con ese tipo...

Juan: Por eso lo estás citando.

Simón: Y te diste cuenta que la geografía no era el mapa, ni las montañas, ni los ríos... es la gente, es lo humano... a nosotros nos enseñaban solo lo que eran los ríos, lo que estaba en los mapas y nada más, acerca de cómo era la gente, como vivía no sabíamos ni medio...

Raúl: Este tipo fue fantástico, Corrandini se llamaba que acá en Mar del Plata era conocidísimo, nos hablaba de política, nos hablaba de religión, nos hablaba de ética, nos

hablaba de moral, nos hablaba de cualquier cosa y al final quedábamos así toda la clase escuchándolo un poquito con la boca abierta, después nos mirábamos y alguno por ahí decía "uh nos salvamos de la lección" sí, pero ¿cuánto ganamos? ¿Ese es mal profesor? ¡No!, ¡ese es un profesorazo! je, je, je. ¡Hasta geografía nos enseñaba! (Grupo focal, pp. 10 y 11)

En este fragmento se destacan dos cuestiones muy importantes. La primera, la importancia del contenido para poder ser utilizado como un medio, pero sin olvidar que es un medio que debe saberse, debe ser constantemente revisado por el profesional de la enseñanza para ayudar al alumno de la manera que todos los docentes memorables destacan. Y la segunda, es el vínculo extraordinario que hay entre la buena enseñanza y lo pasional, porque como indica Carlos lo afectivo no está en los contenidos es algo que le debe aportar el docente. Hasta un compañero puede transmitir un conocimiento, lo que difícilmente pueda hacer es transmitir la pasión por el conocimiento que genere el interés por saber y la curiosidad.

Consideremos el caso de un alumno que comprende lo que el docente esperaba: ha aprendido la respuesta "correcta" o realizó bien una operación aritmética. Tanto el docente como el alumno están satisfechos, en especial el primero porque el segundo ha aprendido lo que debía. ¿Es o debería ser de interés del docente que la satisfacción del alumno tenga

como única o principal causa haberlo complacido, y no se deba a que aprendió algo de valor personal o pragmático o con alguna significación más allá de esa faceta específica? Es decir, ¿se trata de un alumno que quiere aprender porque lo que aprende despierta su curiosidad, amplía sus horizontes, modifica su concepto de la materia y de sí mismo en mayor o en menor grado? (Sarason, 2002, p. 106)

Durante el grupo focal se dio un ejemplo acerca de la exposición de lo pasional en las clases del profesorado cuando Juan comenta lo que sentía al ver a Carlos dar clases.

Juan: (...) yo a veces digo cuando a Carlos lo veía dar una clase y lo veía que caminaba, transpiraba, se iba lleno de tiza era una forma de decir “¡acá estamos los de Educación Física loco!”, yo no sé si no tiene también que ver con que empujamos al área desde un lugar más sana, más reconocida, no tan culposa como diciendo “yo le doy esto a la Educación Física”, que el flaco diga yo una vez tuve un profe que se llamaba Juan, que se llamaba Sebastian que se puede parecer al que vos me contás de ingeniería o al de derecho, el mío era mejor todavía, y quizás tiene que ver con eso, con que el área necesita tiempo de esto porque si no, no sé si no se nos va y se nos va y la tratamos de rescatar, no sé si inconscientemente no tiene que ver con esto. No sé, lo pregunto, no lo afirmo. Porque también ponemos en juego eso, que la

disciplina nos necesita todos los días, “jerarquícenla todos los días ¡flaco!” necesitamos justificar todos los días porque estamos... (Grupo focal, p. 15)

Más adelante es retomado por Carlos y explica el por qué de esa forma de dar clases.

Carlos: Por eso en mi caso, siempre me tocó pelear yo digo con la renga, yo digo bailar con la renga, (...) yo soy del palo de la Educación Física, después no tengo grandes títulos ni... entonces siempre hay un esfuerzo cuando él dice de la tiza y eso... no sé si está bien esto eh, pero lo quiero marcar, también está la lucha por decir “mirá, me tocó esta, tengo que hablarte de historia, tengo que hablarte de metodología de la investigación” pero continuamente estoy tratando de llevarte a que soy del hacer motriz... ¿se entiende lo que digo? (Grupo focal, p. 16)

El ser Profesor de Educación Física, el ser del “hacer motriz” le influye al punto de necesitar expresarlo corporalmente en las clases teóricas; algo similar a lo que le sucede a Simón quien no puede escindir sus conocimientos médicos en las explicaciones de las cuestiones cotidianas.

Por último, Simón incluye en la buena enseñanza a la ayuda que se les puede ofrecer a los colegas para que ellos también continúen creciendo.

Simón: Digo que, para seguir lo nuestro, hay que ir formando a los más jóvenes y darles todo, tirarles todo como me tiraron a mí. Yo soy

un agradecido maravilloso a todos... y es así... hay que tirarles de todo, estamos formando en el instituto... una chica Paula Salinas (Profesora de Biología) que tuvo inquietudes muy buenas y hay gente valiosa a las cuales hay que darles todo; por eso todo lo que uno tenga... y seguir, y conversar y a veces no sirven esas reuniones que nos pasamos hablando de boludeces... (en referencia a las reuniones de profesores) bah... cosas importantes de lo nuestro pero más... pero hay que aprovechar todos los momentos...(Grupo focal, pp. 24 y 25)

Conclusiones provisionarias

La buena enseñanza no se da exclusivamente en las aulas, también se da en los pasillos y en los cafés; y no se restringe a los alumnos propios sino a todo aquel con avidez de aprender.

La buena enseñanza acuerda con principios de instrucción defendibles y racionalmente sólidos, cuyo contenido está de acuerdo con los estándares disciplinares de adecuación e integridad, y emplea métodos apropiados para la edad de los alumnos con la intención de que éstos mejoren su competencia

Notas

(1) Profesor de Educación Física. Licenciado en Educación Física (UNL) Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP) Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Cs. De la Educación (UNR) Miembro del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (CIMED) Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata)

respecto del contenido enseñado. La buena enseñanza es sensible al aprendiz, le importa la manera en que los alumnos responden a las actividades docentes. (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010, p 162)

La construcción polifónica de estos cuatro formadores de formadores destacados como memorables por sus colegas y ex-alumnos ayuda a repensar la concepción de “buena enseñanza” en los Profesorados de Educación Física, pero también invita a reflexionar acerca del lugar de la pasión y las emociones en la educación superior. Queda claro que para enseñar hay que saber, hay que tener contenidos a enseñar y hay que revisarlos con la mirada crítica del que comprende lo que hace. La buena enseñanza tiene que ver con algo que está más allá del contenido y del conocimiento, algo que se vincula a lo humano, a lo que subyace a la enseñanza, a lo que marca una diferencia para el alumno. Algo que todos destacaron vinculándolo a lo afectivo y lo pasional.

Por último, reconocemos la importancia de recuperar las voces y pensamientos de los mejores ejemplos de buena enseñanza en la formación docente para aprender de ellos y tenerlos como horizontes formativos a seguir por los formadores de docentes.

sebastiantrueba@gmail.com

(2) Dicha tesis es dirigida por la Dra. Alicia Caporossi y corresponde al Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

(3) La carrera Profesorado de Educación Física se ofrece en cuatro instituciones educativas: Instituto Superior de Formación Docente N84, Instituto Superior Club Atlético Quilmes, Instituto Pinos de Anchorena e Instituto CADS.

(4) El Profesorado Universitario de Educación Física de la UNMdP fue el primer intento de creación de esta carrera en la ciudad. Inició su recorrido en 1975, se aprobaron los planes de estudio, los profesores, se realizó el ingreso y los exámenes médicos; pero en 1976, después del golpe militar del 24 de marzo, se cerró la carrera. El creador y director de la carrera fue el profesor Fernando Rodríguez Facal.

(5) El Instituto Superior del Club Atlético Quilmes abrió sus puertas en 1990 con Raúl como director.

Bibliografía

ÁLVAREZ, Z. y SARASA, M. C. (2010). "Un estudio sobre la buena enseñanza en la educación superior", en *Actas de las I Jornadas sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado: prácticas e investigaciones, en el marco del Bicentenario*, 9 y 10 de Septiembre de 2010, Miramar.

BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad*. Universidad de Valencia.

BAIN, K. (2014). *Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad*. Valencia. Universidad de Valencia.

FENSTERMACHER, G. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en M. Wittrock *La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona. Paidós.

SARASON, S. (2002). *La enseñanza como arte de representación*, Bs. As., Amorrortu.

Propuesta de acciones educativas para una adecuada comunicación de enseñanza aprendizaje en estudiantes adolescentes

Jesús Cuéllar Álvarez(1), Juan Virgilio López Palacio(2)

Resumen

Objetivo: proponer acciones educativas para una adecuada comunicación de enseñanza aprendizaje en estudiantes adolescentes es una realidad dentro del contexto educativo cubano. Métodos: se realizó un estudio descriptivo transversal en el período de enero 2017 a enero 2018. Se empleó métodos teóricos: sistémico, histórico-lógico y analítico-sintético; así como empíricos: análisis documental, cuestionario a estudiantes, entrevista a docentes. Resultados: se constató que en el proceso enseñanza aprendizaje en adolescentes se utilizan rasgos de la enseñanza memorística, reconocieron no saber identificar lo esencial del contenido y tienen dificultades en la comunicación con los docentes para aprender. Conclusiones: las necesidades diagnosticadas en los educandos estimularon a los autores a proponer acciones educativas para una

Summary

Objective: to propose of educational actions for an appropriate communication of teaching learning in adolescent students, a reality within the Cuban educational context. Methods: a descriptive cross-sectional study was carried out from January 2017 to January 2018. It employed theoretical methods: systemic, historical-logical and analytical-synthetic; as well as empirical ones: documentary analysis, questionnaire to students, and interview to teachers. Results: If you are a teenage learning candidate, you can use memorization traits, memorize any knowledge, identify the potential of the student, and show the difficulties in communicating with teachers to learn. Conclusions: the needs diagnosed in the students that stimulate the authors of a proposal of educational actions for an appropriate communication of teaching learning in

adecuada comunicación de enseñanza
aprendizaje en estudiantes adolescentes.

adolescent students.

Palabras Clave: aprendizaje
desarrollador; adolescencia;
comunicación; didáctica; proceso
educativo.

Key Words: learning developer;
adolescence; communication; didactics;
educative process.

Fecha de Recepción: 01/06/2018
Primera Evaluación: 17/06/2018
Segunda Evaluación: 21/07/2018
Fecha de Aceptación: 01/08/2018

Introducción

Lograr un proceso enseñanza aprendizaje con calidad es una prioridad de la educación media superior contemporánea, esto conlleva a elevar el papel del alumno como sujeto y a la vez objeto de su aprendizaje. La enseñanza actual presupone al estudiante como buscador activo de su conocimiento, capaz de desarrollar su independencia cognoscitiva, movilizar los procesos lógicos del pensamiento y aplicar sus conocimientos en todo proceso educativo asociada con una adecuada comunicación y motivación hacia los estudiantes adolescentes.

En la motivación que un alumno llegue a tener desempeña un papel fundamental la atención y el refuerzo social que del adulto ya sea profesor o padres reciba. Por eso son importantes las expectativas que los adultos manifiestan hacia el individuo y las oportunidades de éxito que se le ofrezcan (Mesa, 2015).

El proceso educativo en la comunicación es en sí un hecho sociocultural producto de la relación entre individuos, lo que permite identificar un conjunto de palabras, ideas, mensajes o discursos, a partir de diferentes formas expresivas y donde aporta información, conocimiento y formación para los estudiantes (Linares y Santovenia, 2012).

La concepción del proceso enseñanza aprendizaje que se plantea, supone además, una visión integral que reconozca, no solamente sus componentes estructurales, sino también cómo se manifiestan estos.

En el aprendizaje, el que conoce se posiciona respecto a lo cognoscible, y se compromete con ello.

El aprendizaje desarrollador representa una herramienta indispensable para el trabajo diario de los profesores, y por tanto, un fundamento teórico-metodológico y práctico para planificar, organizar, dirigir, desarrollar y evaluar su práctica profesional (Montero, 2013).

La ciencia que estudia el proceso docente-educativo recibe el nombre de didáctica, es decir, que mientras la Pedagogía estudia todo tipo de proceso formativo en sus distintas manifestaciones, la didáctica atiende sólo al proceso más sistémico, organizado y eficiente, que se ejecuta sobre fundamentos teóricos y por personal profesional especializado: los profesores (Cervera, 2014).

La adolescencia como periodo del desarrollo humano ha sido objeto de atención de los científicos sociales y de instancias internacionales, quienes han intentado definir sus límites, así como las características que definen esta etapa.

La adolescencia es esencialmente una época de cambios en la que ocurre el proceso de transformación del niño en adulto, tiene características peculiares, y es una etapa además, de descubrimiento de la propia identidad (identidad psicológica, identidad sexual) así como de la autonomía individual.

Los propios adolescentes no están exentos de esta problemática: los autores a través de sus experiencias docentes han podido constatar que los

estudiantes repiten los contenidos del libro de texto sin realizar el análisis requerido, no hacen preguntas de contenidos esenciales al docente, tienen limitaciones en procesos lógicos de pensamiento, fundamentalmente en la elaboración de conceptos, hay tendencia a la ejecución de tareas docentes de forma reproductiva sin haber comprendido en toda su extensión sus exigencias, no realizan autocontrol de sus trabajos y se preocupan por aprenderse el libro completo sin determinar las esencialidades del contenido.

La problemática planteada, en opinión de los autores, es generalizada actualmente en la educación media superior en Cuba, ya que aún subsisten en la escuela rasgos de la enseñanza tradicional donde el alumno es un receptor pasivo de información, incapaz de movilizar sus procesos lógicos del pensamiento y desencadenar un aprendizaje activo comunicativo entre coetáneos y profesores. En tal sentido los autores de la investigación plantean el siguiente problema científico: ¿Cómo lograr una adecuada comunicación de enseñanza aprendizaje en estudiantes adolescentes?

Teniendo en cuenta tal situación, los autores se plantean como objetivo general de la presente investigación: proponer acciones educativas para una adecuada comunicación de enseñanza aprendizaje en estudiantes adolescentes.

Metodología

Se desarrolló un estudio descriptivo

transversal en el período comprendido de enero 2017 a enero de 2018 en la escuela “Mariano Clemente Prado” en Santa Clara con el objetivo de proponer acciones educativas para una adecuada comunicación de enseñanza aprendizaje en estudiantes adolescentes.

La población estuvo conformada por la totalidad de 60 estudiantes que cursan el décimo grado en la modalidad semestral siendo intencional la muestra con 40 educandos seleccionados por un muestreo no probabilístico.

Métodos de nivel teórico

Método sistémico: permitió analizar los componentes del proceso investigativo en unidad de sistema así como los del proceso enseñanza aprendizaje y su rol con las acciones educativas propuestas.

Método histórico-lógico: mediante el cual se estudiaron las deficiencias y potencialidades presentadas en el proceso comunicativo educativo docente en estudiantes adolescentes, su evolución y desarrollo en el período de existencia con respecto al fenómeno en estudio.

Método analítico-sintético: proporcionó la determinación de las partes en el estudio de la problemática en el proceso educativo en la comunicación vinculado con la enseñanza aprendizaje en los adolescentes y su integración para el cumplimiento del objetivo propuesto.

Métodos de nivel empírico:

Entrevista estructurada a estudiantes: se aplicó con el objetivo de obtener información detallada sobre el tipo de comunicación educativa docente ante el

proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes adolescentes.

Encuesta a estudiantes adolescentes: se aplicó con el objetivo de corroborar los elementos que se tiene en cuenta ante el proceso de comunicación docente vinculado a la enseñanza aprendizaje en los educandos adolescentes.

Resultados

A partir de los resultados obtenidos como se describe en los anexos a través de la Figura 1 representado en un gráfico de pastel, la relación con la entrevista estructurada realizada a los estudiantes adolescentes evidenció que un porcentaje elevado (63 %) afirmó que en los docentes se manifiesta una comunicación inefectiva y que sólo el (37 %) destacan que su comunicación es efectiva desde el punto de vista educativo vinculado al proceso de enseñanza aprendizaje en estudiantes adolescentes.

Sobre la necesidad de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje a través de una adecuada comunicación docente para este nivel de enseñanza con maestría y tacto pedagógico, los estudiantes adolescentes entrevistados respondió de manera afirmativa en la necesidad de mejorar dicho proceso a través de acciones educativas encaminadas al logro de una efectiva comunicación docente ante el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes, lo cual evidencia la demanda de continuar la preparación y capacitación en los profesores desde el contexto educativo.

De tal manera con lo corroborado

a través del Gráfico 2 de barras como puede observarse en los anexos, el 78 % de los estudiantes refirieron que presentan dificultad para escuchar de manera socializada con los docentes, que solo escuchan las explicaciones del profesor y tienen dificultades para aplicar el conocimiento ante nuevas situaciones de aprendizaje; por otra parte, el 64 % plantea que les es difícil establecer relaciones entre los contenidos y realizar los resúmenes, copian textualmente los contenidos del libro de texto. Un 72 % aboga que cuando se enfrentan al contenido intentan memorizarlo o reproducirlo mecánicamente y todo esto es debido a la falta de una comunicación efectiva docente ante el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes adolescentes.

Trabajar con los contenidos necesarios consiste en encontrar, dentro del gran volumen de información, lo esencial e imprescindible que debe dominar el estudiante, lo que no puede desvincularse de una efectiva comunicación docente dentro del proceso de enseñanza aprendizaje en los educandos.

Se trata de seleccionar y excluir contenidos con el propósito de definir los indispensables para la formación de los estudiantes según las competencias establecidas en los planes de estudio; acción esta de gran complejidad si se tienen en cuenta los veloces cambios que se generan actualmente en la esfera del conocimiento humano y en las crecientes demandas educativas sobre todo para mejorar la comunicación docente ante el proceso de enseñanza aprendizaje en

estudiantes adolescentes.

Discusión

Según García Batista, 2012 con relación al aprendizaje desarrollador plantea diez principios a tener en cuenta para la creación de situaciones de enseñanza y aprendizaje desarrolladores con adecuada comunicación entre los que se encuentran: la posibilidad de aprender a través de actividades desafiantes que despierten las motivaciones intrínsecas; la participación y solución en problemas reales, contextualizados, que permitan explorar, descubrir y hacer por cambiar la realidad; la transformación del estudiante de receptor en investigador y productor de información; la promoción del autoconocimiento, de la autovaloración y de la reflexión acerca del proceso de aprendizaje y la valorización de la autodirectividad y autoeducación como meta.

En las opiniones de los estudiantes se constató que algunos no conocen las habilidades a lograr en la asignatura, no se sienten protagonistas de su aprendizaje, no siempre saben resolver problemas en los que sea necesaria la aplicación de lo aprendido a través de una efectiva comunicación docente y tienden a querer aprenderse todos los epígrafes del libro de texto sin determinar las esencialidades necesarias y suficientes del contenido para su nivel de formación. Existen deficiencias en el razonamiento de los problemas, están limitadas sus capacidades de análisis, síntesis, abstracción y generalización, por lo que su participación activa no se produce

de manera espontánea, lo cual obliga al docente a buscar constantemente nuevos estilos comunicativos en dependencia de los grupos o características individuales de los estudiantes.

Según otro autor refiere que una enseñanza con estas características no puede garantizar un adecuado aprendizaje y conduce a estudiantes «repetidores» que poco pueden operar con lo que han aprendido. Esto conlleva a que no se adquieran las competencias requeridas como profesionales, pues el pobre desarrollo de las habilidades para enfrentar y dar solución a los problemas, impide éxitos en la vida social (Eugenia, 2014).

En el aprendizaje desarrollador el estudiante es y se siente protagonista del proceso docente y no se muestra como receptor pasivo de información, desencadena una intensa actividad mental desde una perspectiva creadora; aprender constituye para él un proceso constante de búsqueda de significados, de contradicciones constantes; el alumno es responsable de su propio aprendizaje autodirigiéndolo a partir del compromiso consigo mismo y se propone metas y periodos para lograrlos; es capaz de asimilar sus errores, capacidades, debilidades y fortalezas, percibe el esfuerzo como un factor esencial en sus resultados y le confiere un gran valor al acto de aprender como algo primordial para el crecimiento personal y la realización afectiva.

El proceso enseñanza aprendizaje presenta fisuras en cada uno de los

tres momentos de la actividad docente, los estudiantes en la mayoría de las ocasiones no ejecutan las acciones un número suficiente de veces para que estas puedan devenir en habilidades, y así garantizar su adquisición adecuada (Rodríguez, Valdés y Salilla, 2013).

Los autores coinciden que hoy constituye una preocupación para los docentes del área la calidad en la comunicación educativa asociada al aprendizaje; por lo tanto, es necesario desde los primeros años enseñar a los estudiantes a razonar bajo un adecuada comunicación efectiva de los docentes con un estilo participativo, como preámbulo de la aplicación del método de la enseñanza que deben utilizar en años superiores, ya que su método adquieren hoy un valor todavía mayor que en el pasado y es el deber de los profesores educar a sus discípulos, con el ejemplo y la palabra con un sentido de pertenencia individual y colectiva.

Otros autores plantean que para enseñar a los alumnos a razonar es necesario que los contenidos de los programas de estudio se impartan con una adecuada base orientadora de la acción, los que afirman que la clase es el espacio ideal para hacerlo (Escobar, Madiedo, Puga, Fardales y Pérez, 2013).

Sin embargo otro criterio autoral tuvo en cuenta que los contenidos constituyen el conjunto de conocimientos, habilidades, hábitos y valores incorporados gradualmente a la cultura y que conforman un volumen enorme de información, la tarea más importante

de la enseñanza es proporcionar a los alumnos la experiencia sistematizada y organizada de la humanidad, los medios y métodos para apropiarse de los contenidos a fin de alcanzar las competencias socialmente determinadas y desempeñarse eficientemente (Damiani, 2012).

Para la propuesta de las acciones educativas se tuvo en cuenta los componentes personales y no personales del proceso docente de enseñanza aprendizaje, dentro de los primeros al profesor y al estudiante como elementos clave en dicho proceso, determinando el rol que cada uno debe protagonizar en la clase; se incluyen los tres momentos de la actividad docente: orientación, ejecución y control. Se concibió desde la planificación y se ofreció un papel primordial a la orientación, como etapa crucial en la actividad docente y de la que dependieron en gran medida los resultados a alcanzar. En cuanto a los componentes no personales del proceso se tuvo en cuenta: objetivos, contenidos, métodos, medios y evaluación.

Las acciones educativas propuestas tienen como base los siguientes elementos:

El profesor debe conocer a profundidad:

- ✓ Sílabo de la asignatura.
- ✓ Documentos normativos de la carrera.
- ✓ Técnicas de estimulación y comunicación educativa para los estudiantes.
- ✓ Sistema de evaluación

comunicativa docente para el aprendizaje.

- ✓ Competencias a lograr con los estudiantes asociados con una adecuada comunicación educativa.
- ✓ Métodos y medios de enseñanza comunicativos adecuados.

El alumno debe conocer a profundidad:

- ✓ Bibliografía a utilizar.
- ✓ Uso de las bibliotecas virtuales.
- ✓ Uso adecuado de los textos.
- ✓ Técnicas de la informática y la comunicación.
- ✓ Competencias a lograr en la asignatura a partir de habilidades comunicativas.
- ✓ Métodos y medios de enseñanza de la comunicación.

Acciones a desarrollar por el profesor:

- ✓ Planificar el proceso enseñanza aprendizaje desde una perspectiva desarrolladora, en la que ejecute un rol orientador para que el alumno fortalezca su autonomía comunicativa y de aprendizaje social e individual.
- ✓ Planificar la clase en la que imparte las esencialidades del contenido y ofrecer las vías para que los alumnos logren su aprendizaje a través de la comunicación educativa socializadora.
- ✓ Diseñar el contenido en dependencia del diagnóstico

pedagógico realizado anteriormente, determinando qué sabe el estudiante, qué no sabe y qué debe saber con relación a la comunicación educativa y su contenido de aprendizaje.

- ✓ Diseñar guías didácticas con tareas educativas desarrolladoras a partir de situaciones problemáticas que exijan la reflexión y el análisis de los estudiantes en el proceso comunicativo educativo docente.
- ✓ Diseñar estrategias de atención a las diferencias individuales comunicativas.
- ✓ Determinar los medios de enseñanza a utilizar y su metodología en la comunicación individual, grupal y colectiva.
- ✓ Elaborar situaciones problemáticas en cuya solución el docente tenga que movilizar los procesos lógicos del pensamiento para adecuarse a una efectiva comunicación educativa bidireccional.

Conclusiones

Se constató que en el proceso enseñanza aprendizaje en adolescencia adolece de una comunicación docente efectiva en los educandos, donde limita el desarrollo lógico del pensamiento en los estudiantes cuando los profesores se vuelven rígidos en la comunicación desde el contexto del aula, dando lugar que los educandos no sepan identificar lo esencial del contenido o invariantes del conocimiento, al tener

dificultades para aplicarlo ante nuevas situaciones de aprendizaje, cuando les es difícil establecer relaciones entre los contenidos y realizar los resúmenes y copian textualmente los contenidos del libro de texto. A manera de conclusión el proceso enseñanza aprendizaje en adolescentes se asume desde el contexto educativo cubano, en que para el logro de rasgos en la

enseñanza memorística, vinculado con el contenido se hace necesaria una efectiva comunicación educativa de los docentes en los estudiantes en medio de este proceso. De esta forma se propusieron acciones educativas encaminadas al logro de una adecuada comunicación de enseñanza docente en estudiantes adolescentes.

Notas

(1) Máster en Psicopedagogía de la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas. Cuba. Síndico 384-A / San Pedro y Virtudes. jesusca@infomed.sld.cu

(2) Doctor en Ciencias Psicopedagógicas. Profesor Titular. Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas. Cuba. jvlopez@uclv.edu.cu

Bibliografía

Adolescencia. (2013). ¿Qué es la adolescencia? [Internet]. [citado 23 de junio de 2013]. Disponible en: http://www.sld.cu/sitios/adolescencia/verpost.php?pagina=1&blog=http://articulos.sld.cu/adolescencia&post_id=654&c=2987&tipo=2&idblog=171&p=1&n=dfk

BRAVO, P. (2012). Motivación en educandos del programa nacional en medicina integral comunitaria. *Educ Med Super* [Internet]. 2011 [citado 6 May 2012];25(2):[aprox. 7 p.]. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000200005&lng=es&nrm=iso&tlng=es

BARBERA, E. (2012). Modelos explicativos en psicología de la motivación. *Rev Electron Motivación Emoción* [Internet]. 2002 [citado 23 May 2012];5(10):[aprox. 8 p.]. Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/abarbe9141912100/texto.html>

CERVERA, M. (2014). Material Educativo [Internet]. México DF: Disponible en: <http://www.iideac.edu.mx>

CRUZ, J. HERNÁNDEZ, P. MARCEL, E. DUEÑAS, N. & SALVATO, A. (2012). Importancia del Método Clínico. *Rev Cubana Salud Pública* Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662012000300009&lng=es

CHI, A. PITA, A. & SÁNCHEZ, M. (2015). Fundamentos conceptuales y metodológicos para una enseñanza-aprendizaje desarrolladora de la disciplina Morfofisiología Humana. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v25n1/ems02111.pdf>

DIEZ, E. & OCHOA, A. (2013). Análisis de la primera y segunda aspiración ocupacional en la adolescencia: Reflexiones sobre la importancia del papel de la escuela y la orientación educativa. *Interacções*, 9(26 Especial), 261-288. Recuperado de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3368/2694>

DAMIANI, S. (2012). Motivación inicial por la atención primaria de salud en los estudiantes de medicina. *Educ Med Super* [Internet]. 2004 [citado 10 May 2012];18(3):[aprox. 8 p.]. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412004000300003&lng=es&nrm=iso&tlng=es

DAUDINOT, R. HECHEVERRÍA, R. & ÁVILA, Y. (2014). Estrategia para estimular el aprendizaje desarrollador en los estudiantes de primer año de la carrera licenciatura en cultura física. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd199/aprendizaje-desarrollador-en-cultura-fisica.htm>

EUGENIA, M. (2014). Material Educativo [Internet]. México: Disponible en: <http://www.iideac.edu.mx>

ESCOBAR, E. MADIEDO, M. PUGA, A. FARDALES, V. PÉREZ, A. (2013). Organización didáctico-metodológica de la conferencia como sistema integrado en la unidad curricular de Morfofisiología Humana I. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412013000300003&lng=es&nrm=iso&tlng=es

HÉRNÁNDEZ, R. FÉRNANDEZ, C. & BAPTISTA, P. (2010). Metodología de la Investigación (5ta ed.). México D.F: Mc Graw-Hill Editorial.

GARCÍA, H. (2012). El consentimiento informado; una acción imprescindible en la investigación médica. *Rev Cubana Estomatol* [Internet]. 2009 [citado 20 May 2012];46(1):[aprox. 9 p.]. Disponible en: http://www.bvs.sld.cu/revistas/est/vol46_1_09/est07109.htm

GÓMEZ, Y. NAVARRO, T. URGELLÉS, A. et al. (2012). La formación de valores: retos y perspectivas en la formación integral del futuro profesional.

LINARES, M. & SANTOVENIA, R. (2012). Buenas Prácticas: Comunicar e Informar. La Habana: Editorial Academia, p. 15-28.

MESA, C. (2015). Diplomado Prácticas Docentes. Módulo de Neuroeducación. Matanzas: Facultad de Ciencias Médicas "Dr. Juan Guiteras Gener".

MORCHIO, L. & FRESQUE, M. (2014). Aprender en la universidad. *Rev Brasileira de Educação*. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n58/09.pdf>

PEREIRA, M. (2015). Mediación docente de la orientación educativa y vocacional. San José, Costa Rica: Euned.

RODRÍGUEZ, J. VALDÉS, C. & SALILLAS, J. (2013). La adquisición de habilidades de razonamiento clínico en estudiantes de la carrera de Medicina. *Rev Hum Med*. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202013000100006

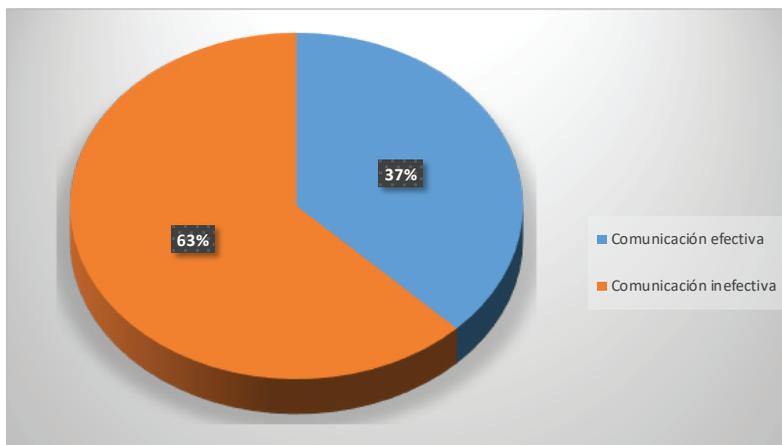
RICO, P. (2013). Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

SOCARRÁS, S. DÍAZ, F. & SÁEZ P. (2012). El Profesor Guía: máximo orientador del trabajo educativo en la Educación Médica Superior Cubana. [Internet] 2012 [consultado: 12 dic. 2015]. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-202012000300005.

DOMÍNGUEZ, L. (2013). La adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo de la personalidad. Distintas concepciones en torno a la determinación de sus límites y regularidades. Disponible en: http://www.conductitlan.net/notas_boletin_investigacion/50_adolescencia_y_juventud.pdf

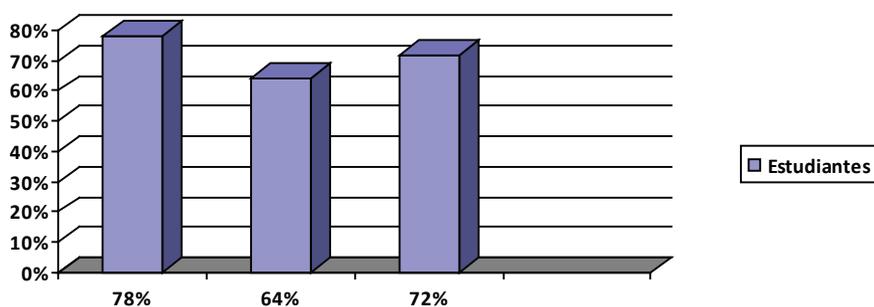
ANEXOS

Figura 1 Entrevista estructurada a estudiantes sobre la comunicación educativa docente.



Fuente: Entrevista estructurada a estudiantes

Figura 2 Aprendizaje de contenidos en estudiantes adolescentes



Fuente: Encuesta a estudiantes adolescentes

Historias que se escriben en plural. Las singularidades de una investigación sobre las identidades docentes del nivel primario

Carmen Belén Godino(1)

Resumen

El trabajo comparte los hallazgos de una investigación que indagó en la construcción de la identidad docente de profesoras del nivel primario egresadas de un Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de San Luis, Argentina. Nos interesó rescatar las vinculaciones que las nuevas docentes establecen entre los mandatos de formación que circulan en las instituciones de formación docente del nivel superior y las demandas, exigencias y desafíos que se les presentan en las instituciones escolares en donde despliegan las primeras prácticas profesionales.

En relación al tema de la investigación y al alcance de sus objetivos trabajamos con dos técnicas de recolección de la información: el análisis documental y la entrevista en profundidad a diversos actores institucionales.

En un principio presentamos la historia natural de la investigación, las singularidades que configuraron

Summary

This paper shares findings of a research that looked into the construction of the graduated from the Instituto de Formación Docente de San Luis, Argentina teachers' identity. We were interested in describing the links that the new teachers create between the mandates that are present in the educational training institutions and the requests, demands and challenges presented at the schools where they do their first activities.

Concerning the topic of the research and the reach of their aims, we worked with two techniques of data collecting: documents analysis and in depth interviews the different institutional actors.

First, we present the natural history of the research, the singularities that built up the process of construction of the knowledge, their reach, their paths. Then we share the "sound of the voices" of the new teachers so we think about the complex processes of the construction of their identities again.

el proceso de construcción de conocimientos, sus alcances, sus rumbos. Luego, compartimos los “sonidos de las voces” de las nuevas docentes formadas para que a partir de los mismos volvamos a pensar los complejos procesos de construcción de sus identidades.

Las profesoras entrevistadas plantean giros sumamente interesantes en cuanto a las imágenes construidas sobre el docente que desean ser. Se refleja en sus narrativas una constante vigilancia entre las creencias construidas sobre la docencia durante los trayectos formativos y las acciones pedagógicas que desarrollan en las culturas escolares.

La investigación nos permitió alterar, en parte, nuestras propias visiones sobre la docencia actual, las reflexiones de las nuevas docentes del nivel primario nos vuelven a llenar de entusiasmo y nos habilitan a reorientar nuestras prácticas formativas.

Palabras claves: Identidad docente; Investigación biográfica-narrativa; Prácticas pedagógicas; Saberes pedagógicos

The interviewed teachers set out extremely important new ideas related to the images constructed about the teachers they want to be. It can be seen in their accounts a constant watch between the images of the teaching activity constructed during their training and their actual teaching activities in the school cultures.

This research allowed us, partly, to alter our own vision about the teaching activity nowadays. The reflections of the new primary school teachers make us very enthusiastic and let us refocus our training activities.

Key Words: Teachers' identity; Biographic- Narrative research; Teaching activities; Teaching knowledge

Fecha de Recepción: 12/06/2018 Primera Evaluación: 17/07/2018 Segunda Evaluación: 01/08/2018 Fecha de Aceptación: 10/08/2018

**Hilvanando el proceso investigativo.
Los detalles de la producción
Aproximaciones al tema y sus alcances**

La investigación desarrollada en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación(2), indagó en la construcción de la identidad docente de profesoras del nivel primario egresadas de un Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de San Luis (I.F.D.C.S/L). Nos interesó rescatar las vinculaciones que las nuevas docentes formadas establecen entre los mandatos de formación que circulan en las instituciones de Formación Docente del Nivel Superior y las demandas, exigencias y desafíos que se les presentan en las instituciones escolares en donde despliegan las primeras prácticas profesionales. Decidimos investigar ambos contextos formativos porque la identidad docente se va constituyendo tanto en el contexto de formación inicial, considerándolo como un fenómeno social de apropiación de modelos de formación, como en los contextos de formación laboral, en donde se comparte un mismo espacio de trabajo y se conforman grupos profesionales de referencia.

La finalidad central de la investigación fue comprender los procesos de construcción de la identidad docente en profesoras del nivel primario egresadas de un Instituto del Nivel Superior, en un contexto de profundos cambios institucionales (sociales, políticos, culturales, económicos) tanto en el ámbito nacional como provincial.

Decidimos presentar la investigación desde un claro posicionamiento: la construcción de nuevas identidades docentes del nivel primario relacionada con los procesos que alteraron la formación docente, inicial y laboral, en estas últimas décadas. Uno de ellos, concerniente con las políticas de formación docente y las acciones desplegadas por las instituciones formadoras para el alcance de las nuevas orientaciones que adopta el Sistema de Educación Superior denominado “no universitario” por la Ley de Educación Superior.(3)

Otro, las innovaciones que se desarrollan en los espacios de socialización profesional de los docentes del nivel primario, de acuerdo a las vinculaciones que se entretienen entre los roles que se asumen y las nuevas exigencias institucionales, en relación con los cambios que delinean también nuevos contextos socioculturales.

Desde nuestro rol de formadores nos preguntábamos sobre las características que debían adoptar los dispositivos formativos actuales para abordar desde múltiples perspectivas los desafíos que enfrenta la docencia en un contexto social de incertidumbre y en constante cambio. Dicho interrogante se circunscribía a un momento específico en el que definíamos los rumbos de una carrera que veníamos planificando desde el Instituto de Formación Docente de la ciudad de San Luis.(4)

Nos acompañaban, hacía ya un par de años, ciertos planteos en relación a la formación docente, como si fueran

continuas voces disonantes que nos conducían a pensar recurrentemente en la docencia del nivel primario actual. Las inquietudes se fueron organizando en interrogantes que cuestionaban diversos aspectos. Por ejemplo, ¿Cuáles podrían ser las bases teóricas de un proyecto de formación docente que permitiera repensar la organización de las instituciones escolares del nivel primario en relación a los cambios sociales, culturales, políticos actuales? ¿Qué vinculaciones se desarrollan entre la oferta educativa que brinda la escuela y la diversidad de poblaciones que asisten a la misma? ¿Cuáles son los alcances y las finalidades de la llamada educación elemental, básica o primaria? ¿Cuáles son los nuevos desafíos que enfrentan los docentes en base a las configuraciones institucionales actuales? Las preguntas nos orientaban hacia terrenos de mayores incertidumbres.

La investigación representó, entonces, un gran desafío profesional, ya que implicaba analizar el proceso de formación docente del nivel primario en un momento histórico particular (porque la provincia de San Luis presentaba un escenario educativo complejo) y de la mano de ciertas modificaciones del sistema formador, proceso en el que veníamos participando hacía ya un par de años.

Como manifestamos en el párrafo anterior, analizar el campo de la formación docente en la provincia de San Luis ameritaba reconstruir una historia colectiva que había dejado huellas. En el año 1998(5), en la provincia, se

cerraron las inscripciones de todos los Profesorados pertenecientes a las instituciones terciarias de formación docente y técnica. Posteriormente fueron creados dos nuevos Institutos de Formación Docente, los cuales fueron presentados como innovadores (alejándolos de cualquier “herencia” propia de las instituciones formativas anteriores).

Los dos nuevos institutos comenzaron en el año 2001 con una oferta educativa que presentaba carreras destinadas a lo que en ese período histórico correspondía con la formación para el Tercer Ciclo de la E.G.B. y el Polimodal. Por ende, quedó discontinuada la formación docente para el nivel primario hasta el año 2006. En dicho año, la carrera Profesorado en Educación Primaria comenzó a formar parte de la oferta educativa de los dos institutos de gestión pública.

Nuevas orientaciones en la investigación. Construcción de niveles y categorías de análisis

En base al recorrido adoptado en la investigación fuimos construyendo las categorías que nos permitieron ordenar la información obtenida y releerla en base a la matriz diseñada. Es decir, que el proceso de investigación cualitativo flexibilizó la dinámica y favoreció la construcción de enriquecedoras interpretaciones en función de las técnicas de recolección elegidas.

Una de las técnicas fue la recolección y análisis documental, de las normativas nacionales y provinciales (planes

nacionales de formación, diseños curriculares del IFDC S/L, programas de las unidades curriculares de la carrera docente estudiada). Se trabajó con el análisis de dichos documentos porque los documentos institucionales encierran circunstancias, experiencias acerca de la construcción del conocimiento en los primeros momentos del proceso de socialización profesional (Bolívar, Domingo Segovia y Fernández Cruz, 2001).

A medida que avanzábamos en el proceso investigativo, nos fuimos dando cuenta que nuestro interés no estaba depositado en el análisis del currículo de formación, aunque fue un análisis necesario para comprender las finalidades del proyecto de carrera en su aspecto prescriptivo. Por el contrario, nos interesaba conocer las vinculaciones que las docentes en formación podían establecer entre esas instancias formativas y los desafíos que se les presentaban en los contextos laborales escolares.

La otra técnica de recolección de información que formó parte de la investigación fue la entrevista en profundidad a diversos actores institucionales: docentes egresadas, alumnas avanzadas del IFDC S/L y docentes formadores. La información brindada por los actores entrevistados enriqueció la mirada inicial sobre la formación docente (asociada a los interrogantes que nos acompañaban desde la delimitación del tema a investigar) y al mismo tiempo, debido a la 'potencia' que encerraban sus relatos,

nos permitió pensar en tres niveles de análisis y construir las categorías emergentes a partir de los mismos.

Realizamos también entrevistas colectivas con las docentes egresadas del instituto como dispositivo de análisis, para recuperar aquellos aspectos recurrentes surgidos en las entrevistas individuales. Dicho espacio permitió ampliar las interpretaciones realizadas en un principio a partir de nuevos diálogos entre los sujetos participantes.

En un principio, debido a la dificultad para coordinar los encuentros con las docentes egresadas (porque trabajaban tanto en el turno mañana como en el turno tarde) decidimos comenzar nuestras entrevistas a través de lo que llamamos "cuadernos de campo". En dichos cuadernos ellas fueron narrando sus primeras experiencias docentes, especificando los aprendizajes desarrollados en la etapa de formación inicial y los desafíos que se les presentaban en las instituciones escolares del nivel. Cabe aclarar que tuvimos un primer encuentro con cada una de las entrevistadas para profundizar dicho encuadre de trabajo. Pasado unos meses, volvimos a encontrarnos con las docentes e inauguramos nuevos espacios de diálogos en el marco de las entrevistas en profundidad.

Entrevistamos a diez docentes formadores del instituto y ocho docentes egresadas (en algunos momentos de las entrevistas fueron alumnas avanzadas de la carrera en etapa de cursado de la residencia docente). Cabe aclarar que

aproximadamente el IFDC S/L cuenta con cuarenta profesores formadores en su plantel (siendo docentes que comparten varias unidades curriculares de las demás carreras que forman parte de la oferta académica del instituto)(6). En relación a la cantidad de docentes egresadas de la carrera estudiada el número varía desde un principio. En la primera cohorte de la carrera egresaron cuatro docentes del nivel primario (año 2010). Entre los años 2011 y 2015 los números de egreso no variaron en relación con las cantidades iniciales. Se registró recién en el año 2016 un número relevante de docentes egresadas (25 docentes). Cabe aclarar que de acuerdo a las características de la población estudiantil (madres, trabajadoras, mayores de treinta años), por lo general, finalizan sus estudios entre los seis y siete años de iniciados los mismos.

El proceso de construcción de las categorías nos resultó un arduo trabajo que trajo aparejado una gran complejidad, ya que, comenzábamos a evidenciar en las diversas voces de los entrevistados y en el análisis documental que veníamos realizando, las “disonancias” entre las finalidades explicitadas en los diseños curriculares de la carrera, las intencionalidades de los formadores y las expectativas y evaluaciones manifestadas por las docentes formadas ya en situaciones laborales concretas.

Precisamente fue la diversidad de esas voces las que nos permitieron redefinir en mayor profundidad el

problema de nuestra investigación relacionado con la construcción de nuevas identidades docentes, marcadas principalmente por los conflictos que se generan a partir de las permanencias y los cambios en los trayectos formativos, tanto inicial como laboral.

Posicionar el problema de la investigación desde el lugar del conflicto nos permitió releer las narraciones de los entrevistados desde un lugar diferente. Un lugar que posibilitaba abrir nuevas interpretaciones sobre el campo de la docencia del nivel primario, caracterizado por prácticas específicas propias del nivel escolar y por representaciones construidas sobre los roles asumidos y hasta atribuidos históricamente al docente del nivel primario. Este proceso analítico facilitó la construcción de los tres niveles de análisis que explicitamos.

En base a las características del proceso de investigación construimos tres niveles de análisis. El primer nivel de análisis lo denominamos: “*Las identidades: posicionamientos desde su anclaje en los modelos históricos de la formación docente*”. Nos interesó reconocer en los relatos de los entrevistados cómo las tradiciones formativas, los mandatos históricos atribuidos a la docencia del nivel primario se filtraban en sus narrativas, tanto en los profesores formadores como en las nuevas docentes formadas en el Instituto de Educación Superior. Lo interesante de este análisis fue ir descubriendo a medida que nos acercábamos al terreno, la convivencia de discursos y prácticas sobre la docencia inscriptos en

tradiciones formativas diversas.

El segundo nivel de análisis construido se relacionó con las propias instituciones formadoras tanto el Instituto Superior como las escuelas del nivel escolar estudiado. Lo definimos como: “*Las identidades: sentidos de la formación inicial y laboral en el marco de las culturas institucionales*”. Analizamos las construcciones de sentido de la docencia asumidas y atribuidas por los formadores en el contexto de la formación inicial y las construcciones de sentido de la docencia asumidas por las nuevas docentes en base a las vinculaciones construidas en los contextos de la formación inicial y laboral.

Retomando el proceso analítico desarrollado, el tercer nivel de análisis recuperó los aportes de los niveles anteriores, pudiendo reconocer aspectos constitutivos de la construcción de la identidad en las docentes del nivel primario. Es por ello, que lo denominamos: “*Las identidades: Configuraciones resultantes*”. Este nivel explicita las categorías referidas a las configuraciones identitarias resultantes en base a los procesos formativos inicial y laboral de las docentes formadas en el Instituto. Analizamos las vinculaciones entre la formación docente inicial y laboral desarrollada por las docentes egresadas y la aproximación a los nuevos desafíos en los contextos laborales.

Aportes teóricos para pensar la construcción de la identidad docente

Identidad, identidad docente y

conflicto fueron las categorías teóricas que facilitaron la interpretación de la información recolectada y la producción de conocimiento. La idea central de la que partimos vincula que los procesos de construcción de la identidad docente se desarrollan a partir de los conflictos que generan las permanencias y los cambios en los contextos de formación tanto inicial como laboral. Por lo tanto, pensar la identidad desde una perspectiva social en constante construcción con bases fijas y cambiantes nos permitió acercarnos a nuestro objeto de investigación desde marcos conceptuales enriquecedores.

Situarnos desde una perspectiva que analizó los procesos de construcción de la identidad docente desde la mirada del conflicto, permitió comprender las vinculaciones que se entretajan en las culturas formativas actuales y las acciones docentes que se despliegan en las concretas instituciones escolares del nivel.

Nos interesó retomar la categoría identidad desde una perspectiva social, entendiéndola como un proceso dinámico y en el que se articulan, atribuciones de sentido de identidad por parte de las instituciones y agentes vinculados a los individuos pertenecientes a ellas, y sentidos y modos de apropiación de identidades por parte de los sujetos que forman parte de dichas instituciones (Dubar, 1991). El primero remite a la dimensión relacional-sincrónica de la identidad, el segundo a la dimensión biográfico- diacrónica.

El concepto de identidad es polisémico

y se lo puede enfocar desde diversos abordajes teóricos. Un primer aspecto tiene que ver con el carácter procesual y nunca acabado de la identidad. Esto supone, como lo señalan Dubar (1991) y Hall (2003) un rechazo a una concepción esencialista de la identidad como “naturalmente” dada, a partir de las características “objetivas” de la persona.

Por el contrario, la identidad se construye y reconstruye a lo largo de la historia personal en un proceso continuo. Este proceso remite a un segundo aspecto clave que es la concepción de esta construcción como una articulación entre el plano biográfico, personal y el plano social o relacional.

Es precisamente en la articulación de estos dos planos (biográfico y social), mutuamente constitutivos, como lo plantea Hall (2003), donde reside el núcleo del concepto de identidad, como punto de intersección entre ellos. Barbier (1996), subraya que la identidad puede entenderse como las construcciones o representaciones que otros hacen de un sujeto (identidad construida por otro), y como las construcciones que un actor efectúa acerca de sí mismo (identidad construida por sí). La identidad, entonces, se entiende como el resultado de relaciones complejas entre la definición que otros hacen del sujeto y la visión que él mismo elabora de sí.

Ahora bien, pensar en los procesos de construcción de la identidad docente, para nosotros implicó tener en cuenta los aportes analizados anteriormente y además, reflexionar sobre tres etapas

formativas fundamentales. Por un lado, la etapa de la biografía escolar (Lortie, 1975; Alliaud, 2004; 2007) de los estudiantes de las carreras docentes, como etapa clave de construcción de creencias, representaciones sobre la docencia que orientan luego una gran parte de la formación inicial y profesional; la etapa de formación docente inicial desarrollada en las instituciones de educación superior y la etapa de formación laboral desplegada en las instituciones educativas del nivel. Retomamos dichas etapas formativas porque entendemos que la identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad (Vaillant, 2007).

Flores y Day (2006), plantean también que el desarrollo de la identidad del profesorado hace referencia “a un proceso continuo y dinámico que supone la construcción de nuevos significados y re-interpretaciones de los propios valores y experiencias que pueden estar influenciados por aspectos personales, sociales y culturales”. (Citado en Santamaría, Cubero, Prados, de la Mata, 2013: 29).

Como bien manifestamos al principio, la mirada del conflicto colaboró a definir en mayor profundidad el problema que orientó la investigación. Entendemos por conflicto “un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes”. (Jares, 1991: 108). Es decir, el conflicto es, en esencia, un fenómeno de incompatibilidad entre personas o grupos. El conflicto no sólo

es una realidad y un hecho más o menos cotidiano en las organizaciones, sino que también exige afrontarlo como un valor: *“(...) Pues el conflicto y las posiciones discrepantes pueden y deben generar debate y servir de base para la crítica pedagógica, y, por supuesto, como una esfera de lucha ideológica y articulación de prácticas sociales y educativas liberadoras”*. (Escudero Muñoz, 1992: 27).

De acuerdo a la postura de Oviedo de Benosa (2004: 23):

El conflicto es una noción cuyo significado está cargado de una connotación valorativa no evidente ni explícita, pero generalmente asociada a algo negativo. En nuestra sociedad es vivido, pensado y actuado como algo negativo que debe evitarse, cuando no, eliminarse.

Desde la perspectiva crítica, el conflicto se ve como algo natural, inherente a todo tipo de organizaciones y a la vida misma, y además, se configura como un elemento necesario para el cambio social. Por consiguiente, el conflicto se considera como un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas, que es, en definitiva, a lo que aspira la teoría crítica de la educación. A diferencia de los enfoques tecnocráticos que pretenden el control y el dominio.

Para introducirnos en la interpretación de cómo operan los conflictos que pueden generarse en las culturas institucionales, retomamos el planteo que realiza Rockwell (2000) desde una perspectiva histórico-cultural. Ella va

a decir que ha encontrado útil pensar en una metáfora de tres planos que se intersectan en cualquier momento, y que reflejan las diferentes temporalidades presentes en las culturas. Los tres planos a los que se refiere Rockwell son (2000: 15):

“A)- La larga duración: Algunas cosas que observamos en la escuela parecen ser atemporales, permanentes (...) Nos obliga a observar continuidades, signos, prácticas, objetos, producidas hace tiempo y que aún están presentes (...) B)- La continuidad relativa: [la retoma] de Heller, A. (1977) como aquellas categorías que emergen en la historia de la vida cotidiana, se despliegan por un tiempo, se desarrollan...o bien retroceden. C)- La co-construcción: apunta hacia todo lo que producen los sujetos que se encuentran en la escuela, al interactuar entre sí y al trabajar con los objetos culturales en ese espacio. En este plano, se entretrejen las historias individuales y locales con las historias de los instrumentos y los signos culturales (...).

Hablamos entonces de nuevas configuraciones docentes identitarias, entendiéndolas como construcciones -renovadas o alteradas- de una identidad docente en proceso, dinámica, cambiante, fruto de las complejas relaciones entre los posicionamientos que estructuran la formación docente y los sentidos atribuidos y asumidos por los sujetos intervinientes en el proceso formativo.

Diálogos entre los contextos formativos. Voces de los protagonistas

Nos interesó volver a escuchar “el sonido de las voces” de las entrevistadas, en base a las vinculaciones que las nuevas docentes formadas establecen entre los procesos formativos que se despliegan en la etapa de la formación inicial marcada por las prácticas desarrolladas en el IFDC S/L, y en los contextos laborales de las escuelas del nivel. Los diálogos que las docentes despliegan en los contextos formativos permiten conocer parte de sus procesos identitarios. Decimos parte porque hemos analizado sus primeros pasos por los escenarios escolares de la escuela primaria. Su identidad irá adquiriendo matices diversos quizá con el tiempo, pero las huellas impresas hasta el momento, permiten resignificar sus relatos escolares.

Para las profesoras del nivel primario formadas en el IFDC S/L ‘ser docente’ se relaciona con la posibilidad de generar situaciones de enseñanza y aprendizaje tendientes a dejar una “marca”, una “huella” en los sujetos que transitan por dichas situaciones; colaborar en el desarrollo de subjetividades escolares comprometidas con el cambio, con la posibilidad de mejora de las situaciones particulares. En definitiva, sus finalidades se orientan con la construcción de un docente comprometido con la educación, que se asume como protagonista en un escenario complejo.

Llamamos “sonidos de sus voces”, a las diferentes significaciones que

se traslucen desde las palabras que eligen para expresar sus construcciones de sentido sobre la docencia, sus expectativas, sus desafíos. Los sonidos de sus voces nos posibilitaron acompañar con una actitud de escucha comprometida y de un profundo esfuerzo por comprender el recorrido analítico que venían profundizando en base a procesos de transformación vividos tanto en la etapa de la formación inicial como en sus prácticas profesionales situadas.

A continuación presentamos una parte de los hallazgos de la investigación relacionados con las vinculaciones desarrolladas entre la formación docente inicial y laboral.

Vinculaciones entre la formación docente inicial y laboral

Una de las primeras connotaciones que le atribuyen a las vinculaciones entre ambos contextos formativos es la ausencia, en la institución de Educación Superior, de una formación orientada específicamente al nivel primario. Por razones de extensión, a continuación presentamos solo dos subcategorías construidas en relación con las vinculaciones:

a)- Que se tejen entre el cambio y las permanencias

“Antes de irme de vacaciones de julio tenía que cerrar unos temas de Formación Ética: ‘ser mejores personas’. Entonces, a mí se me ocurrió hacer un juego y darles lugar a las voces de los chicos (...). Y bueno, no sabés la cara de la directora,

me miró y me dijo: ‘¡Qué juego! ‘Díctales, dos puntos, ser mejores personas es. Después hacés el juego’, me dijo. Entonces, cuando yo le llevo el juego, que era como un juego de la oca, la reflexión era la siguiente: ¿Crees que la vida es un juego, crees que puedes llevar a tu vida cotidiana las reglas de este juego? Bueno, eso era un poco lo que yo pretendía con esta actividad. Y ese “crees” presente en las preguntas era el que no le gustaba a la directora. Porque me decía que tiene que haber una cierta distancia entre el alumno y el docente, esta jerarquía en donde el docente es el que sabe y el alumno el que escucha, no solo me la bajaron desde dirección, me la bajaron mis propios colegas (...) Y me decían con argumentos: ‘al alumno no le podés dar la posibilidad de pensar, cómo le vas a preguntar ‘¿crees que la vida es un juego? Y darle lugar a que él elabore la respuesta. No, eso no se puede hacer (...)’.

(Docente egresada en el año 2011. Fragmento extraído del cuaderno de campo, año 2012).

Claramente, en el ejemplo de clase que describe la docente egresada, notamos la pregnancia de prácticas de enseñanza relacionadas a la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001) propia de la época de surgimiento de la escuela, en donde estaba marcado que el único sujeto poseedor de conocimiento era el docente, y por ende, se establecía a partir de allí la

relación pedagógica: el docente enseñaba y el alumno aprendía.

Es muy significativa la frase que expresa la colega de la docente entrevistada: “¿Y darle lugar a que él elabore la respuesta?”. Se refleja a partir de este posicionamiento institucional, el lugar que le compete al docente en dicha institución, como un transmisor de los mismos contenidos (para todas las divisiones del mismo grado), imagen asociada a las históricas tradiciones formativas que configuraron la docencia en el territorio nacional (Davini, 1995; 1998; Ferry, 1990). Las permanencias de construcciones significativas que en la escuela ubican a la docencia desde “esta jerarquía” en donde el docente “es el que sabe”, entran en tensión con las construcciones significativas de las nuevas profesoras del nivel, formadas bajo “los nuevos paradigmas de la educación” (expresión utilizada por los docentes formadores) en donde priman las acciones que tienden a la organización de procesos pedagógicos críticos. En este camino de atribución de sentidos de la docencia, ya en los contextos laborales, se tejen continuamente procesos contradictorios y conflictivos entre lo que el docente cree que es y lo que quisiera ser.

Frente a la descripción del relato nos preguntamos: ¿Qué escuela se dibuja en las trayectorias formativas iniciales? ¿Qué características adopta? ¿Por qué la brecha entre la ‘escuela ideal’ y la ‘escuela real’ se amplía cada vez más? ¿Qué lugares deberían ocupar las nuevas docentes en los trayectos formativos del Instituto, en los ámbitos de investigación y capacitación?

A continuación rescatamos un fragmento de entrevista de la misma docente egresada que escribió en el cuaderno de campo mencionado en el párrafo anterior:

“Está bueno poder verlo. En el primer punto, uno cuando ingresa al sistema con esas ansias de trabajar y que se yo, uno dice ‘bueno, me banco que me digan esto o aquello, o que no dé lugar a ciertas cosas’. Y también está en uno cuando se introduce en esas instituciones el conocer qué límites hay y que en determinadas instituciones pasan cosas de una manera y no van a suceder nunca de otra. Es la aceptación que uno consciente o inconsciente sabe”. (Docente egresada en el año 2011).

El conocimiento de la dinámica interna de cada institución escolar le permite visualizar a las nuevas docentes, que muchos de los cambios que puedan provocarse en las escuelas, dependerán de las características de funcionamiento de las mismas, y no recaerá únicamente en ellas la introducción de los “aires de cambio”. Esta postura permite el análisis de las estructuras más fijas presentes en las instituciones escolares actuales, así como también de los intersticios que favorecen la introducción de prácticas innovadoras. Las lógicas de acción (Bacharad y Lawler, 1993) son las pautas que orientan los comportamientos en las instituciones, reconocidas como constitutivas de la identidad de las mismas. Está muy claro en el planteo de la docente entrevistada el análisis que

despliega sobre la cultura institucional, sabiendo que la micropolítica (Ball, 1989) de cada institución configura las acciones viables en el contexto laboral.

Es muy interesante que puedan interpretar la dinámica institucional de la cual forman parte, ya que les posibilita pensarse como sujetos políticos que alteran prácticas, cuando las condiciones institucionales, al menos en un principio, dejan soslayar líneas de cambios.

Asimismo, las docentes evidencian que las instituciones están siendo más permeables a ciertos cambios, aunque a veces no medien interrogantes que favorezcan a un profundo análisis de por qué se producen los mismos. Son las nuevas docentes las que generan alteraciones de prácticas institucionales vigentes en las escuelas (prácticas de larga duración, Rockwell, 2000).

Los relatos de las entrevistas ilustran nuestro análisis:

“Sí, aquel chico que repetía o tenía problemas no podía volver a esa escuela. Por ejemplo en la escuela no se hacían adaptaciones o no se trabajaba con nada distinto a lo tradicional. Y bueno de a poco hemos ido cambiando algunas cosas. Había una normativa interna en donde se expresaba todo eso. Recién este año hemos empezado a hacer adaptaciones y se han modificado algunas prácticas. Gracias al esfuerzo de los maestros que estamos en una constante lucha también frente a las normativas del colegio. Yo me encuentro dentro de ese grupo”. (Docente egresada en el

año 2010).

“También cuesta mucho romper con lo tradicional. La escuela a veces va a destiempo, va muy lenta y los chicos están muy adelantados. Me parece que la escuela tiene que enseñar a desaprender. Me gustó mucho ese término. Los chicos tienen tanta información, que hay que ayudarles a pensar. Creo que el docente tiene que modificar eso. Hacer experiencias cotidianas y formarlos en valores. Sería bueno trabajar en equipo. Aunque a veces hay mucha competencia en la carrera docente. Por ahí no se puede lograr porque no hay trabajo colectivo”. (Docente egresada en el año 2015. Segunda entrevista colectiva, agosto, 2016.).

Esas ‘luchas’ a las que hace referencia la docente implica “construir poder” con los pares porque la docencia en sí misma “es un trabajo colectivo” (Tenti Fanfani, 2009). Ese poder es el que propulsa evaluar situaciones nuevas, que alteran una dinámica “tradicional” de trabajo, así como también las normas instituidas. Ellas se sienten y se asumen como protagonistas del cambio desde posicionamientos que reflejan miradas colectivas de la docencia.

“Bueno, me llama la directora a mí y me dice que hay diferencias de la planificación en relación a las otras compañeras. Que no puede sostener mi enseñanza en relación a mis colegas. Que casi a las

chicas no les tiene que decir nada. La diferencia radicaba en la cantidad de contenidos. Me decía que yo no llegaba a completar los contenidos en el aula. No era que me faltaban contenidos sino que yo me permitía hacer recortes en el contenido teniendo en cuenta el ritmo de los alumnos. Y me decía que ella no podía justificar si venía un padre y le decía que su hijo estaba recibiendo la mitad de contenidos que los compañeros de las otras divisiones (...) Y la directora me dijo: ‘yo entiendo que vos no tenés mucha experiencia y quizá sea esto lo que te esté faltando, pero yo te digo que voy a volver a mirar la carpeta de tus alumnos y voy a corroborar los contenidos que enseñás’. ¡Yo me quedé dura! No me había dado cuenta de que yo enseñaba menos contenidos” (Docente egresada en el año 2011).

A partir de la frase manifestada por la docente “yo me permitía hacer recortes”, puede observarse la presencia de una práctica autónoma, fruto seguramente de la formación brindada en el IFDC S/L, en donde circulan fuertemente figuras que pregonan por la defensa de la autonomía docente, asociadas a la capacidad reflexiva sobre las decisiones adoptadas en el proceso pedagógico. Claro que, frente a la organización de una escuela con una gestión directiva verticalista, la docente no puede decodificar ese mecanismo de trabajo como propio, ya que sus posicionamientos responden a otras lógicas de pensamiento. Este ejemplo nos permite vislumbrar nuevamente los conflictos que les generan a las docentes egresadas del

IFDC S/L las culturas institucionales que sostienen las permanencias de prácticas escolares asociadas a paradigmas tradicionales de formación, dentro de los cuales se ubica un docente (con más experiencia) que se ajusta más a la repetición de prácticas institucionales y a un escaso protagonismo en las mismas. Los conflictos generados entre las permanencias de determinadas prácticas organizativas de las escuelas del nivel y los posicionamientos transformativos que sostienen las docentes, van configurando una identidad que comienza a cuestionar tanto la formación docente que sustentan como las características que adoptan las escuelas.

Es decir, se produce una revisión entre las permanencias y los cambios. Paulatinamente, estos últimos van adoptando cierto protagonismo, ya que el choque entre lo que sucede, por lo general en las escuelas, y las visiones construidas acerca del rol docente en los contextos actuales, se enfrentan, y el proceso analítico abarca la gran parte de los primeros años de la experiencia docente.

b)- Que se tejen entre las tensiones de una nueva institucionalidad y la “primaria real”

“La ausencia más grande que tiene la formación en el Instituto es la metodología propiamente del nivel. No hay nada de la primaria (...) Académicamente al Instituto le sirve este docente que ingresa [docente formador que ingresa por concurso] pero para mí no está tan afinado el

conocimiento de la institución y lo que la institución espera que él haga a la hora de formar docentes de primaria”. (Docente egresada en el año 2011).

La ‘radiografía institucional’ -sobre el IFDC S/L- que construyen las docentes egresadas que ya están en los escenarios escolares, permite continuar nuestro análisis en base a las escasas vinculaciones entre los niveles educativos superior y primario. No es un dato menor que enuncien que la *“ausencia más grande que tiene la formación en el Instituto es la metodología propiamente del nivel. No hay nada de la primaria”*. Siguiendo esa lógica podemos decir, que en el Instituto no ingresan -al menos no de modo sistemático- discursos y prácticas propios de la escuela primaria. Creemos que esta decisión se relaciona con los posicionamientos que asumen los docentes formadores, en un intento por alejarse de una racionalidad instrumental. El énfasis se deposita en la construcción de un nuevo profesional, mediante el desarrollo de conocimientos inscriptos en marcos teóricos actualizados y complejos.

Fueron los mismos formadores del IFDC S/L los que reconocieron la distancia existente entre la formación brindada en el Instituto y los ‘requerimientos’ que las escuelas le demandaban a las nuevas docentes formadas. La expresión “nada de la primaria” también refleja la construcción de sentido sobre la docencia propia de los formadores, relacionada a la conformación de “otro docente” que no guarde vinculación alguna con las características que asume

la escuela primaria actual.

La expresión que utiliza la nueva docente del nivel da cuenta de las primeras vinculaciones que establecen entre la “nueva institucionalidad” que se pretende construir desde el Instituto y la “primaria real” que expresan las egresadas ya en los contextos laborales. Quizá, si en el Instituto se realizara un esfuerzo por recuperar, en la etapa de formación docente inicial, las primeras vinculaciones que las docentes del nivel primario entablan con los contextos de la escuela primaria, podrían convertirse en objeto de estudio de los procesos de investigación desarrollados por formadores y docentes en formación. Sería sumamente relevante pensar un enfoque formativo que traslade la “situacionalidad de las disciplinas” (del contexto de la formación inicial) hacia “la situacionalidad de la escuela” (contexto de la formación laboral). Es decir, diseñar estrategias concretas de formación colaborativa (entre pares, entre los formadores y las egresadas, entre los docentes colegas de las escuelas) en donde los saberes construidos por las mismas docentes egresadas actúen como orientadores de sus prácticas escolares, y sea la situacionalidad escolar la que colabore al desarrollo de nuevos saberes en base a los desafíos que emerjan en la institución.

Continuamos con nuestro análisis:

“¿Qué me pasó con 5to grado en una prueba? Me resolvieron todo menos la recta numérica. Y me di cuenta que no la habían entendido. Entonces volví

sobre ese tema. Y les dije: ‘para mí la evaluación es un aprendizaje porque me doy cuenta si van aprendiendo’. Porque me está diciendo que si de los 25 chicos sólo dos pudieron resolver las cuentas, algo estaba pasando. Tal vez fueron demasiadas fracciones para representar en una sola recta. Bueno, yo me voy dando cuenta de cómo ir haciéndolo. Yo tengo muy incorporado la devolución porque a pesar de que la escuela no lo quiere yo lo hago igual. A mí me dijeron “dejá de estar dándole oportunidades a los chicos”. El tema es que yo no me permito el fracaso”. (Docente egresada en el año 2011).

El binomio permanencia y cambio atraviesa constantemente las prácticas escolares de las docentes del nivel primario y colabora al trazo de una identidad que se sostiene más del lado de lo alterado que de lo estable. A pesar de las dificultades que esa decisión representa en el escenario educativo, en donde la voz de la experiencia aun no es parte de su recorrido, sus fuertes posicionamientos en relación con el cambio son los que les permiten configurar nuevas prácticas escolares.

Este binomio del cual hablamos, las acompañó durante su formación docente inicial (vivida en el Instituto) y, aunque las evaluaciones que realizan de este recorrido conduzcan a reflexiones que enfocan la distancia que se generó entre ambos contextos formativos, ellas se encargan, aunque no lo expliciten, de achicar esa brecha. Asumimos esta posición porque en sus relatos

brotan la necesidad del cambio, de la transformación, en definitiva, surge la necesidad de construir “otra escuela”, otras prácticas docentes que reivindiquen la tarea de enseñar. Cuando las docentes egresadas manifestaban “no podés formar sólo desde la teoría”, están haciendo alusión a esta posibilidad que te brinda el conocimiento desde perspectivas críticas. En realidad, la teoría sí actúa en ellas como posibilitadora de cambios. Los marcos teóricos desarrollados permiten el despliegue de determinadas acciones que se nutren en los escenarios institucionales. Quizá cuando “sientan” que la experiencia docente las acompañe puedan resignificar la formación teórica ampliada durante el trayecto de formación inicial. Tal vez, ese sea uno de los caminos posibles que comience a delinear “otra institucionalidad” en la escuela ‘primaria real’ tal como lo expresan en sus relatos.

Caminos recorridos, nuevos hallazgos y continuidad

Las líneas que recorrimos en el artículo nos habilitan para continuar con nuestra mirada analítica. Volvemos a recuperar el sentido de la afirmación que hicimos en un principio relacionada con los procesos de construcción de nuevas identidades docentes. Los posicionamientos asumidos y las prácticas desarrolladas por las profesoras egresadas del IFDC S/L en el marco de las culturas institucionales del nivel primario dan cuenta de ello. Las nuevas configuraciones docentes construidas en base a los dinámicos procesos identitarios que se delinear

durante la formación inicial y laboral colaboran profundamente a revisar los posicionamientos sustentados en sus prácticas docentes situadas, a partir de las cuales reafirman la construcción de sentido ya asumida durante el cursado de la carrera: la formación permanente como orientadora de su trayectoria laboral. Una vez iniciado este camino, continúan profundizando nuevas y renovadas vinculaciones entre la formación docente inicial y sus prácticas profesionales. Dichas vinculaciones están marcadas por los cambios y las permanencias que se desarrollan en las culturas institucionales del nivel escolar estudiado. La revisión de sus marcos teóricos como orientadores de las decisiones que adoptan en las escuelas se tambalea, al enfrentar constantes contradicciones, entre un accionar heredado y los mandatos ‘incorporados’ desde la formación inicial.

Como bien analizamos en el artículo, las nuevas profesoras llevan consigo el lema del cambio, lema que las enfrenta con las tensiones de una nueva institucionalidad y la “primaria real”. Es muy significativo cómo retoman el análisis de la “primarización” de la escuela, desde un lugar de constante vigilancia de la propia cultura de la que ahora son parte. La “primarización” asociada más a aquellas acciones que tienden a la pérdida de sentido de la escolaridad en general. Sostenemos tal afirmación porque al asumirse como sujetos políticos que piensan su práctica cotidiana, se adjudican la responsabilidad de sus acciones y

reorientan las miradas que se dirigen a la escuela desde lugares que habilitan nuevos rumbos.

Pensarse como “sujetos políticos” las ubica como posibles potenciadoras de cambio, sabiendo que deben conducir sus acciones pedagógicas en base a los sentidos colectivos de la docencia. Ese pensarse a sí mismas como responsables de la introducción de modalidades diferentes de trabajo, las sitúa en el marco de la micropolítica institucional, caracterizada por ciertos rasgos que en un principio las desorienta. Los mismos se relacionan con las prácticas de coalición, que se desarrollan entre las “nuevitas” (término utilizado por algunas colegas de las instituciones) y las docentes con más experiencia escolar; las prácticas de control y poder que intentan direccionar las visiones construidas sobre la docencia en base a ciertas rutinas escolares que estructuran la vida institucional.

El cambio que promocionan se traduce en cada una de sus acciones desplegadas, en las “marcas” o “huellas” que imprimen en sus prácticas educativas cotidianas, cada vez que rescatan a los alumnos de la rutina, de la repetición, del vaciamiento, de la invisibilidad. También cuando reasumen la “misión salvadora” de la escuela como una satisfacción personal. Satisfacción que se profundiza cada vez que vivencian el logro de sus alumnos ante los nuevos aprendizajes. Cuando pueden mirar al otro y mirarse a ellas mismas en el trayecto recorrido enlazan un proceso que las reivindica y las reubica como coprotagonistas (junto a sus alumnos) de un complejo proceso

educativo.

Las primeras imágenes que fueron construyendo de la docencia (historias familiares mencionadas por ellas con una fuerte presencia de docentes con “mayúscula”) junto a las nuevas que van configurando en sus prácticas profesionales, les permiten narrar su propia historia, una historia marcada por la incertidumbre, pero al mismo tiempo por la convicción de saber adónde quieren llegar.

Los desafíos que las culturas institucionales les demandan actúan como orientadores de sus trayectos formativos actuales, ya que los mismos las ubican en lugares que les posibilitan alterar ciertos sentidos construidos sobre la docencia que conviven en la cultura de la escuela.

Como hemos podido analizar, la escuela se les presenta, a las profesoras del nivel primario, como un territorio totalmente desconocido. Como bien marcan las docentes egresadas notan una gran ausencia de una formación orientada al nivel primario en el contexto de formación inicial. Quizá por eso, encuentran que el terreno escolar de la escuela se les presenta como desconocido.

Hay caminos no trazados aún entre los dos contextos formativos. Las nuevas docentes intentan establecer nuevos lazos entre ambos, a partir de la recuperación de las construcciones de sentido que los formadores han construido.

La investigación nos permitió alterar,

en parte, nuestras propias visiones sobre la docencia actual, los sonidos de las voces de las nuevas docentes formadas nos vuelven a llenar de entusiasmo y nos habilitan a reorientar nuestras prácticas formativas. Su entusiasmo, dedicación y entrega nos acompañan para volver a pensar la formación docente desde lugares todavía no visitados. El desafío está en puerta. Nos invitan a involucrarnos en momentos decisivos de la educación de nuestro territorio, momentos signados

por el desconcierto, la incertidumbre y el desasosiego, pero al mismo tiempo también, aunque parezca paradójico, momentos en donde las nuevas experiencias de construcción colectiva reaparecen. Los procesos identitarios de las nuevas docentes del nivel primario que hemos analizado en este trabajo colaboran a sostener dicha afirmación. Y desde allí elegimos mirarnos, sostenernos y colaborar en procesos innovadores.

Notas

(1) Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (1999/2001). Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas (2006). FLACSO. Diplomada Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto (2010). FLACSO. Magíster en Sociedad e Instituciones, Facultad de Ingeniería, Ciencias Económico Sociales, UNSL (2011). Doctora en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA (2018). Docente e investigadora de la Universidad Nacional de San Luis: Categoría 4. Auxiliar de primera exclusivo efectivo. belengodino@gmail.com

(2) Facultad de Filosofía y Letras, UBA (2011-2018).

(3) Utilizaremos la denominación Sistema de Educación Superior para referirnos a la formación desplegada en los Institutos de Formación Docente. Y recurriremos a la denominación formación universitaria para referirnos a la formación superior de dicho nivel. No adoptaremos la referencia al nivel como “no universitario”.

(4) Formé parte del equipo docente que elaboró el primer proyecto de la carrera denominado: “Profesorado de Primer y Segundo Ciclo de la Educación General Básica”, entre los años 2004 y 2005.

(5) En el Decreto N° 2989 MG y E del 1/12/97 se explicitaba “...la necesidad de reordenar el Sistema Educativo en general, y en particular el Nivel Superior No Universitario destinado a la Formación Docente y Técnica exigiendo un replanteo para el mismo...”. Por medio del Decreto citado se estableció el cierre de la matriculación en el primer año de la totalidad de las carreras ofertadas por los establecimientos de Nivel Superior No Universitario de gestión pública provincial, a partir de 1998. Cabe aclarar que la provincia contaba con 17 instituciones terciarias, doce (12) de gestión pública y 5 (cinco) de gestión privada. Se cerraron inicialmente los doce institutos de gestión pública.

(6) Un gran parte de los docentes del IFDC S/L comenzaron siendo profesores de las carreras destinadas a la formación secundaria con las que cuenta el instituto. Debido a los perfiles

profesionales (en los campos de las Ciencias Humanas) y al cierre de inscripción de alguna de las carreras iniciales-por ejemplo, el cierre de inscripción a la carrera de Profesorado en Ciencia Política debido a la escasez de matrícula- muchos de ellos formaron equipos docentes en la nueva carrera del Instituto: el Profesorado en Educación Primaria.

Bibliografía

- ALLIAUD, A. (2004). La experiencia escolar de maestros 'inexpertos'. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (3), 1-13.
- ALLIAUD, A. (2007). *Los maestros y su Historia. Los orígenes del Magisterio Argentino*. Buenos Aires: Ed. Granica, 2da ed.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO SEGOVIA, J., y FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2001). *Investigación Biográfico-narrativa En Educación. Enfoque y Metodología*. Ed. La Muralla. 1 ed. Colección: Aula Abierta.
- BACHARACH, S. y LAWLER, E. (1982). *Power and politics in organizations. The social psychology of conflict, coalitions, and bargaining*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BALL, S. (1989). *La micropolítica de la Escuela, Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós/MEC
- BARBIER, J. M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation". *Formation et dynamiques identitaires, Education Permanente*. 3, (128), 11-26.
- DAVINI, M. C. (1995). *La Formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DAVINI, M. C. (1998). *El currículum de formación del Magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DUBAR, C. (1991) *La socialisation. Construction des identites sociales et professionnelles*. Armand Colin Éditeur, Paris.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1992). Innovación y desarrollo organizativo de los centros educativos. *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar "Cultura escolar y desarrollo organizativo"*. Sevilla, diciembre. Ponencia.
- FERRY, G. (1990). *El trayecto de la Formación. Los enseñantes, entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- FLORES, M. A. y DAY, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, ds219–232.
- HALL, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita identidad? *Cuestiones de identidad cultural*, Hall, S. y Dugay, P. (Comp.). Buenos Aires: Amorrortu, 13-39.
- JARES, X. R. (1991). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- OVIEDO DE BENOSA, S. (2004). *La representación social del conflicto: una significación social imaginaria en una escuela primaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

ROCKWELL, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Revista Interações*, 5 (9), 11-25.

SANTAMARÍA, A., CUBERO, M., PRADOS, M. M. y DE LA MATA, M. L. (2013). Posiciones y Voces Ante el Cambio Coeducativo: la Construcción de la Identidad del Profesorado en la Aplicación de Planes de Igualdad. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 17(1), 27-41.

TENTI FANFANI, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. España: Fundación Santillana, OEI.

TYACK, D. y CUBAN, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica. 2da edición en español.

VAILLANT, D. (2007). La identidad docente La importancia del profesorado como persona. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional, "*Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*". Barcelona, 5, 6 y 7 septiembre 2007. GTD-PREAL-ORT.

La mandinga y los ambientes narrativos entre la mediación pedagógica y la descolonización de la educación

Rui Gomes de Mattos de Mesquita(1)

Francisco Ramallo(2)

Resumen

La idea de educación moderna se caracteriza por la mediación, como dispositivo pedagógico que busca la concientización del otro y que propone autoritariamente la domesticación y la modelación del sujeto a educar. En contrapartida a este dispositivo de colonización y esterilización de la imaginación en su (im)posibilidad de (re)inventarnos, revisamos y oponemos este posicionamiento a partir de la articulación pedagógica de un ambiente narrativo descolonial. Dentro de esta propuesta, específicamente en este texto, interpelamos a la noción de mandiga (marca identitaria del pueblo de la “capoeragem” en Brasil) con la intención de demostrar la posibilidad de construir ambientes narrativos que alimenten la descolonización de la educación y que articulen la inmediatez de una pedagogía descolonial.

Palabras claves mediación pedagógica; articulación pedagógica; ambientes narrativos; mandinga; descolonización

Summary

The idea of modern education is characterized by mediation, as a pedagogical device that seeks the awareness of the other and authoritatively proposes the domestication and modeling of the subject to be educated. In contrast to this device of colonization and sterilization of the imagination in its (im) possibility of (re) inventing. We review and oppose this positioning based on the pedagogical articulation of a decolonial narrative environment. Within this proposal, specifically in this text, we address the notion of mandiga (identity brand of the people of the “capoeragem” in Brazil) with the intention of demonstrating the possibility of constructing narrative environments that feed the decolonization of education and that articulate the immediacy of a decolonial pedagogy.

Key Words pedagogical mediation; pedagogical articulation; narrative environments; mandinga; decolonization

Fecha de Recepción: 24/09/2017
Primera Evaluación: 17/10/2017
Segunda Evaluación: 21/11/2017
Fecha de Aceptación: 20/12/2017

Introducción

La idea de educación que mayoritariamente conocemos, aceptamos y compartimos es propia de la modernidad; nació con la universalización de la cultura eurocéntrica y occidental impuesta a todo el planeta tierra. Hoy naturalizada e internalizada por la gran mayoría de los educadores, es dolorosa por su actitud colonizadora y por la perpetuación y consolidación de las desigualdades sociales que propone. Es también falaz, pues como supieron advertirnos Gustavo Esteva, Madhu Prakash y Dana Stuchil (2013) la idea de educación hegemónica es exclusivamente moderna y los educadores continúan educando como si fuese tan antigua como los cerros(3).

El tal sentido la mediación es una de las marcas primordiales de la educación moderna. La mediación actúa como un dispositivo de colonización y esterilización de la imaginación en su (im)posibilidad de (re)inventar, (re)crear e (re)imaginar “otros mundos (posibles)”.(4) La concepción de dispositivo alude a que se trata de una esfera separada del ser viviente, que se caracteriza por su capacidad de capturar los deseos y las marcas propias de las subjetividades humanas. En efecto la mediación direcciona los deseos humanos, en contraposición a alimentar y/o restaurar la relación entre el conocer y el vivir (Agambem, 2009). Es el dispositivo de la mediación en la educación moderna el que proponemos discutir en este texto, que

a modo de una interpelación o puntapié dialógico, compartimos a partir de una serie de reflexiones hacia y con los potenciales lectores e interlocutores. De modo tal que a la manera de inquietudes, nuestro fin último aquí, es provocar conversaciones, encuentros y divergencias que colaboren en el (re)inventar de la educación en el siglo XXI a partir de articular ambientes narrativos descoloniales(5)

En contrapartida al dispositivo de la mediación proponemos una articulación pedagógica, noción alimentada por las reflexiones de Ernesto Laclau (2014), como una ambiciosa alternativa que percibe la existencia de otras racionalidades capaces de ser conjugadas en la educación actual. Además que recoge otros modos provocados por extrañamientos, disrupciones y desprendimientos de nuestra razón colonizada (Mignolo, 2011). Y más aún es a partir de la articulación, y no de la mediación pedagógica, que creemos que la educación como práctica social posibilita abandonar la idea de educar a un individuo (en el sentido de formar a un hombre o a un ciudadano) en un tránsito a apostar construir ambientes narrativos, comunidades de aprendizaje en donde podemos ser vinculados a la vida y a lo que cada uno crea e imagina dentro de un marco compartido de significados y sentidos. Es decir que al extrañar una educación que se dedica fundamentalmente a la formación de individuos a partir del dispositivo de la mediación, sugerimos una inversión. A partir de la articulación pedagógica

la educación se vuelca a la formación de ambientes narrativos, propicios para una producción menos regulada y segura de sentidos que aquellas presentes en las prácticas de mediación. Los ambientes narrativos habilitan modos de ser propios en comunidades y habitan espacios míticos de discontinuidad, de riegos y de opacidad. Allí se narran y se viven otros modos respecto a los instituidos. En efecto, pueden constituirse otras racionalidades alternativas. A modo de ejemplo aquí interpelamos a la mandinga (marca identitaria del pueblo de la “capoeragem” en Brasil); reconociendo como los ambientes narrativos son capaces de alimentar la descolonización de la educación y la inmediatez de una pedagogía descolonial.

De la idea de mediación a la de articulación pedagógica

Las prácticas de mediación son variadas y están ampliamente presentes en nuestro cotidiano, en gran parte podemos afirmar que vivimos en una cultura moderna de mediación. De modo que estas prácticas no son propias del dispositivo que la caracteriza en la educación; pero si la educación moderna las legitima y aunque un tanto oculto las profundiza. Sumado a ello es necesario resaltar que las prácticas de mediación no se restringen, como se puede pensar, a una mera metodología instrumental. Sino que por el contrario cuentan con un ambiente (el de la educación moderna) que las favorece y que las instituye colaborativamente. Estos

ambientes internalizan la mediación, en instituciones que como la escuela la naturalizan y la legitiman según fines políticos tácitos universalizados. Por lo tanto la mediación reproduce y da continuidad a “el” mundo tal cual existe. Trasmite un ordenamiento social particular aceptado, a fin de “formar” (o darle forma) a un sujeto a construir. La mediación actúa para la construcción de continuidades entre teoría/sujeto y vida/objeto, ya que ambiciona construir unidades plenamente representables de lo social. Una unidad social proyectada con la fantasía de lo completo que evita el peligro de las disgregaciones, provocando que se proyecte algo que está esencialmente dividido en la ilusión de una plenitud.

La mediación como dispositivo de la educación moderna se funda a partir de una “razón pedagógica”, que a decir de María Beatriz Greco (2015) es una profunda desigualdad que instaura la “sociedad pedagogizada”. Esta desigualdad de la razón pedagógica al interior del vínculo pedagógico se caracteriza por la mediación, en términos de la posesión de un saber que se transmite jerarquizado, vertical e indistintamente al educado. En una actitud que deja poca libertad para aprender, diría Jacques Ranciere “no existe inteligencia allí donde existe agregación, atadura de un espíritu a otro espíritu” (2006). De manera que la inteligencia del educado no se despliega si otra inteligencia la aplasta, por tanto es necesario dejarla sola y a la vez sostenerla. Se trata de no atarla a otra,

confiando en su potencia y en que la aventura de conocer y aprender solo se puede llevar a cabo por uno mismo. Quizás aquí sea conducente remarcar que se trata de una desigualdad que opera en varios sentidos:

“primero porque la razón pedagógica moderna divide las inteligencias en dos tipos: la empírica de los seres parlantes que se relatan y se adivinan los unos a los otros, y por otro lado, la inteligencia sistemática de los sabios (...). Se supone que la ignorancia puede salvarse con la instrucción, ya no se trata de relatar y adivinar sino de explicar y comprender. En su segundo sentido, la razón pedagógica se pone en escena como el acto que levanta el velo sobre la oscuridad de las cosas, va de arriba abajo, del fondo a la superficie y ésta al fondo de las cosas. Es una lógica vertical que se opone a la horizontal de los aprendizajes entre pares que trabajan comparando lo que ignoran con lo que saben. En su tercer sentido: todo este proceso lleva tiempo y un orden detallado y determinado en ese tiempo que la razón pedagógica determina por fuera de las temporalidades subjetivas” (Greco, 2006; 70).

En la modernidad eurocentrada el educador es un mediador. Su

actuación, por supuesto, no requiere una imposición explícita ni exige que los mediadores sigan o apliquen un manual rígido de procedimientos. Al contrario, presupone normalmente, una interiorización fundada en presupuestos y principios que se rigen en las maneras que median el pensar, ser, ver y sentir (o no) de las cosas y de “el” mundo. Y esto significa que, independientemente de su intención, contribuyen para la reproducción de un sistema más amplio de relaciones sociales caracterizados por la colonización.

La mediación es una práctica de colonización fundada en el presupuesto falaz de la autonomía del pensamiento o del libre albedrío del colonizado, en el pasaje de su parcialidad a la universalidad colonizadora. Aunque si el colonizado percibe que su mentalidad es negada, que “su ser es entregado” no se puede hablar más de autonomía sino de imposición. En la medida en que él está percibiendo que es tratado como alguien que no tendría discernimiento para hacer una libre elección, ya que se le ofrece un campo de percepción impuesto. Las prácticas de mediación sedimentadas en la educación corresponden a una narrativa colonialista eurocéntrica y occidental, que para mantenerse efectiva separan el vivir y el conocer. En contraposición son las narrativas descoloniales y los saberes de la tradición de los pueblos colonizados, los que expresan otras racionalidades más allá el dispositivo de la mediación pedagógica (como la noción de mandinga, que exploramos más adelante como un ejemplo).

En la denuncia de la colonización

ejercida por querer “concientizar a un otro”, Esteva, Prakash y Stuchil (2013) insistieron en la necesidad de revisar la idea de lo que llamamos educación en la modernidad; en una contundente crítica a la mediación que resalta como a partir de la “concientización” se anulan las capacidades de ser. Desde un llamamiento a liberar la pedagogía, estos autores expresaron una fuerte crítica a la pedagogía de la liberación de Paulo Freire(6) En efecto el propio Freire, padre de la pedagogía crítica, proponía un cambio que no comienza por y desde el sujeto colonizado sino por su concientización. Convencido de que tantos opresores como oprimidos eran deshumanizados por la opresión, suponía que una nueva conciencia nacida del alfabetismo ilustrado permitía hacerse de nuevo plenamente humano y a la vez eliminar los horrores de la opresión moderna (Esteva, Prakash y Stuchil, 2013; 34). Es por eso que para estos autores Freire adoptó presupuestos funcionales al sistema que trataba de cambiar, por lo que en vez de su transformación sus ideas alimentaron su conservación y reproducción. Después de todo también Freire parecería suponer que los oprimidos no pueden liberarse a sí mismo, sino que estos (sumergidos en la opresión) pasan a formar parte del mundo del opresor.

Además, explican Esteva, Prakash y Stuchil (2013), Freire escribió para educadores que se comprometieron con la liberación de los oprimidos, por lo que intentó enseñarles tanto las virtudes morales y políticas como las herramientas técnicas que le permitieran realizar la

función que les asignaba por medio de su propia liberación(7) De este modo Freire se ubicó a sí mismo en una tradición que descarta, suprime o descalifica (implícita o explícitamente) la abundante evidencia histórica de que los oprimidos y los pueblos se rebelan por sí mismos contra toda clase de opresores. En las palabras de los educadores referenciados:

“La construcción de mediadores que realiza Freire expresa una corrupción de su conciencia de la opresión. Su “conciencia” opera como un velo que oculta su propia opresión a los agentes de cambio “liberados”: disimula el hecho de que su conciencia está aún inmersa en un sistema opresivo y que, por eso mismo, deviene contraproducente. Además, oculta que tal “conciencia” agrega opresión a los oprimidos, incapacitándolos, a la vez que descarta, niega o descalifica la plenitud de sus iniciativas. Esta operación implica una arrogancia insostenible; la de poseer la conciencia verdadera, universal. Esto sirve también al propósito de legitimar el derecho de intervención en las vida de los demás” (Esteva, Prakash y Stuchil, 2013; 36).

Entonces aún la “pedagogía de la liberación” estaría encerrada en el vicio de la mediación, ya que Freire en su pedagogía buscó realizar una operación que transforma un despertar crítico

en conciencia, una concientización que no es más que otro nombre para la colonización. A ello también años atrás llamó la atención de Iván Illich (1977/2013) en su dilucidar del proceso civilizatorio como un proceso de concientización e internalización de una ideología. El pretender “liberar” a los paganos, salvajes, nativos, oprimidos, subdesarrollados, no educados o analfabetos, en nombre de la civilización (occidentalización), el progreso, capitalismo, socialismo, la ética universal, los derechos humanos, la democracia, e incluso la descolonización se ejerció desde una forma autoritaria de imposición y mediación. En tanto el mediador es quién conceptualiza en sus propios términos, con su propia ideología, promoviendo entre ellos “su propio bien” o la clase de transformación que se defina como “liberación” (Esteva, Prakash y Stuchil, 2013; 37).⁽⁶⁾

En relación a esa crítica “paternalista” de Paulo Freire, Patricia Weissmann (2016) consideró que esta argumentación puede hacerse extensiva incluso a las emergentes pedagogías descoloniales. Estas, muchas veces, olvidan que las comunidades, tienen que tener una participación activa en la elaboración (siempre provisoria y cambiante) de los objetivos de aprendizaje en la transmisión de saberes. Es necesario que los educados participen del proceso de aprender, de manera tal que una pedagogía libertaria no puede dejar a los aprendices fuera de los espacios de

poder, sino que, por el contrario, debería promover la participación y colaboración de ellos entre sí. Asimismo también es cierto que en el intento de revertir la condición de dominación y opresión que sufren los pueblos y las comunidades por la globalización de la cultura occidental como universal, diferentes experiencias educativas en América Latina buscaron recuperar y hacer revivir la memoria colectiva y los saberes ancestrales, desnaturalizando y haciendo conscientes los estereotipos y prejuicios en relación a las diferencias culturales (Weissmann, 2016; 2).

En el camino de rupturizar con el dispositivo de la mediación en la educación moderna, la idea de articulación defendida por Ernesto Laclau (2014) ofrece un posible desprendimiento. Esta noción se constituye a partir de un presupuesto ontológico inverso al de la mediación, que toma como punto de partida la negatividad de lo social. En el sentido que imposibilita el cercamiento de lo social por su reclamo de estructuras sociales intangibles y contingentes. La articulación percibe la dispersión y la discontinuidad, configurando racionalidades, lógicas y modos diferenciados e indelimitados. Asimismo esta noción habilita a comprender la manera en como el dispositivo (también posible de ser reconocido como práctica social) fue instituido en la educación, contribuyendo para una reflexión de lo que somos nosotros mismos en la capacidad de (re)inventar(nos) y (re)imaginar(nos).

En tanto la articulación restringe el régimen de la tutela, históricamente

estructurante del ambiente narrativo colonial, en nuestra capacidad de instalar otro lugar fundador. Recordamos que alimentado por el mito eurocéntrico de los orígenes civilizatorios en la antigua Grecia la idea de mediación se funda en una noción tutelar, entramando de manera bastante intrincada valores morales, racionales e intelectuales en conformidad con una acción educativa colonialista. De hecho la tutela se consolida como la espina dorsal de la relación entre colonizadores y colonizados. En contrapartida la articulación remite a prácticas performativas y contextuales, que consideran la existencia residual de elementos ocultados. Nos invita a usar la imaginación, discontinuamente, para transitar otra educación posible que hace confluír los contextos de descubrimiento y aprendizaje atentos a las posibilidades de construir lógicas y subjetivaciones inauditas.

En esta polarización podríamos afirmar que de un lado está la mediación, que mantiene el deseo colonialista de (auto) expansión. Más aún que se trata de una manera de conocer, subjetivar y educar que se direcciona preferencialmente a unidades sociales (individuo, identidades, etnias, género, clase, entre otras) que son partes estructurantes de lógicas sociales de espacios discursivos; a fin de proceder, de alguna manera, reforzando las culturas simbólicas diferencialmente estructuradas que se quieren contestar (democracia liberal, racismo, heteronormatividad, capitalismo, etc). Del otro lado la noción de articulación pedagógica estimula

la nutrición y la construcción de espacios de sociabilidad, aberturas del mundo que lidian con el conocimiento de una manera más orgánica, personal, corporal y antiformalista.

Esta última es una noción de riesgos, que se concentra en el esfuerzo de construir ambientes narrativos desde los cuales diversas comunidades de aprendizajes, ya existentes y formadas al sabor de la vida, puedan generar espacios de ser y de saber. La articulación encamina la construcción de ambientes estimulantes para el valor de la no asimilación del otro. Encierran con el conocimiento de una relación que desaltera los valores de acumulación, continuidad y exterioridad que caracterizan la mediación pedagógica. La articulación propone encuentros entre seres vivientes, dentro de los patrones de sociabilidad, donde reina la sinceridad y la consideración, lo que nos hace percibir lo inusitado y lo imprevisto de la educación.

En resumen la articulación desvía mediación frente al individuo y transita un ambiente, que puede orientarse a desestabilizar los conocidos ambientes narrativos coloniales a partir de la invención descolonial. Los ambientes narrativos descoloniales recogen sentidos perdidos, opacos, olvidados, dejados, míticos e irracionales que (re)instituyen y (re)crean cosmologías interrumpidas en la educación moderna. Se trata de espacios alternativos que hacen verosímiles lógicas irracionales y atacan siempre

parcialmente la dolorosa colonialidad. Escondidos y camuflados con las lógicas hegemónicas, son ambientes diferentes que permiten asociaciones diversas que convergen en una comunicación que no es sólo a partir de las palabras sino también que es energética.

La mandiga y los ambientes narrativos descoloniales

La articulación pedagógica implica acciones educativas que puedan disponibilizarse antes rechazados por el ambiente narrativo colonial, con la intención de producir subjetividades activadas intuitiva y poéticamente por memorias y narrativas que posibilitan imaginar otros mundos (posibles). Especialmente en la camaradería y en la mandinga vivida entre el pueblo de la capoeira en Brasil, encontramos un ambiente narrativo descolonial capaz de advertir una pedagogía más allá de la institucionalización moderna de la educación. A partir de las conversaciones con el maestro de Capoeira Angola Joan Jó, en Recife, identificamos un desplazamiento de las fronteras y de los espacios sociales coloniales del acto de educar. En contrapartida se proyecta una pedagogía que no vampiriza las energías en el nombre de la construcción de unidades, sino que remarca la discontinuidad y descuida cualquier intento de normalización o universalización de los sujetos que la atraviesan.

La noción de mandinga designa un gesto descolonial que no se desea como un proyecto (eso sería otro

posicionamiento unificado, lineal y mediado) sino como una intención de creación discontinua. La mandinga alude a algo que por propia definición no se puede definir. Algo que al mismo tiempo es y no es. Una existencia que no se define, que existe pero que no se puede reducir al pensamiento. Es espectral y es la presencia de una ausencia. Es entregarse a un tiempo y un espacio en el que no hay reglas cercadas. Mandiga es una energía difusa, es una actitud intravisible que significa también “no creemos en las reglas del juego” (Entrevista 1). Es dislocarse de las formas lógicas, esperables y racionales, liderar con ambigüedades y discontinuidades. Es también correrse de un ambiente rígido y proponer ambientes fértiles para ser y existir, que no necesariamente estén estructurados dentro de la topografía de lo social.

En especial en este breve texto destacamos cuatro aspectos interrelacionados que creemos resaltan las características de la mandinga como un ambiente narrativo capaz ejercitar pedagogías descoloniales en la educación moderna. Con el reparo inicial de considerar que estos puntos, no exhaustivos, se resaltan con los peligros maliciosos de la inclusión y con el deseo de no domesticar dicha inclusión. El ambiente narrativo descolonial que aquí se encarna, se alimenta con la energía de resistencia que no sólo está presente en la representación cultural de la capoeira sino también en otras manifestaciones cotidianas de las culturas afrodescendientes en Brasil. Los sentidos ancentrales constituyen “a mandinga a partir da capoeira, a mandinga na capoeira” (entrevista 1) explicó el maestro, intentando

aludir a la relación de articulación y no de mediación que se expresan entre estas dos nociones. En relación a la educación de la capoeira la voz de Joab resaltó:

“A educação⁽⁹⁾ tem sido nociva pra capoeira e é por isso que se você botar a capoeira junto da educação, ela destrói a educação... Porque a capoeira é uma coisa boa! Ela hoje está sendo contaminada por várias formas pedagógicas de educação, vários condicionamentos que são alheios, que são contrários ao seu potencial de gerar coisa boa. Tá entendendo? Não é só o confronto de outras formas de ensinar não. Não é isso não! Isso dentro da capoeira tem vários confrontos também... Eu confronto o meu modo de praticar capoeira, né?, com outros, isso é normal! E a maioria desses são amigos meus! Isso é normal! Eu estou falando de uma coisa que é totalmente destrutiva e que a gente vai absorvendo!” (entrevista 1).⁽¹⁰⁾

Aprender de la capoeira, a diferencia de la linealidad de la mediación propuesta por la enseñanza moderna, se trata de una articulación pedagógica construida en un ambiente libre y opaco. Allí prima la ausencia del disciplinamiento, la promoción de diferentes caminos y el validar de diferentes formas de imaginación, creación e invención. En el mismo sentido un segundo aspecto refiere a la ruptura de la mediación con la noción de la discontinuidad del educar, en tanto que la mandinga no se puede enseñar pero sí se puede aprender. Dice el maestro:

“ ‘mandinga se ensina?’... mandinga mesmo, não estou falando da roupagem da mandinga, o que seria o trejeito, uma técnica apurada de improvisar, de interagir ali com o outro a partir do corpo... A mandinga mesmo, essa coisa mais profunda, há um consenso de dizer “não, a mandinga não se ensina”... E geralmente as pessoas dizem “a mandinga se aprende”. Mas eu acho que mandinga também não se aprende. E sendo uma coisa, pelo que eu tenho observado, pelo que eu tenho vivido, que não se ensina e não se aprende, mas existe (...). E é vital no jogo da capoeira” (entrevista 1).⁽¹¹⁾

Además de esa incapacidad de ser enseñada, la mandinga también desconoce la traducción y entiende que es el sujeto en el ambiente quien completa un significado propio. Por lo que un tercer aspecto refiere a la incapacidad de traducción y a su incompletud. No se trata de enseñar y de aprender, sino de un libre transcurrir de aprendizajes y de enseñanzas no lineales que nunca son totalmente traducibles. Fuentes discontinuas y difusas de la vida que (re)creamos y (re)inventamos. Allí:

“A mandinga se manifesta de uma maneira muito abestalhada. Muito, muito (...). Com uma vitalidade tremenda, tá entendendo?

Como uma coisa que não tem muito o que traduzir, não tem muito o que resgatar, nem o que preservar. A gente resgata entre aspas e preserva entre aspas as tradições, os nuances, né? Os rituais e tal, mas a mandinga ela é como se fosse um coração batendo... tuço, tuço, tuço, tuço, tuço, tuço... É como, pronto, esse vento que tá dando aqui olha e a árvore [gesto inclinando com a mão indica a árvore inclinando]... Porque parece besteira... Qual é a tradução disso? Qual é a tradição disso? Não tem tradução nem tradição. Qual é o aprendizado disso? Qual é o ensinamento para que isso possa acontecer? Não tem... E a gente é isso. Não é que a gente também é isso. A gente é isso. Só que tem alguma coisa que eu não sei o que deu na cabeça da gente, que a gente se reconhece como ser humano hoje” (entrevista 1).⁽¹²⁾

Finalmente el reconocimiento de la imposibilidad de formar unidades se expresa en el no pensamiento que la mandiga designa. En la autenticidad y sinceridad de no esencializar ni su inmensa posibilidad descolonial, se reconoce que:

“A mandinga não é uma atitude política, ela não é uma ação política... Ela não é isso e a ação política ela está ligada ao condicionamento e nesse caso, para mim, é uma coisa ruim, o condicionamento político.

(...) Mesmo eu com o poder de modificar aquilo, eu não estaria sendo *sincero* comigo em dizer que o devido lugar é aquele ali que eu peguei e botei aqui. Eu posso apenas relatar um fato e dizer “não, eu peguei desse lugar aqui e botei aqui”. Mas alguém diz, “e o devido lugar daquela coisa é realmente ali?”. Aí eu digo ‘não, aí é outra conversa’” (Entrevista 1).⁽¹³⁾

En ese sentido articular educación y mandinga tiene el efecto de bestializar y embrutecer a la primera, en el sentido de tornarla espacialmente imprecisa, menos autónoma y dueña de sí. La mandinga abriéndose a lo inusitado de las relaciones humanas, renuncia y combate en un solo tiempo a la concentración del saber y del poder. Bebiendo de la mandinga la articulación pedagógica no niega ningún orden normativo para generar procesos de significación. Tal como aprendemos con Joab, podemos aceptar o transformar lo dado, aunque nunca sucumbir en los términos en que una pelea se pueda dar. La mandinga es un ambiente de riesgo que justifica una educación que se proyecta en la construcción de ambientes narrativas descoloniales frente a las prácticas de mediación movidas por el miedo y el control del otro.

Caminos para la descolonización de la educación

En este texto reconocemos que el dispositivo de la mediación se constituyó (y aún se constituye) como un eje estructurante de la idea de educación moderna, en un ambiente narrativo colonizador y colonizado. La narrativa colonial alberga y se estructura desde prácticas sociales de mediación, en la medida en que excluye a los otros y a los saberes de los otros (léase culturas y pueblos colonizados). Inferimos por esto que la emergencia de subjetividades descoloniales, no puede fiarse de los ambientes que legitiman aquellas prácticas. Por el contrario es necesario explorar la articulación de elementos espectrales y residuales de las culturas colonizadas no subsumidas a la razón colonial, como podría ser el caso de la mandinga en la capoeira.

A partir de la idea de articulación pedagógica proponemos, como ensayo, caminar por una educación que no se preocupe de los individuos sino de la construcción de ambientes. Espacios narrativos en los que sea posible narrar otras historias, que (re) instituyan una educación libre, de riesgo y de discontinuidad. En efecto a partir de otros ambientes narrativos se posibilitan construir otras lógicas y desde su articulación no se trata de dar consciencia, sólo dejar libre y acompañar al otro. La idea de mandinga convoca a articular, recrear, no dirigir y ser; aunque la irrupción de su noción dentro de la educación moderna no garantiza su descolonización. Ello no está garantizado y ya hemos comprobado como experiencias anticoloniales pueden ser subsumidas

a los presupuestos ontológicos/epistemológicos colonizadores.

La mandinga como activación de otras lógicas de articulación propone una radical indagación de autonomía de los espacios escolares y académicos, como productores diferenciados de conocimiento. En la discontinuidad y el riesgo activa prácticas articuladas que buscan dislocar las fronteras topológicas de lo social, desestabilizando a un solo tiempo o ambiente colonial y a la propia identidad de los pueblos y culturas colonizadas. Una educación que se corre de la mediación abriéndose radicalmente al movimiento relacional de la vida, en nuestra limitación y nuestra capacidad de imaginar, de abrirnos a la alteridad y a las relaciones inauditas. Que proyecta conocer con las paradojas del mundo y alimenta un tipo de conocimiento radicalmente articulado a los elementos de la vida, presentificado e imbricado a nuestro cotidiano y nuestra inmediatez.

También es cierto que las narrativas descoloniales en la educación, para volverse radicales a los intentos de cerramiento social de los discursos coloniales, deberían abdicar de su propio deseo de constituirse como identidades plenas. Relacionar educación y vida, desde un modo articulado de conocer, requiere entonces patrones institucionales diferentes a los conocidos y no acordados en la noción de autonomía que se propone desde

el dispositivo de mediación. Entonces el desafío central es poder movernos en el ambiente narrativo colonial, sin que nuestro ser sucumbe siendo parte del sistema de relaciones que lo conforman en el plano empírico. Desprendernos en ambientes narrativos no organizados ni ordenados en la lógica moderna, para que podamos pensar, sentir y hacer otros ejercicios de imaginación/subjetivación, nuevas formas de educación en las que relaciones inauditas de sociabilidad podrían ser vívidas y estimuladas. El reconocer de estos “desprendimientos” (Mignolo, 2011) no implica olvidar su fragilidad, incertidumbre, inseguridad, escurridéz y arriesgo, sino que por el contrario convoca a rescatar los caminos de la descolonización de la educación. En el sentido que nos invita a construir una pedagogía descolonial no excluyente y situada en la inmediatez,

como un ejercicio político que se debe a nuestros cercanos contextos. En este experimental intento de acercar a la academia una noción existencial por fuera del lenguaje colonial, nos preguntamos por la dolorosa colonialidad que nos habita y nos atraviesa. Aunque siempre de un modo parcial, la descolonización se profundiza y emerge cada día con más fuerza en nuestra región, amenazando los parámetros eurocéntricos de la modernidad. Estas pequeñas “grietas”, diría Catherine Walsh (2014), provocan vertiginosas y profundas transformaciones en el modo de pensar/sentir/hacer el territorio de la educación, en una descolonización de la pedagogía que implica posicionarnos más allá de las ideas y de las prácticas del proyecto universal de la educación moderna.

Notas

(1) Profesor e investigador del Departamento de Fundamentos Socio-Filosóficos de la Educación de la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE), Brasil. Correo electrónico: gomesdemattosdemesquita.rui@gmail.com

(2) Profesor e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), Argentina. Becario Doctoral de CONICET. Correo electrónico: franarg@hotmail.com

(3) Estos educadores también nos recordaron que “colonizamos el pasado cada vez que reducimos a la categoría “educación” prácticas culturales o tradiciones de pueblos pre-modernos para aprender, estudiar e iniciarse en la vida social” (Esteve, Prakash y Stuchil 2013; 44).

(4) Más allá de la Teoría de los mundos múltiples cuando nos referimos a los “otros mundos posibles” aludimos al enunciado zapatista que recorre desde hace décadas nuestro continente y que convoca un insurgir frente a la colonialidad vigente.

(5) La noción de “ambientes narrativos” proviene de la conceptualización de una investigación previa realizada por Rui Mesquita (2009) en la que se estudió la construcción de lógicas discursivas diferentes a la hegemónica, a partir de narrar y abrir el espacio para la alteridad.

(6) Nos parece necesario ponderar aquí la figura de Paulo Freire, gran educador y maestro de nuestros tiempos, padre de la pedagogía crítica e impulsor de una educación transformadora y crítica.

(7) Para ello retoman la crítica que Peter Berger realizó a la obra de Freire en los años setenta en reconocer que la concientización de Freire implica la arrogancia de individuos de una clase superior con respecto a la población de una clase inferior.

(8) Todo ello además se refuerza en una ceguera que refieren Esteva, Prakash y Stuchil (2013) cuando afirman que estos mediadores no parecen ser conscientes de su propia opresión; al presumir que han logrado alcanzar un nivel avanzando de madurez, conciencia o incluso “liberación”. En el caso de Freire “conciencia” significa una forma de guía humana y arbitraje que fue internalizada. La “concientización” es el proceso por el cual aquellos provistos de tal conciencia están obligados a universalizarla y a llevarla a todas las personas. Esto deviene en que este vicio incluso abarca hasta los posicionamientos críticos de la teoría de la educación.

⁽⁹⁾La “educación” entendida como educación moderna.

(10) “La educación fue nociva para la capoeira y eso es porque si pones a la capoeira junto a la educación, ella destruye a la educación. Porque la capoeira es una cosa buena, ella hoy está siendo contaminada por varias formas pedagógicas de la educación, varios condicionamiento que son ajenos, que son contrarios a el potencial de general algo bueno. ¿Me entiendes? No es solo el confroto de otras formas de enseñar. ¡No es eso! Eso dentro de la capoeira tiene vários confrontos también. Yo confronto mi modo de practicar la capoeira, ¿no es cierto? Con otros y eso es normal. Y la mayoría de ellos son mis amigos. Eso es normal. Yo estoy hablado de una cosa que es totalmente destructiva y que la gente va absorbiendo (Entrevista 1).

(11) “¿mandinga se enseña?... mandinga mismo, no estoy hablando de la pañería de la Mandiga, lo que sería la vestimenta, una técnica apurada de improvisar, de obrar recíprocamente con el otro a partir del cuerpo. La mandinga mismo, esa cosa mas profunda, tiene un consenso de decir “no, la mandinga no se enseña”. Y generalmente las personas dicen “la Mandiga se aprende”. Pero yo creo que la mandinga también no puede aprenderse. Y siendo una cosa, es porque que yo tengo observado, por lo que he vivido, que no se enseña y no se aprende, pero existe. Y es vital en el juego de la capoeira. (Entrevista 1).

⁽¹²⁾ “La mandinga se manfiesta de una manera bestializada. Mucho, mucho (...). Con una vitalidad tremenda, ¿lo entiendes? Como una cosa que no tiene mucho que traducir, no tiene mucho que rescatar, ni que preservar. La gente rescata entre comillas y preserva entre comillas las tradiciones, los matices, ¿no? Los rituales y tal, pero la mandinga ella es como si fuera un corazón golpeando ... tuc, tuc, tuc, tuc, tuc, tuc ... Es como, ese viento que está dando aquí mira y el árbol [gesto Inclinando con la mano indica el árbol inclinando] ... Porque parece tonto ... ¿Cuál es la traducción de eso? ¿Cuál es la tradición de eso? No tiene traducción ni tradición. ¿Cuál es el aprendizaje de ello? ¿Cuál es la enseñanza para que esto pueda ocurrir? No tiene ... Y la gente es eso. No es que la gente también es eso. La gente es eso. Sólo que tiene algo que no sé lo que dio en la cabeza de la gente, que la gente se reconoce como ser humano hoy” (Entrevista 1).

(13) “La mandinga no es una actitud política, no es una acción política (...). Ella no es eso y la acción política está ligada al condicionamiento y en ese caso, para mí, es una cosa mala, el

condicionamiento político. (...) Incluso yo con el poder de modificar eso, yo no estaría siendo sincero conmigo en decir que el debido lugar es aquel, allí, así que tomé y coloqué aquí. Sólo puedo relatar un hecho y decir 'no, yo tomé de ese lugar aquí y me coloqué aquí'. Pero alguien dice, 'y el debido lugar de aquella cosa es realmente allí?'. 'Yo digo que no, ahí es otra conversación'" (Entrevista 1).

Bibliografía

AGANBEM, G. (2009). "O que é um dispositivo" En su: *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Chapecó, Argos.

CUSICANQUI, S. & SANTOS, B. (2015). *Conversa del Mundo, Revolta de indignación y otras conversas*. La Paz, Projeto Alice. Pp. 80-123. En: https://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1097_BSS_Revueltas.pdf

ESTEVA, G., PRAKASH, M. y STUCHIL, D. (2013). "De la pedagogía de la liberación a la pedagogía libertaria". En: AA.VV. *Aprendizaje en movimiento: Rutas hacia la liberación de la Pedagogía*. Oaxaca, El Rebozo Palapa Editorial.

GRECO, M. (2015) *La autoridad pedagógica en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Buenos Aires, Homo Sapiens.

ILLICH, I. (2013) "Después de la escuela ¿qué?" En: AA.VV. *Aprendizaje en movimiento: Rutas hacia la liberación de la Pedagogía*. Oaxaca, El Rebozo Palapa Editorial (1977).

LACLAU, E. (2014) *Articulación y los límites de la metáfora: Los fundamentos retóricos de la sociedad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

MESQUITA, R. (2016) "Representação política e constituição de identidades coletivas: estudo sobre a narrativa petista". Tesis de Doctorado en Sociología, Universidade Federal de Pernambuco. Recife

MESQUITA, R. (2016) "Da Mediação à Articulação Pedagógica: uma contribuição desde a mandinga para a descolonização da educação". Mimeo.

MIGNOLO, W. (2011). *El vuelco de la razón. Diferencia colonial y pensamiento fronterizo*. Buenos Aires: Ediciones del signo-Duke University.

PORTA, L. y YEDAIDE, M. (2015) "Pedagogía descolonial: Miradas en el vecindario" En: Reflexiones críticas sobre la perspectiva decolonial, Encuentro Intensivo 2015- Mar del Plata, 12 y 13 de junio de 2015.

RANCIÈRE, J. (2006) *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Tierra del Sur.

WALSH, C. (2015) *Pedagogías descoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito, Serie Pensamiento descolonial.

WEISSMANN, P. (2016) ¿Pueden lxs niñxs elegir lo que quieren aprender? En: I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa. Mar del Plata, PIED-UNMdP, diciembre de 2016. Disponible en: <http://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/estudiosdescoloniales/sed2016/paper/viewFile/1611/875>

Entrevista 1. Joan Jó (el maestro de Capoeira Angola), entrevistado por Rui Mesquita. Recife, junio de 2016.

Educación emocional, una deuda pendiente en nuestros salones de preescolar

Álvaro Federico Muchiut(1)

Resumen

Tradicionalmente la educación formal focaliza la formación académica vinculada al desarrollo cognitivo de los/as estudiantes, sin consideraciones explícitas sobre aspectos emocionales. Actualmente se plantea como necesidad una educación que también estimule el desarrollo emocional de los/as estudiantes, por lo que la alfabetización emocional debería ser co-protagonista junto a la formación cognitiva y conductual. En una serie de investigaciones propias, se evidenció que en el proceso de enseñanza y de aprendizaje que el educar en la afectividad enriquece la enseñanza también en los planos cognitivo y social. En dichos estudios las muestras se seleccionaron de jardines de Resistencia de diferentes zonas de la Ciudad, y se emplearon cuestionarios a padres y docentes en los que se sondearon las variables emociones, conducta y habilidades sociales en preescolares. Se encontró la presencia de asociación significativa entre las primeras y que el andamiaje de los adultos resulta primordial durante la enseñanza de las habilidades sociales. Resulta imperioso

Summary

Traditionally, formal education has placed its focus on academic education strongly related to students cognitive development, without explicitly taking into consideration emotional aspects.

Currently, it is a need that education should also stimulate emotional development in students, and that is why emotional alphabetization should be included in education, alongside the cognitive and behavioral aspects of it.

A series of research carried out by our team has shown evidence that in the teaching and learning process, educating students in affectivity benefits both cognitive as well as social ability development.

In such studies, samples were selected from kindergarteners belonging to different areas of Resistencia city, and questionnaires measuring variables of emotion, conduct and social skills in preschoolers, were answered by parents and teachers.

Significant associations have been found between these variables and the

entender la alfabetización emocional como el paradigma que posibilita innovar las prácticas educativas, y como eje transversal que debe implementarse desde la educación inicial, considerando que el jardín es el lugar propicio y que la neuroplasticidad de los/as niños en esta etapa configura el momento indicado para favorecer la consecución de competencias emocionales.

fact that instructional scaffolding carried out by adults is essential during the teaching of social abilities.

It is of utmost importance to understand that emotional education enables the innovation of educational practices, and it is a crosscutting topic that must be implemented from kindergarten, taking into account that this stage is optimum time to do it and that children's' neuroplasticity in this stage translates as the right time to favor the achievement of emotional competences.

Palabras clave: Educación emocional; Jardín de infantes; Habilidades sociales

Key Words: Emotional education; Kindergarten; Social skills

Fecha de Recepción: 27/03/2018
Primera Evaluación: 17/04/2018
Segunda Evaluación: 22/05/2018
Fecha de Aceptación: 01/06/2018

Introducción

Los educadores recibimos al niño en jardín de infantes o en primaria y al adolescente en secundaria, ingresan a la institución escolar con su sociabilidad, subjetividad y modos de resolver las situaciones ya aprendidos en su entorno más próximo: la familia, los amigos y el barrio. Es frecuente escuchar en los recintos escolares quejas de padres, alumnos y docentes los problemas en la conducta que surgen en el día a día, y que muchas veces no se sabe cómo abordarlos. Además en la práctica clínica psicológica en los últimos años, se ha observado un incremento en la demanda de atención por problemas de conducta y/o trastornos de conducta de los niños y adolescentes, los cuales son derivados en su mayoría por la institución educativa ante la imposibilidad antes mencionada en la resolución de conflictos.

Entonces nos preguntamos: ¿este “ya aprendidos” significa algo definitivo en la vida de esta persona? ¿Por qué surgen tantos problemas en la convivencia escolar? ¿Cuál es el rol de la escuela en la enseñanza de las competencias socio-emocionales? Estas y otras preguntas nos surgen cuando empezamos a comprender el verdadero significado de educación emocional o alfabetización emocional.

La comunicación interpersonal es una parte esencial de la actividad humana. Hoy sabemos que la conducta interpersonal se desarrolla y se aprende en sociedad, en este sentido Caballo (2007) refiere que las habilidades interpersonales están en función de factores ambientales y variables de la persona y la interacción que se produce entre ambas. Los comportamientos sociales se aprenden a lo largo del ciclo vital, por lo que ciertas

conductas de los niños y adolescentes para relacionarse con sus pares, ser amable con los adultos o reaccionar agresivamente, entre otras, depende del proceso de socialización (Lacunza, 2011) y mientras más temprano se inicien los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las habilidades sociales, mejores serán los resultados. En esta línea Alonso, N.; Vergara, A; Gutiérrez, J. & Vozmediano, L. (2017) exponen que la percepción, la comprensión y la regulación de las emociones se relacionan con mejores habilidades sociales desde la infancia hasta la adolescencia y que estas habilidades emocionales en los primeros años de vida son predictoras del ajuste emocional y social en etapas posteriores.

Distintos estudios y entre ellos cabe destacar los aportes de Castro (2005), afirman que las limitaciones en el desarrollo emocional-social generan diversos riesgos, entre los que se encuentran la desadaptación, el abandono escolar, el bajo rendimiento, las conductas violentas y otras dificultades escolares. Asimismo Alonso, et al. (2017) mencionan que existe una relación negativa entre el conocimiento emocional y los problemas externalizantes y los problemas internalizantes. Achenbach, T. & Rescorla, L. (2001) sostienen que un factor externo se refiere a problemas de agresión, hiperactividad e impulsividad, y un factor interno incluye problemas de ansiedad, depresión, aislamiento social e introversión. Por lo que esta relación negativa conduce a diversos problemas psicopatológicos desde edades tempranas.

Ahora bien, en la educación tradicional, que aun convive en nuestras aulas

junto a los nuevos métodos de enseñanza y de aprendizaje, no se preguntaba/cuestionaba por las emociones de los alumnos, ese era un trabajo exclusivo de la familia, la escuela estaba para otra cosa: enseñar. En este concepto de enseñar está encerrado una visión cognitiva del aprendizaje, el saber se reduce a los conocimientos y habilidades. Deja de lado los otros componentes, tales como la motivación, emoción, intersubjetividad, porque considera que no le corresponden. En contraposición a estas ideas Gómez, O., Romera, E. y Ortega, R. (2017) refieren que la educación en la escuela ha de ir dirigida no solo a la adquisición de conocimientos y habilidades que permitan aprender, sino también al desarrollo de actitudes, valores y conciencia social que permitan aprender a vivir, a ser felices y a compartir solidariamente lo común y recíproco.

Si analizamos cualquiera de los currículos de Educación Inicial, Primaria o Secundaria de cualquiera de los países con buen desarrollo económico, observaremos que la alfabetización científica la encontramos en el área de Ciencias Naturales, la alfabetización informática en los propios recursos escolares y personales de los alumnos como usuarios, la alfabetización tecnológica en el uso de los nuevos dispositivos de comunicación, etc. Sin embargo, ¿dónde encontramos la incorporación a las planificaciones y secuencias didácticas de la Educación Emocional, de la Inteligencia Emocional, de la alfabetización emocional o como deseamos denominar a una necesidad tan básica y fundamental como es el que los alumnos de una

institución educativa desarrollen sus capacidades emocionales al servicio de su bienestar psicológico y el de los demás? Aunque queda mucho camino por andar en la implementación de la alfabetización emocional, se comienzan a ver intentos de abordarla en las instituciones educativas.

Buscaremos en este trabajo reflexionar sobre la necesidad de contar con una alfabetización emocional en el sistema educativo, en especial en la educación inicial, mostrando la interrelación que se da entre las distintas dimensiones del aprendizaje: el desarrollo cognitivo (pensar); el desarrollo conductual (actuar) y el desarrollo emocional (sentir). Todas estas están en la misma jerarquía y las instituciones educativas deben trabajarlas con el alumnado en conjunto. Analizaremos las relaciones existentes entre las habilidades sociales, las emociones y el desarrollo de las funciones ejecutivas, en especial la autorregulación emocional y el control inhibitorio. En este sentido abordaremos investigaciones propias llevadas a cabo en jardines de infantes de Resistencia, donde se trabajaron dichos tópicos (Torres, 2016; Müller, 2017; Bolenberg, 2017; Muchiut, A.; Vaccaro, P.; Zapata, R., 2017a).

Marco teórico

La primera infancia es una etapa crucial en el aprendizaje del manejo y control de las emociones. Esta etapa es el momento en que mejor se adquieren los aprendizajes, y el manejo de las emociones es un aprendizaje fundamental que se encuentra en la base de los demás, por encontrarse todo lo que hacemos impregnado de emociones.

Para Damasio (2005) una emoción es un conjunto complejo de respuestas quí-

micas y neuronales que forman un patrón distintivo. Estas respuestas son producidas por el cerebro cuando detecta un estímulo emocionalmente competente (EEC). Las respuestas son automáticas, ya que el cerebro está preparado para responder a determinados EEC (adquiridos en el proceso evolutivo pero también aprendidos por la experiencia), lo que lleva un cambio corporal y cerebral que afecta el estado del cuerpo y los pensamientos. El resultado último es situar al organismo en circunstancias propicias para la supervivencia y el bienestar (p.56).

Si bien para algunos adultos resulta difícil controlar las emociones en determinados momentos, para los niños este control es aún más complicado al carecer de experiencias previas similares y estrategias de abordaje y afrontamiento.

En ocasiones, nos encontramos con niños cuyo control emocional es prácticamente inexistente. Se muestran irascibles e irritables a menudo, manifestando rabietas y berrinches ante la imposibilidad de obtener lo que desean evidenciando una autorregulación emocional lábil. Y esto se hace más evidente cuando ingresan a una institución por primera vez donde existen normas establecidas y que les resulta en muchas ocasiones muy difíciles de cumplir/aceptar porque presentan dificultades para interpretar las claves sociales existentes.

En el estudio del desarrollo de la autorregulación emocional, varios investigadores se centran en el periodo de la infancia, durante el cual el desarrollo de ésta, ha sido caracterizado como la transición de una regulación externa, dirigida mayormente por los padres o por las características del contexto, a una regulación interna, caracterizada por una mayor autonomía

independencia, en la que el niño interioriza y asume los mecanismos de control (Lozano, E.; González, C.; Carranza, J., 2004).

Entre los 4 y 5 años, los niños y las niñas se encuentran en esa etapa de transición, aún oscilan entre la autorregulación y la necesidad de regulación externa, al mismo tiempo que sus funciones ejecutivas (FE) están en pleno desarrollo, y en específico la capacidad de inhibición. Por lo que sus respuestas emocionales y conductuales tienden a presentarse de modo impulsivo e intenso, derivando en manifestaciones poco asertivas. En esta etapa de transición los cambios en las capacidades de lenguaje, pensamiento simbólico y auto-conocimiento permiten el desarrollo de una conducta regulada y dirigida a metas, lo que la hace relevante para el estudio del surgimiento de diferentes procesos considerados como FE (Lozano & Ostrosky, 2012).

Las FE se han definido, de forma genérica, como aquellos procesos cognitivos que permiten el control y regulación de comportamientos dirigidos a un fin. Conceptos como 'funcionamiento ejecutivo' o 'control ejecutivo' hacen referencia a una serie de mecanismos implicados en la optimización de los procesos cognitivos a fin de orientarlos hacia la resolución de situaciones complejas (García Molina, Enseñat Cantallops, Tirapu Ustárroz, Roig Rovira, 2009). Los procesos asociados a las FE son diversos e incluyen principalmente a la anticipación, selección de metas, planeación, iniciación de la actividad, autorregulación, flexibilidad mental, control de la atención, uso de la retroalimentación, control inhibitorio

y mantenimiento de información en línea, los cuales se desarrollan durante la niñez y la adolescencia (Anderson, 2002). De estas FE, se ha considerado que el control inhibitorio, el cual es un proceso cognoscitivo que permite demorar o inhibir respuestas dominantes, automatizadas o que han sido previamente reforzadas cuando se enfrentan situaciones que requieren respuestas alternativas, debe surgir de manera temprana para que el niño pueda resolver problemas más complejos y también contribuye al desarrollo de otras FE.

La bibliografía actual da cuenta de la estrecha relación que existe entre el control inhibitorio, la autorregulación y las emociones. En este sentido, la investigación con niños pequeños ha demostrado que las FE y las habilidades de autorregulación tempranas en niños preescolares predicen una “adaptación positiva a la escuela” y el desarrollo de otras habilidades académicas (Blair y Diamond, 2008; Blair y Razza, 2007, citados en Whitebread y Basilio, 2012). Específicamente, las habilidades tempranas de autorregulación emocional se han asociado a la capacidad de los niños de seguir instrucciones, enfocar la atención y cooperar con profesores y pares.

En este mismo artículo, referencia un creciente número de estudios que han demostrado que las habilidades metacognitivas y de autorregulación son aprendidas y altamente enseñables. Un meta-análisis de una serie de estudios con niños de primaria realizado por Dignath, Buettner y Langfeldt (2008) reveló un importante impacto de las intervenciones dirigidas a enseñar

estrategias de autorregulación a niños de estas edades. Una revisión sistemática de estudios recientes de las influencias parentales sobre la autorregulación en niños preescolares y escolares ha permitido identificar una serie de dimensiones características y comportamientos parentales que se han relacionado consistentemente a aspectos metacognitivos y motivacionales del aprendizaje autorregulado (Pino-Pasternak y Whitebread, 2010).

Por ello resulta importante destacar el papel que tiene la institución escolar y la familia en la enseñanza de las habilidades sociales (HHSS) en niños de 4 y 5 años de edad. Puesto que estas habilidades se pueden adquirir por observación directa y fundamentalmente por la enseñanza explícita y sistematizada.

Las HHSS no tienen una definición única debido a su naturaleza pluriconceptual y existe una diversidad de autores que las conceptualizan, por lo que en este trabajo explicitaremos dos autores referentes en nuestro medio que en sus definiciones reúnen las características de estas habilidades que nos interesan mencionar. Según Caballo (1998), las habilidades sociales son “el conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (p. 407). Ampliando dicha definición en relación a que las mismas se aprenden y enseñan, para Monjas Casares (2002), las HHSS son las “conductas o destrezas sociales específicas requeri-

das para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Implica un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo de personalidad. Son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas” (p. 28).

Siguiendo las ideas anteriores y a modo de cierre de este apartado, debemos considerar a la educación de la afectividad y las emociones, como una condición primaria para el despliegue de la personalidad, por cuanto constituye parte de un proceso continuo y permanente para lograr el desenvolvimiento de las competencias emocionales como elementos fundamentales, para lograr el desarrollo integral de la persona, posibilitándole al individuo capacitarse para mejorar su calidad de vida, su capacidad de comunicación, aprender a resolver conflictos, tomar decisiones, planificar su vida, elevar su autoestima, incrementar su capacidad de flujo, y sobre todo, desarrollar una actitud positiva ante la vida (Bisquerra, 2005 citado en García, 2012).

En este sentido Pérez (2008) la conceptualiza como “aquel proceso educativo planificado y desarrollado a través de programas, con carácter de prevención primaria inespecífica, dirigido a desarrollar tanto la inteligencia emocional como las competencias socioemocionales a corto, medio, y largo plazo, y a potenciar el desarrollo integral de la persona, con la finalidad última de aumentar el bienestar personal y social” (p. 527).

Metodología

A raíz de lo expuesto nos propusimos indagar respecto a la relación existente

entre las emociones y los problemas conductuales, considerándolos indicadores de la capacidad de inhibición y/o autorregulación en este periodo inicial de la escolaridad.

Quienes nos dedicamos a la clínica infantil, notamos un incremento en las consultas de padres de niños/as de 3 a 5 años de edad, además de apreciar ciertas recurrencias asociadas a la demanda, la cual se encuentra mayormente focalizada en el plano del comportamiento y de las manifestaciones emocionales.

De este modo, entendiendo que el estado emocional influye o se encuentra asociado al comportamiento, emprendimos este estudio con el fin de conocer, mediante el empleo de cuestionarios específicos, cómo se presentan las conductas de estos sujetos en pleno desarrollo, en relación a sus emociones, considerando los problemas conductuales como indicadores de la capacidad de inhibición como función ejecutiva que favorece la autorregulación del niño.

Resulta muy importante para comprender el significado funcional de las emociones y su autorregulación, tener en cuenta tanto los contextos sociales donde éstas se expresan como las implicaciones que a largo plazo tienen para el ajuste social del niño (Lozano et. al., 2004). Por lo que también nos planteamos la necesidad de considerar qué rol juegan los adultos (padres/cuidadores/ docentes) en el desarrollo de las estrategias de autorregulación emocional y conductual del niño, que le posibilitarán (o no) adaptarse a la sociedad de la que forma parte.

Se realizó un estudio cuantitativo,

transversal, descriptivo-correlacional, donde se seleccionó una muestra no probabilística, por conveniencia, en la que participaron 6 jardines de infantes de la ciudad de Resistencia, en los que se entregaron encuestas/cuestionarios que debían ser completados por los padres de los niños/as de sala de 4 y 5; se recolectaron un total de 189 casos que completaron la Escala de comportamiento Preescolar y Jardín Infantil- Subescala Problemas De Conducta (Merrel, 2003; Adaptación de Reyna & Brussino, 2009) y 109 casos que respondieron al Cuestionario de Emociones (Rydell, Berlín & Bolin, 2003). De dichas muestras sólo se consideraron aptos 96 casos para el establecimiento de correlación entre las variables analizadas, debido a que los restantes no contaban con los datos necesarios.

Resultados

Con los casos en los que se contó con la información necesaria (96 en total) se realizó la prueba de correlación bilateral y correlación de Pearson en las que se comprueba la existencia de correlación entre las variables emociones y problemas de conducta.

Como puede apreciarse en la Tabla 1 dichas variables muestran correlación bilateral con significatividad estadística ($0,025 < 0,05$), al mismo tiempo que la correlación de Pearson evidencia correlación positiva media ($0,229$).

		COMPORTAMIENTO	EMOCIONES
COMPORTAMIENTO	Correlación de Pearson	1	,229
	Sig. (bilateral)		,025
	N	96	96
EMOCIONES	Correlación de Pearson	,229	1
	Sig. (bilateral)	,025	
	N	96	96

Tabla 1: correlación entre las variables emociones y problemas de conducta muestra total.

Por lo que se puede afirmar que:

Cuanto más indicadores de emocionalidad negativa aparecen, los problemas de conducta tienden a hacerse más manifiestos y a aumentar en intensidad; mientras que, cuando mejor es el desenvolvimiento emocional, los problemas de conducta son escasos o poco evidentes; igualmente cabe afirmar que, cuando las manifestaciones emocionales se presentan dentro de lo esperable en comparación con su mismo grupo, los comportamientos también se manifiestan dentro del promedio.

Resultados interesantes se hallaron al correlacionar las mismas variables (emoción y conducta), considerando las salas de 4 y de 5 años por separado, donde la correlación es estadísticamente significativa ($p= 0,05 = 0,05$) cuando se trata de los/as niños/as más pequeños/as (sala de 4 años), no presentándose correlación entre emocionalidad y problemas de conducta a nivel estadístico ($p=0,35 > 0,05$) para los/as niños/as de sala de 5 años. (Tablas 2 y 3, respectivamente).

		Comportamiento	Emociones
Comportamiento	Correlación de Pearson	1	,286
	Sig. (bilateral)		,051
	N	47	47
Emociones	Correlación de Pearson	,286	1
	Sig. (bilateral)	,051	
	N	47	47

Tabla 2: correlación entre las variables emociones y problemas de conducta Sala de 4 años.

		COMPORTAMIENTO	EMOCIONES
COMPORTAMIENTO	Correlación de Pearson	1	,134
	Sig. (bilateral)		,358
	N	49	49
EMOCIONES	Correlación de Pearson	,134	1
	Sig. (bilateral)	,358	
	N	49	49

Tabla 3: correlación entre las variables emociones y problemas de conducta Sala de 5 años.

Discusión

Estos hallazgos dan cuenta de la estrecha y determinante relación existente entre conducta y emoción, y aquí como hemos visto, juega un papel muy importante la capacidad de inhibición, que es una de las funciones ejecutivas que posibilitará al niño adaptarse adecuadamente al contexto en el que se desenvuelve; junto al andamiaje de los adultos significativos, iniciando por los padres o cuidadores continuando por sus docentes, quienes desde un rol de guías deben acompañar al niño en el proceso de transición desde la heterorregulación hacia la autorregulación emocional.

En la etapa aquí estudiada (4-5 años) las funciones ejecutivas se encuentran en pleno proceso de desarrollo y maduración, por lo que se debe contemplar la necesidad de favorecer el avance de una emocionalidad asertiva, ayudando a los niños y niñas a poner en marcha adecuadamente los mecanismos de regulación conductual que se engloban en las funciones ejecutivas, específicamente la capacidad de inhibición con la finalidad principal de promover el desarrollo de estados emocionales saludables. En esta promoción los adultos (padres/cuidadores/docentes) cumplen un rol muy importante, se constituyen en andamiaje que permitirá a los niños realizar una tarea o acción o alcanzar una meta que no lograría sin recibir ayuda; pues más allá del desarrollo evolutivo intrínseco es precisa la estimulación, guía e instrucción exterior, de quienes forman parte de su entorno inmediato.

En nuestros resultados vimos una diferencia entre los niños/as de sala de 4 años y los de 5 años, cabe suponer que la capacidad de inhibición se encuentra

mayormente desarrollada en los de la sala de 5, quienes ya habrían incorporado ciertos hábitos sociales, modos de conducirse y de manifestarse emocionalmente, tras haber concurrido por lo menos un año más al jardín, al mismo tiempo que la maduración neuropsicológica de las FE habría avanzado en su desarrollo.

En este sentido, remarcamos la importancia que tiene el jardín en la inhibición comportamental.

A raíz de lo anterior nos surgen las siguientes preguntas: ¿Qué lugar ocupan los adultos en este proceso de internalización? ¿Hasta dónde pueden/deben intervenir? ¿Cuál es el rol del docente en esta construcción?

Por ello se realizó un trabajo articulado con Torres (2016) donde se estudió “Las estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de habilidades sociales en niños preescolares” en un jardín céntrico de la ciudad de Resistencia, Chaco.

Cuando el niño llega al jardín de infantes comienza a verse como parte de un mundo en el cual necesita desarrollar capacidades necesarias para una adecuada adaptación a su entorno. En este sentido, los docentes de Nivel Inicial son fundamentales para favorecer la adquisición de las HHSS, siendo facilitadores de estrategias que contribuyan a la formación integral de sus alumnos. Por ello nos surgió el siguiente problema de investigación: ¿Cuáles son las estrategias didácticas que los docentes utilizan para propiciar el desarrollo de las habilidades sociales en niños de 5 años de edad?

En este trabajo se pudo constatar

que las estrategias surgen cuando se dan situaciones conflictivas dentro del ámbito escolar, por lo que podría decirse que es de manera espontánea. Por lo que pudo corroborarse, es a partir de la convivencia cotidiana y de los problemas que ésta suscita, que el docente propicia el espacio para que los niños aprendan a compartir, practiquen el cooperativismo y puedan resolver conflictos entre sí. Aquí resulta oportuno tener en cuenta lo que señala Monjas (2002) quien considera que la sola presencia de comportamientos sociales no determina que un niño sea socialmente competente, sino que debe poner en juego este repertorio de habilidades sociales en una situación específica y ser valorado positivamente, para que su actuación sea competente.

Se pudo observar en los docentes de nivel inicial de la institución estudiada que habría una incorporación implícita de las habilidades sociales pero que no existiría una clara definición del concepto ni un plan de trabajo sobre las mismas. A esto se agregaría que tampoco habría un modo de abordarlas ni evaluarlas, lo cual llevaría a que no exista continuidad entre lo planificado en las secuencias didácticas y lo efectivamente ejecutado, es decir que no habría una sistematización de la enseñanza de las habilidades sociales. De esta manera la enseñanza de las habilidades sociales quedaría sujeta a una decisión por parte del docente de incorporarla a sus contenidos o no, como así también de darle continuidad y profundización.

Las investigaciones realizadas a este respecto indican que los niños que tienen déficit o problemas en su

habilidad social no adquieren la competencia social por la mera exposición al comportamiento de sus compañeros socialmente hábiles, y para que esto se produzca, se necesita una intervención directa, deliberada y sistemática. Esto es así, porque los niños inhábiles socialmente, no desarrollan la competencia social por la mera exposición al comportamiento de sus compañeros socialmente más hábiles (Castro, 2017).

Se hace evidente considerar una estrategia organizada y sistemática de las habilidades sociales que esté incluida en el quehacer escolar y por lo tanto tenga un horario específico dentro del horario semanal. De lograrse incluir un entrenamiento o práctica de estas habilidades se obtendría un niño, y más tarde un adulto, preparado para la convivencia y por consiguiente competente para participar en actividades de grupo, liberándose de prejuicios sociales y valorando las diferencias entre sí.

Siguiendo esta idea sobre la importancia de los adultos en el proceso de internalización se llevó a cabo un trabajo en conjunto con Müller (2017) sobre “Estilo de Habilidades Sociales en preescolares de cinco años de dos jardines de gestión pública, uno periférico y uno céntrico de la ciudad de Resistencia” donde se abordó la temática de la transmisión familiar de las HHSS y cómo el tipo de habilidad repercute en el aprendizaje.

La muestra estuvo compuesta de 78 niños de los cuales 41 niños pertenecen a un jardín periférico y 39 niños a un jardín céntrico.

Para la recolección de datos se utilizaron los siguientes instrumentos:

- a) Escala de Habilidades Sociales para niños de 5 años (Lacunza, 2009b),

para ser completado por padres/cuidadores.

- b) Escala Comportamental para Nivel Inicial de 4 -5 años (Muchiut, Vaccaro, Zapata, 2017b), instrumento para ser completado por docentes.

Respecto a la tendencia en el estilo de HHSS en los dos grupos de niños estudiados, se observa que el estilo No Asertivo es el que predomina en los dos jardines.

Reyna y Brussino (2015) sobre el desarrollo paulatino de las HHSS en niños, señalan que lo esperable es que los niños exhiban un mejor repertorio de HHSS a medida que se avanza en la edad y por consiguiente en nuevas experiencias de interacción con pares y adultos.

Sin embargo, a la luz de los resultados de esta investigación, se puede considerar un déficit en la transmisión de HHSS por parte de quienes componen los contextos de interacción de los niños que no han alcanzado el nivel de asertividad, tanto en el jardín periférico como del jardín céntrico. Este déficit en la transmisión de HHSS puede encontrar su causa, por lo menos en parte, en una malograda comunicación en el seno familiar, quedando en evidencia la falta de calidad y cantidad en la comunicación. Es importante señalar aquí que la comunicación intrafamiliar es la herramienta y el marco en donde se producirá la transmisión de HHSS de padres a hijos, por lo que una inadecuada comunicación afectará la internalización de valores y comportamientos esperados en los niños. Trabajos como los de Gallego (2010) dan cuenta que las demandas de las actividades laborales de los padres

puede detectarse como un elemento subyacente que menoscaba la adecuada comunicación intrafamiliar, por el tiempo que se debe disponer para estas actividades. Así los padres deben delegar en terceros la tarea de cuidado de los niños y por lo tanto la transmisión de HHSS se ve deteriorada. También la matriz de vínculos familiar se ve interferida por los medios de comunicación y las redes sociales, lo que aleja a las personas dentro del mismo hogar.

Monjas (2004) señala que un niño no nace asertivo, agresivo o inhibido sino que va adquiriendo estos estilos de pautas de interacción a partir del contexto en donde interactúa, siendo el primero el de su familia y luego la escuela, de modo que incorpora un estilo de HHSS, que lo hace interactuar con modos que replican los valores, preferencias y características del contexto donde se desarrolla su socialización.

En ambos jardines se comprobó la existencia de diferencia significativa por el factor asertividad en la sub escala Aprendizaje de la Escala Comportamental para pre-escolares de 4 -5 años. Los niños con estilo de HHSS no asertivo (con tendencia a la agresividad y la inhibición) en ambos jardines mostraron mayor nivel de comportamientos que dificultan el aprendizaje. El papel de las habilidades sociales y competencia social como un factor protector para el éxito escolar y predicción de los resultados positivos de desarrollo han sido ampliamente reconocidos (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura y Zimbardo, 2000).

A este respecto cabe señalar que existen variedades de estudios afirmando la correlación positiva y significativa entre el desempeño en HHSS y el rendimiento

escolar y han puesto de manifiesto que la conducta prosocial en edades tempranas constituye un predictor significativo del rendimiento académico en edades posteriores (Monjas 2002, Inglés, 2009). Además se destaca el proceso de interacción en el que se encuentra un niño en el ámbito escolar, puesto que el proceso enseñanza y de aprendizaje se desarrolla en un contexto de interacción social, con el docente y sus pares.

Ahondando en la misma línea y marcando la importancia sobre el trabajo de las HHSS en el nivel inicial, se realizó en conjunto con Bolenberg (2017) una investigación sobre “Las Habilidades Sociales como fortalezas personales preventivas del comportamiento disruptivo preescolar”.

La muestra estuvo compuesta por 60 preescolares de 5 años de diferentes jardines privados de la ciudad de Resistencia. Los padres de éstos, completaron la Escala de HHSS para niños de 5 años (Lacunza, 2005) y una encuesta socio-ambiental; los docentes respondieron la Escala Comportamental para Nivel Inicial (Muchiut et al, 2017b) y el investigador completó la Hoja de Registro de Observación de HHSS (Lacunza, 2009b).

En la muestra estudiada se encontró que los niños con más conductas disruptivas tenían menos HHSS y viceversa. Se hallaron correlaciones negativas moderadas entre HHSS y las cuatro subescalas de conductas disruptivas. El comportamiento disruptivo relacionado con el aprendizaje está relacionado con déficit en HHSS de interacción social con adultos y pares, como por ejemplo sonreír y responder

a otras personas, despedirse, halagar y conversar con adultos y comportamientos prosociales de ayudar en actividades y juegos. El comportamiento disruptivo lúdico está relacionado con HHSS que requieren interacción empática como sonreír y responder oportunamente, halagar, y tener iniciativa para acercarse a desconocidos. EL comportamiento disruptivo emocional está relacionado con HHSS de cortesía que requieren autorregulación de la conducta. El comportamiento disruptivo conductual-comportamental vinculado a conductas inquietas, está relacionado con habilidades prosociales de ayudar en actividades y juegos, y de interacción sobre el saludo y despedida.

Eso nos conduce a plantear el uso de técnicas cognitivo-comportamentales para corregir y eliminar déficit en HHSS a través de futuros programas de intervención que involucren a niños-padres-docentes.

Conclusiones

El comportamiento disruptivo en la escuela es una de las grandes preocupaciones de los docentes que deben impartir su enseñanza en unas condiciones psicológicas de estabilidad emocional que garanticen el aprendizaje de los alumnos. En este sentido, las dificultades emocionales explican muchos casos de dicha disruptividad. Los resultados encontrados por nuestro equipo en las investigaciones reseñadas anteriormente, ponen de relieve que los alumnos con dificultades emocionales presentan mayores niveles de impulsividad, problemas de comportamiento y peores habilidades interpersonales y sociales, lo cual favorece el desarrollo de diversos comportamientos antisociales.

Entendemos que el nivel inicial de la

educación formal es el lugar propicio para iniciar y abordar la alfabetización emocional, es el momento ideal por la etapa evolutiva en la que se encuentra el niño, porque se trabaja desde la prevención y el problema emocional o de conducta que aún no está instalado. El niño de esta franja etaria posee una plasticidad cerebral inimaginable, por lo que las intervenciones que se hacen en este momento tienen mayor efectividad y rapidez.

Gracias a la plasticidad cerebral, base de los mecanismos de la memoria y del aprendizaje, las neuronas sufren una remodelación permanente en función de la experiencia que vivimos. Las conexiones nerviosas no son fijas ni inmutables, algunas se destruyen pero otras se crean y todo esto forma parte del proceso de adaptación. Las condiciones ambientales y emocionales en que una persona de cualquier edad, haya adquirido un conocimiento en el aula o en otro entorno, van a generar un determinado estado corporal asociado, ya sea de placer, de displacer, de angustia, de ansiedad, de miedo, de satisfacción, etc. y este estado se “guardará” en nuestro cerebro asociado a ese aprendizaje.

Por lo anteriormente expuesto queda en claro que la institución escolar debería hacer frente a esta problemática y trabajar las emociones, no de modo terapéutico, sino desde donde la escuela tiene su fortaleza: la enseñanza. La alfabetización emocional está dirigida a educar la afectividad, y esto supone:

a) Promover los procesos de conocimiento y aceptación personal.

b) Proporcionar a los alumnos contenidos e informaciones referidas a valores, actitudes y hábitos que mejoren su desarrollo psicológico.

c) Facilitarles ejemplificaciones de actuaciones correctas ante conflictos interpersonales con componente emocional.

d) Fomentar sentimientos de competencia, seguridad y de respeto hacia uno mismo.

Esta alfabetización pretende enseñar a los alumnos, a todos (a lo que son conflictivos en las relaciones interpersonales y a los que no lo son) a modular su emocionalidad desarrollando su Inteligencia Emocional. En la consecución de las competencias emocionales de manejar bien un conflicto, de gestionar el estrés, de tener una adecuada autoestima y autocontrol, de mostrarse asertivo o de vivir socialmente adaptado, se encuentran la capacidad para procesar la información emocional de forma eficaz, identificar, conocer y manejar las emociones convenientemente, y todo ello debe y puede ser objeto de enseñanza, y no dejarla solamente al arbitrio de las exposiciones indirectas en las interacciones familiares, sociales o interpersonales de la vida diaria.

Cabe remarcar en este momento que las emociones -tanto la de los docentes como de los estudiantes- deben ser tomadas en cuenta en el acto pedagógico; en el vínculo cotidiano que se establece entre alumnos y docentes. Ambos actores deben gestionar las mismas para que el aprendizaje sea realmente significativo.

Se podrá entonces dimensionar la importancia que tiene cómo se adquiere un conocimiento, cómo influye el estado emocional del docente y del educando,

cómo influyen las variables ambientales (ruidos, luz, cantidad de alumnos, etc.), sociales, interpersonales, etc.

Teniendo en cuenta lo antes mencionado, es indispensable que los trabajadores de la educación tengan a su alcance estrategias que permitan conocer cómo aprende el cerebro y cómo las emociones intervienen en el proceso de aprendizaje.

La educación emocional es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias y su implementación implica diseñar programas fundamentados con un marco teórico sólido que, para llevar a la práctica se debe preparar a los docentes para ello; no debe ser una tarea espontánea, de unos pocos, sino pensada y diagramada por las instituciones educativas, donde todos los actores institucionales intervengan en la misma (padres, docentes y alumnos).

Remarcamos la importancia de iniciar este camino de alfabetización emocional desde el primer momento en que el niño inicia con la educación formal en el Nivel Inicial. Es el lugar propicio (socialización secundaria) para llevarlo a cabo y el momento indicado (plasticidad cerebral).

La enseñanza de las emociones y en ella, la de las habilidades sociales, es competencia y responsabilidad directa

de la institución escolar en conjunto con la familia y en coordinación con ella. Por el tiempo que pasan los niños y adolescentes en la escuela, pasa a ser un lugar central en el proceso de socialización y de gestión de las emociones; la escuela constituye uno de los entornos más relevantes para el desarrollo social y por tanto es el lugar ideal para potenciar, gestionar y enseñar las emociones en los alumnos.

Es preciso que la comunidad educativa y en ella el equipo de conducción, impulse explícitamente el tema de las emociones y las habilidades sociales y lo instale como una prioridad en su proyecto educativo institucional y comunitario.

Es imperiosa la formación de los docentes y de todos los profesionales de la educación en el campo de las emociones y las habilidades sociales y su relación con el proceso de enseñanza y de aprendizaje. La capacitación deberá buscar la comprensión de la interrelación que se da entre las distintas dimensiones del aprendizaje: el desarrollo cognitivo (pensar); el desarrollo conductual (actuar) y el desarrollo emocional (sentir). Todas estas están en la misma jerarquía y, como instituciones educativas, se las debe desarrollar en conjunto.

Notas

(1) Licenciado en Psicología, Diplomado en Diagnóstico y Habilitación Neuropsicológica de las dificultades del Aprendizaje, Máster en Neuropsicología Infantil y Neuroeducación, Doctorando en Psicología con mención en Integración Cognitivo, Sistemica y Neurociencias. Presidente de la Fundación Centro de Estudios Cognitivos (Chaco, Argentina), Director de investigación del laboratorio de Estudios Cognitivos. Rector del "Instituto Superior de Neuropsicología" UEGP N° 166. alvaro_muchutti@hotmail.com

Bibliografía

- ACHENBACH, T. & RESCOLA, L. (2001) Manual for the ASEBA school-Age forms & Profiles. Burlington. University of Vermont.
- ANDERSON, P. (2002). Assessment and Development of Executive Function (EF) During Childhood. *Child Neuropsychology*, 8 (2), 71-82.
- ALONSO, N.; VERGARA, A; JUNE GUTIÉRREZ, J. & VOZMEDIANO, L. (2017) Conocimiento emocional y conducta disruptiva: evidencia preliminar para la prevención temprana de la conducta antisocial. *International e-Journal of Criminal Science*. 3 (11).
- BOLENBERG, R. (2017) Las Habilidades Sociales como fortalezas personales preventivas del comportamiento disruptivo preescolar (Tesis de licenciatura, Licenciatura en Psicología. Corrientes, Argentina: UCASAL)
- CABALLO, V. (comp.) (1998). Manual de técnicas de terapia y modificación de CONDUCTA. 2DA EDICIÓN. MADRID: SIGLO XXI.
- CABALLO, V. (2007) Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Madrid: Siglo XXI.
- CAPRARA, G. V., BARBARANELLI, C., PASTORELLI, C., BANDURA, A. & ZIMBARDO, P. G. (2000). "Fundamentos prosociales de los logros académicos de los niños" en: *Ciencia psicológica*, 11: 302-306.
- CASTRO SANTANDER, A. (2005) Alfabetización emocional: la deuda de enseñar a vivir con los demás. *Revista Iberoamericana de Educación*. 37 (6)
- CASTRO SANTANDER, A. (2017) Aprender a convivir sin violencia: prioridad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Violencia y Convivencia en la Escuela*. 1 (1): 145-155.
- DAMASIO, A. (2005). En busca de Espinoza. neurobiología de la emoción y de los sentimientos. Barcelona: Crítica.
- GALLEGO, M. M. (2010). "Prácticas educativas parentales: autoridad familiar, incidencia en el comportamiento agresivo infantil" en: *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (31), 253-273.
- GARCÍA MOLINA, A.; ENSEÑAT CANTALLOPS, A.; TIRAPU USTÁRROZ, J.; ROIG ROVIRA, T. (2009) Maduración de la corteza prefrontal y desarrollo de las funciones ejecutivas durante los primeros cinco años de vida. *REV NEUROL*; 48 (8): 435-440.
- GARCÍA RETANA, J. (2012) La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36 (1): 1-24.
- GÓMEZ ORTÍZ, O.; ROMERA, E; ORTEGARUIZ, R. (2017) La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1): 27-38.
- INGLÉS, C. BENAVIDES, G; REDONDO, J., GARCÍA FERNÁNDEZ, J., RUIZ, E., ESTÉVEZ, C. & HUESCAR, E. (2009). "Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria" en: *Anales de Psicología*, 25, 1, 93-111.
- LACUNZA, A. (2005). Escala de Habilidades Sociales para niños de 5 años. Instrumento inédito.
- LACUNZA, A. (2009a). "Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia" en: *Psicodebate*, 10, 231-248
- LACUNZA, A. (2009b) "Una propuesta para la evaluación de las habilidades sociales: la observación en niños preescolares" en: *Psicodiagnosticar*, 19 (3), 89-104.

- LACUNZA, A. (2011) Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*. 1 (23): 159-182.
- LOZANO, E.; GONZÁLEZ SALINAS, C.; CARRANZA CARNICERO, J. (2004) "Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia" en: *Anales de psicología*. Vol.20, n°1.
- LOZANO GUTIÉRREZ, A. & OSTROSKY, F. (2012) Efecto del Nivel Socioeconómico en el Control Inhibitorio durante la Edad Preescolar. *Acta De Investigación Psicológica*, 2 (1): 521-531.
- MONJAS CASARES, I. (2002). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y adolescentes. CEPE. Madrid (España)
- MONJAS CASARES, I. (2004). Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia. Memoria de investigación. España: Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales.
- MUCHIUT, A.; VACCARO, P.; ZAPATA, R. (2017a) Escala comportamental para Nivel Inicial: construcción, validación y baremación de un cuestionario para docentes. (En revisión).
- MUCHIUT, A.; VACCARO, P.; ZAPATA, R. (2017b) Las emociones en la primera infancia: una mirada desde la neuropsicología. *Krinein*. 15: 113-136.
- MÜLLER, J. (2017) Estilo de Habilidades Sociales en preescolares de cinco años de dos jardines de gestión pública, uno periférico y uno céntrico de la ciudad de Resistencia. (Tesis de licenciatura, Licenciatura en Psicología. Corrientes, Argentina: UCASAL)
- PÉREZ GONZÁLEZ, J. (2008) Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2): 523-546.
- REYNA, C. & BRUSSINO, S. (2009) Propiedades Psicométricas de la Escala de Comportamiento Preescolar y Jardín Infantil en una Muestra de Niños Argentinos de 3 a 7 Años. *Revista PSYKHE*. 18 (2): 127-140.
- REYNA, C. & BRUSSINO, S. (2015) "Diferencias de edad y género en comportamiento social, temperamento y regulación emocional en niños argentinos" *Acta Colombiana de Psicología*, 18 (2), 51-64.
- RYDELL, A.M.; BERLIN, L. & BOHLIN, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5- to 8-year-old children. *Emotion*, 3(1): 30-47.
- TORRES, N. (2016) Las estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de habilidades sociales en niños preescolares. (Tesis de licenciatura, Licenciatura en Psicología. Corrientes, Argentina: UCASAL)
- WHITEBREAD, D.; MARISOL BASILIO, M. (2012) Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 16 (1), 15-34.

Revista de Educación



ENTREVISTA



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





Entrevista Peter McLaren “La Educación Crítica debe transformar el mundo” Critical Education must transform the world

Realizada por Javier Collado Ruano(1)
Traducción: Laura Proasi(2)

Resumen

La entrevista a Peter McLaren gira alrededor de poder abordar cuáles son las claves más importantes que deben conocer los educadores para transformar la educación formal tradicional.

Los educadores pueden crear las condiciones para que los grupos y los sujetos aprendan. La educación debe comenzar con las experiencias de los estudiantes para que puedan ser relevantes para sus vidas. Pero la relevancia es sólo el primer paso. Se necesitan formas críticas de interpretar nuestras experiencias, nuestra realidad, y la de los demás.

Esas experiencias deben ser entendidas críticamente, usando los lenguajes de la crítica- de las cosmovisiones indígenas, la Teoría Crítica, de la Escuela de Frankfurt, del trabajo de José Carlos Mariátegui, Marx, Freire, del trabajo de los ecosocialistas y ecopedagogos y otros lenguajes de crítica y posibilidad.

Summary

The interview with Peter McLaren revolves around being able to address what are the most important keys that educators must know to transform traditional formal education.

Educators can create the conditions for groups and subjects to learn. Education must begin with students' experiences so they can be relevant to their lives. But relevance is only the first step. Critical ways of interpreting our experiences, our reality, and that of others are needed.

These experiences must be understood critically, using the languages of criticism - of indigenous cosmovisions, the Critical Theory, of the Frankfurt School, of the work of José Carlos Mariátegui, Marx, Freire, of the work of ecosocialists and ecopedagogues and other languages of criticism and possibility.

Palabras Clave: educadores; enseñanza-aprendizaje; lenguajes de la crítica; lenguaje de la posibilidad; ecopedagogos

Key Words: educators; teaching-learning; languages of criticism; language of possibility; ecopedagogues

Fecha de Recepción: 02/05/2018
Primera Evaluación: 15/05/2018
Segunda Evaluación: 20/06/2018
Fecha de Aceptación: 01/07/2018

Javier Collado: Hoy le damos la bienvenida a nuestro invitado especial, el Dr. Peter McLaren, profesor distinguido en Estudios Críticos, Facultad de Estudios Educativos, Universidad de Chapman donde se desempeña como co-director del Proyecto Democrático Paulo Freire y es el Embajador Internacional de Éticas Globales y Justicia Social. Es autor y editor de más de cuarenta y cinco libros y de cientos de artículos académicos y capítulos. Sus escritos han sido traducidos en más de 20 idiomas.

Estimado amigo McLaren, muchas gracias por compartir tu tiempo y tus reflexiones con todos nuestros lectores.

Después de muchos años de experiencia trabajando con la Pedagogía Crítica y en contra de la educación capitalista, ¿cuáles son las claves más importantes que deben conocer los educadores para transformar la educación formal tradicional?

Peter McLaren: Gracias, Javier, por la oportunidad de esta charla. Bueno, yo diría que nadie puede enseñarle a alguien todo. Los educadores pueden crear las condiciones para que los grupos y los sujetos aprendan. La educación debe comenzar con las experiencias de los estudiantes para que puedan ser relevantes para sus vidas. Pero la relevancia es sólo el primer paso. Tenemos que hacer críticas esas experiencias. Sí, debemos empezar por las experiencias vividas de los estudiantes, pero como solía decir el gran educador de los Apalaches Myles

Horton, sólo se puede aprender de las experiencias de las cuales aprendiste. En otras palabras, las experiencias son moldeadas por nuestra comprensión de las mismas, no son impolutas o prístinas.

Están moldeadas por muchos de nuestros lenguajes de análisis y pobladas con las intenciones de la clase dominante -y eso incluye lo que consideramos que es el sentido común-. La educación crítica comienza con las experiencias de los estudiantes, y esas experiencias deben ser entendidas críticamente, usando los lenguajes de la crítica- de las cosmovisiones indígenas, la Teoría Crítica de, digamos, la Escuela de Frankfurt, del trabajo de José Carlos Mariátegui, Marx, Freire, del trabajo de los ecosocialistas y ecopedagogos y otros lenguajes de crítica y posibilidad.

Necesitamos formas críticas de interpretar nuestras experiencias, nuestra realidad, y las de aquellos con los que compartimos el planeta. Desafortunadamente, muchos de aquellos considerados estudiantes de lenguajes críticos en educación, comprometidos en los Estados Unidos, están preocupados por las políticas identitarias que incluyen cuestiones raciales, étnicas, de género y de sexualidad. No estoy en contra de entender cómo son producidas esas identidades, pero desde mi punto de vista, no trabajan lo suficiente con el capitalismo. Hacen referencia a las identidades "clase trabajadora" o "clase baja", pero hay poca discusión en torno a cómo se co-construyen esas identidades en el contexto de las fuerzas de producción del capitalismo,

de las relaciones sociales capitalistas de producción, circulación, reproducción, etc. Por ejemplo, la historia del racismo está íntimamente conectada con la historia del capitalismo, y están ambas relacionadas internamente, pero para ver esto necesitamos una aproximación dialéctica, no una aproximación mecánica; para poder comprender estas relaciones sociales desde una perspectiva histórica materialista. Esto es sumamente insuficiente en Estados Unidos. Pero la educación además debe ser transformadora como lo ha planteado Henry Giroux. En otras palabras, como hemos aprendido de Freire, la educación crítica debe transformar el mundo.

Además siento que se ignora la cuestión de la espiritualidad en el sistema educativo de los Estados Unidos. Sí, hay escuelas religiosas que son, desafortunadamente, muy sectarias. Pero incluso dentro de las escuelas comunes se ignora la cuestión de la espiritualidad. Entonces tenemos que revisar estos temas dentro de sus contextos geopolíticos e históricos si vamos a ser educadores responsables. Además, muy pocos programas en las escuelas se comprometen con la ecopedagogía. Esta es una cuestión que desarrollaré en lo que queda de mi respuesta. Para poder responder adecuadamente a tu excelente pregunta, Javier, debo remitirme al estado decrépito de nuestra humanidad planetaria. En estos tiempos maniqueos, y me estoy refiriendo especialmente a los Estados Unidos (las entrañas de la bestia), ha crecido un abismo enorme a duo con la polarización ideológica,

entre los que eran conservadores (que se han convertido ahora en neofascistas de "Derecha Alternativa"/Alt right) y al progresismo, aún neoliberal, llamados de izquierda. De ambos lados de este conflicto, existe una sumisión persistente y habitual a la idea de que el capitalismo debe ser preservado a toda costa; esto lo ha posibilitado cierta amnesia en relación a las víctimas actuales e históricas del capitalismo. Increíblemente condenando al cambio climático por ecologistas y ecocríticos, el Partido Republicano de los Estados Unidos se resiste la sospechosa distinción de ser la organización más peligrosa en la historia del mundo haciéndonos eco de lo que plantea Noam Chomsky. Tomemos la cuestión de Trump quitando a Estados Unidos de los acuerdos climáticos de París, colocando a los detractores del cambio climático en el Ministerio de Protección Medioambiental. Debemos confrontar a la brutal realidad de que somos la única generación que tiene la capacidad de destruir completamente a la Tierra. Estos individuos deben ser fuertemente condenados, pero todos nosotros deslindamos responsabilidades. Hemos enterrado la preocupación por las víctimas en la tumba de la Modernidad donde se flagelan los cuerpos encorsetados de los muertos, dejándonos muertos moralmente a nosotros mismos, al tiempo que legitimamos a sus ejecutores al no admitir que ellos también son nosotros. No, no leemos Ostarra y los nuevos templarios. No nos gustan las simpatías nazis de Strindberg y nunca escuchamos los

salmos de Adolf Lanz. Después de todo, no somos monstruos arios heroicos como Hitler. También como los cuidadores de nuestra comunidad planetaria, le otorgamos cierta complicidad a nuestra inercia política.

A medida que entrábamos en los sesenta y los setentas, algunos leíamos el reporte del Club de Roma en 1972. Empezábamos a luchar por la preservación de algunas especies en peligro y donábamos dinero a grupos que querían crear más reservas naturales. Luchamos por la preservación de bosques tropicales, los que alimentan a la gran biodiversidad del planeta. Nos manifestamos en contra del antropocentrismo en nuestros trabajos académicos y tal vez incluso hasta discutimos la cosmogénesis en nuestros seminarios de élite en la universidad. Muchos de nosotros hablamos por hablar y no predicamos con el ejemplo; haciendo eso, perdimos parte del sentido de la lucha revolucionaria.

Caímos en la trampa de lo que Kosik llama el seudo concreto. En otras palabras, el universo social de la "praxis fetichista" en la cual hablamos del mundo más allá del capitalismo neoliberal incluso en un lenguaje que evita que desafie las dimensiones epistemológicas, éticas, ontológicas del objeto de nuestra crítica.

Pero -esta es la pregunta más seria- ¿reconocemos que los pobres y los oprimidos son parte de la naturaleza? Mientras que muchos inclinamos la cabeza concordando con que somos buenos ciudadanos estadounidenses,

aún así, continuamos alimentando a la máquina de muerte del capitalismo. Con el fin de quitarle propias responsabilidades -ya sea en el terreno de la ignorancia o de la indecisión- esto pone en serio riesgo la libertad de todos.

La libertad es un valor moral, no un estado natural, y sigue siendo amenazada por las crisis estructurales del capitalismo. Estamos enterrados en esta crisis estructural del capitalismo, cuyo estancamiento económico se puede describir hoy como un capitalismo neoliberal austero y que nos remonta nuevamente a los años setenta. Esto ha tenido un serio impacto en la clase capitalista transnacional y en la reconfiguración del estado capitalista transnacional. Como resultado ha sido desestabilizado el estado liberal-democrático, pero además la izquierda no ha podido presentar una alternativa viable al pecado estructural del aumento en valor o de lo que Marx llamó la forma valiosa del trabajo. Y, claro, el impulso de los movimientos sociales para desafiar esta crisis han sido rechazados, especialmente aquí en los Estados Unidos. Aún así persisten y así como son muy fuertes para rendirse, son muy débiles como para permanecer en este momento. Nuestra evasión como miembros de la Academia, en el caso de los Estados Unidos, ha sido groseramente vergonzosa; no nos hemos puesto de acuerdo en el valor eclesiástico del pobre en el caso de la justicia sino que le hemos dado un valor de caridad en la causa de la valorización del capital. El sentirme atrapado en la

academia, fue lo que me llevó a trabajar con el Instituto McLaren de Pedagogía Crítica en México y de Chavistas en Venezuela. Luchar por el “Buen Vivir” más que por “El sueño americano” o lo que en realidad se ha convertido en “La pesadilla americana”. Luchar por una alternativa socialista al capitalismo neoliberal no es fácil en ninguna parte del mundo. Cuando daba clase en UCLA me pusieron en una lista de treinta profesores, nos llamaron los “treinta sucios” y fuimos acusados por el grupo del ala derecha como adoctrinadores de la vida de los estudiantes a través de la propaganda comunista y socialista. Me pusieron como cabeza de la lista, como el profesor más peligroso de UCLA. Y este grupo de derecha bien constituido ofreció pagarle \$100 a los estudiantes para que grabaran de manera secreta mis clases y \$50 por pasarles los apuntes escritos de dichas clases. Esto sucedió en 2006 durante el gobierno de Bush hijo. Hoy con la corporización de las universidades -públicas y privadas- se ha hecho más difícil desafiar a los centinelas del status quo capitalista. Y aunque no soy optimista, tengo esperanza. Es necesario unir la esperanza al compromiso de luchar -no para construir una utopía bucólica sino en el sentido de la utopía concreta de Hegel-. La utopía es importante, pero tiene que estar conectada a la lucha de los pobres y de los más vulnerables en el nivel de la vida diaria.

Debemos evitar perder el tiempo sobre lo que en realidad no puede coexistir: el capitalismo y la democracia. Debemos evitar la coexistencia de los opuestos:

capitalismo neoliberal y la causa de la justicia para los pobres. Leonardo Boff, el gran teólogo de la liberación, plantea que el punto de partida de la teología de la liberación “es la anti-realidad, el llanto de los oprimidos, las heridas abiertas que han venido sangrando durante siglos”.

Muchos educadores enmarcados en la justicia social hablan de trascender los dualismos. Además es importante.

Pero no sólo debemos esforzarnos más en comprender el estado del planeta; en palabras de Leonardo Boff, comprometerse en la trans-descendencia que significa abrirse al sufrimiento de los pobres y desposeídos, aquellos a los que Frantz Fanon se refirió como “los condenados de la tierra”. Creo que el trabajo de William Robinson es importante en este punto. En primer lugar, él nota que existe una correlación directa entre el aumento global de las inequidades y la liberación de los mercados globales, desregulación, libre comercio, etc. desde 1980 en adelante.

Acorde con el planteamiento de Robinson, esto es un hecho empírico que oculta los reclamos neoliberales.

Testigos, como somos, de este increíble aumento de las inequidades mundiales en varios países, existe una información bastante dramática en los reportes anuales de Oxfam sobre inequidades globales. Dicho reporte se ha venido publicado en enero, en estos últimos años, lo cual coincide con las reuniones de WEF en Davos. Segundo, Robinson puntualiza que los países del mundo, en la era neoliberal, que han

registrado los más altos índices de crecimiento y han elevado su prosperidad son precisamente aquellos que no han seguido las prescripciones neoliberales de desregulación, y el retiro del estado, en particular, China.

Un tercer punto que esgrime Robinson, es que, históricamente, aquellos países que se han industrializado y desarrollado, nunca se han manejado a través de las políticas del libre mercado, no es el caso de Estados Unidos, no es Europa, no es Japón y ahora tampoco China. Todos han tenido una fuerte intervención estatal para guiar las fuerzas del mercado, los sectores públicos, protección de la industria, etc. En otras palabras, existe una corrección histórica entre desarrollo y rechazo de las políticas neoliberales y no hay evidencia histórica para sostener dichas políticas. En cuarto lugar, Robinson plantea el reclamo que han hecho otros activistas medioambientales, estamos al borde de un holocausto ecológico como lo confirmaron el 97% de los científicos y todas las evidencias existentes; cualquier salvación requiere una masiva intervención de los estados para redireccionar (si no suprimir) las fuerzas del mercado, lo cual es una anatema para los neoliberales y los partidarios del libre comercio. Incluso si el neoliberalismo ha mostrado aumento de crecimiento, lo cual no es así, el tipo de crecimiento desregulado genera un caos ecológico. Utilizando información empírica, Robinson argumenta que existe una correlación directa entre el capital liberador y los mercados y el estado, control público y regulación,

por un lado, y un aumento actual en las emisiones de gas de invernadero y en la destrucción ambiental durante las últimas décadas de neoliberalismo.

Tenemos que organizarnos estratégicamente entendiendo las implicancias completas de la actual coyuntura histórica -pueden funcionar tácticas efectivas-. El discurso populista neo-fascista de Trump y de otros grupos nacionalistas esconden las cuestiones reales representadas por la economía capitalista y el estado y evitan el cuestionamiento de la alternativa socialista. Bajo el gobierno de Trump, emergieron formas más virulentas de supremacía blanca, de odio a los inmigrantes, y formas fascistas de nacionalismo. Trump es un desastre no sólo para Estados Unidos sino para el mundo entero. Por otro lado, hubiera sido desastroso para la izquierda votar por Hillary Clinton en contra de Trump. Clinton podría haber sido mejor en cuestiones sociales y morales, pero ella también es una elección peligrosa, y apoya el proyecto neoliberal global. Votar por Macron en contra de Le Pen fue una victoria, sí, pero Macron como Clinton aún está ligado con la clase capitalista transnacional. En los Estados Unidos hubiera sido mejor votar por Bernie Sanders o en Francia por Mélenchon. Sanders, no obstante, no se presenta para presidente como socialista aunque en privado, puede que crea profundamente que el socialismo es la única alternativa al capitalismo. Pero se presenta como socialdemócrata. Los socialdemócratas son diferentes a los

socialistas, ya que los socialdemócratas no desafían al capitalismo neoliberal.

No obstante, tratan de mover las concentraciones de riqueza y poder de los poderosos a los menos favorecidos, pero al mismo tiempo no desafían al capitalismo en sí mismo. El hecho de que Sanders sea popular entre los jóvenes no es algo menor. Se ve que muchos de sus seguidores (especialmente la gente joven) están empezando a cuestionar la viabilidad del capitalismo neoliberal. Esto es muy extraño en la historia contemporánea de los Estados Unidos y podría tener un impacto histórico a nivel mundial si el socialismo algún día se legitimara como alternativa viable al capitalismo. Pero esto es improbable que suceda. Lo que sí podría darse es que Sanders pudiera tener éxito en legitimar una estrategia basada en las clases sociales, entre las líneas socialdemócratas, moviendo algunos recursos de los ricos a los pobres -redistribuyendo la riqueza del capital al trabajo. Haciendo eso, se regresaría al estado de bienestar keynesiano. Es imposible regresar a ese tipo de capitalismo por muchas razones. En ocasiones, los políticos se refieren a esto en términos de la creación de un capitalismo con rostro humano. Con el tipo actual de capitalismo neoliberal eso es imposible. No puedes oponerte al neoliberalismo y apoyar al capitalismo al mismo tiempo. Si el capitalismo tuvo rostro humano por poco tiempo, entonces sólo fue la cara de Dorian Gray, la famosa obra de Oscar Wilde, porque habitamos un mundo que es capitalista neoliberal.

Mélenchon, en Francia, tiene una tendencia socialista mucho más fuerte que Sanders.

Y Jeremy Corbyn, en el Reino Unido, parece ser quizás la mejor alternativa viable.

Pero en vez de situar la esperanza en los socialdemócratas o socialistas que ocupan bancas en el poder del capitalismo y tratan de debilitar a la clase capitalista reformando los códigos de impuestos, redistribuyendo algo de la riqueza a los pobres; el punto importante es crear movimientos de masas, una alternativa socialista con base de clase para el siglo XXI que sea capaz de abarcar divisiones raciales y de género.

Javier Collado: En la Universidad Nacional de Educación de Ecuador creemos fuertemente que la educación tiene un rol muy importante para transformar nuestras sociedades, pero desde el principio, el capitalismo ha utilizado a la educación formal, en todo el mundo, para formar ciudadanos pasivos y consumidores acríticos. Tú planteas, en muchos de tus libros, que la educación formal reproduce las estructuras del sistema neoliberal que son las que están destruyendo nuestro planeta. De hecho, pienso que el dinero ha colonizado la propia vida y, por tal razón, hoy nos estamos enfrentando a nuevos desafíos ecológicos en la era antropocena. ¿Cómo desarrollar una literatura ecocrítica en los programas de educación ambiental? ¿Cómo podrían las pedagogías críticas crear conciencia medioambiental?

Peter McLaren: A medida que me fui interesando en los debates en torno a la ecología a través del trabajo de gente como John Bellamy Foster, Jason W. Moore, Joel Kovel, Michael Lowy y otros; me complace decir que algunos de mis alumnos, como Richard Kahn, han contribuido de muchas maneras en el progreso de lo que hoy se nos refiere como ecopedagogía. Creo que el trabajo de Jason Moore es muy importante ya que identificó y trascendió al dualismo cartesiano que ha contaminado mucho del trabajo actual en ecología. Moore nos advierte sobre no caer en el dualismo ontológico que separa discretamente las relaciones sociales de la biósfera -o a la naturaleza de la sociedad-. A mí me interesa particularmente el capitalismo como la ecología del mundo; lo cual no es lo mismo que considerar al capitalismo como parte de la ecología del mundo. Moore explica la diferencia. Él considera al capitalismo como parte de la red de vida a la que se refiere como *oikeoís*.

Él considera a la red de la vida como configuraciones especies-ambiente; dialécticamente relacionadas con el poder, el capital y la naturaleza. Estas configuraciones se forman y se reforman históricamente. Por consiguiente, no empezamos ya con la pregunta: ¿Cómo fue que la humanidad se separó de la naturaleza? Empezamos preguntándonos: ¿Cómo se unifican humanidad y naturaleza?

En vez de preguntar lo que el capitalismo le hace a la naturaleza,

Moore nos compromete a preguntar: ¿Cómo funciona la naturaleza para el capitalismo? Esto nos plantea una nueva perspectiva en el tema de la diferenciación.

La máxima famosa de Rene Descartes "Pienso luego existo" puede verse ahora en relación a la formación del capitalismo y a la conquista; a la arrogancia del filósofo que vive en el centro de la dominación colonial. El trabajo de Enrique Dussel, revela la necesidad histórica de "Pienso luego existo" de ser precedido por el *ego conquiro* -Te conquisto luego existo y el *ego extermino* -te extermino luego existo-.

No sólo Europa abraza esta historia ontológica sino también el nacimiento de los Estados Unidos como estado colonizador. Sus comienzos fueron marcados trágicamente por la exterminación de los indígenas y de la economía de las plantaciones algodoneras del sur de los Estados Unidos. Dussel explica como la máxima de Descartes "Pienso luego existo" está imbricada geopolíticamente en la historia del colonialismo y la conquista.

Existe alguna duda de que Descartes separa la mente del cuerpo sabiendo que escribió sus trabajos más eximios en la República holandesa en 1629, y en 1949, como señala Moore, el capitalismo (capital, poder y naturaleza) se estaba reorganizando. Significado potente del control social, económico, geográfico, así como cuando se produjo la deforestación masiva, la polución, la comida poco segura y la destrucción de recursos.

Dussel decoloniza a Descartes en “Pienso luego existo” revelando su arrogancia imperial y su separación dualística entre la mente y el cuerpo. Las cosmovisiones indígenas son mucho más avanzadas que Descartes porque escapan a ese dualismo. Incluso esas civilizaciones fueron destruidas por los conquistadores europeos.

Ahora hemos llegado al final de lo que Moore llama Las Cuatro Baratijas (comida barata, fuerza laboral, energía y materia prima) sin resolución a la vista. Durante el siglo XIX, el estancamiento de la agricultura y los precios de la comida en Inglaterra fueron resueltos por los agricultores en los Estados Unidos donde se estableció la mecanización y las fronteras no modificadas.

El estancamiento de la agricultura capitalista de comienzos del siglo XIX en Europa Occidental y América del Norte se resolvió mediante lo que Moore llama “revoluciones verdes”. Los ciclos renovados de mercantilización, no obstante, fallaron en poder detener la disminución de la productividad, mandando al mundo en picada donde, a pesar de la arraigada fuerza del capitalismo, y la ganancia obtenida con la agro-biotecnología, el proceso de mercantilización de la vida diaria ya no organiza la naturaleza en el momento en que estamos; nos enfrenta a un mundo de acumulación de capital sin límites y a una internalización sin límites también de la naturaleza; desde que las Cuatro Baratijas ya no son más baratas y tenemos ahora lo que Moore llama “un valor en ascenso de la composición del

capital y una declinación en el excedente ecológico”.

En los Estados Unidos contamos con un movimiento fuerte de “Estudios Culturales” en las universidades en relación a los estudios del postcolonialismo y al postestructuralismo así como también de la pedagogía decolonial. No obstante, muy a menudo, la “cultura” reemplaza a “los antagonismos de clase” y es allí cuando olvidamos o rechazamos las contribuciones de Marx.

Mis primeros trabajos en esta línea fueron sintomáticos. No obstante, alrededor de 1995, empecé a involucrarme en el trabajo de Marx. No podemos olvidar que la tradición marxista ha analizado cuestiones similares en relación a la raza, género y sexualidad, y a veces hasta con mayor profundidad y conocimiento.

Muy a menudo los educadores postestructuralistas o postmodernistas se rehúsan a hablar del capitalismo y virtualmente ignoran el aspecto mutuamente constitutivo de los seres humanos y la naturaleza. Hice un curso que dictó Michael Foucault cuando yo era doctorando; mi trabajo fue influenciado, por un tiempo, por sus escritos. Pero me sentía insatisfecho con su falta de estrategia para la resistencia. Hoy es absolutamente claro que necesitamos, como plantea John Bellamy Foster, un movimiento ecorevolucionario que reconozca que Marx, trabajando en el siglo XIX, desarrolló una mirada sobre los sistemas ecológicos, y se involucró en la gran mayoría de

desafíos medioambientales que nosotros enfrentamos hoy. Foster no sólo plantea la discusión de Marx en torno a la fisura metabólica, sino también los cambios metabólicos y la vinculación histórico-geográfica de vida y materia.

Un ejemplo es el cambio en el índice de trabajo-tierra que se dio en el capitalismo del siglo XVI. Foster ha escrito sobre las discusiones de Marx sobre el cambio climático regional, desertificación, deforestación, extinción de especies, polución, la división ciudad-campo, cuestiones relacionadas con la población, degradación del suelo, el abuso de animales, y otras cuestiones.

La crítica ecológica de Marx sobre la economía política estaba arraigada en el concepto de metabolismo entre la sociedad y la naturaleza -un metabolismo que podía ser regulado racionalmente para que todas las necesidades humanas pudieran ser satisfechas sin destruir la ecología del planeta. Moore toma su visión ecológica mundial del metabolismo un paso más allá mostrando cómo las relaciones de valor crean reglas de producción que admiten flexibilidad y contingencia en las formas en que el capitalismo es capaz de movilizar y de recombinar partes de la naturaleza en la búsqueda de acumulación sin límite.

El capitalismo, como plantea Moore, es un sistema de flujo abierto que "agota sus recursos de alimentación".

El gran problema es que el movimiento de cambio climático desafía al capitalismo en todos sus aspectos y para estabilizar el clima de la tierra se nos requiere, primero

y principal, oponernos al capitalismo. Los políticos que sirven a las corporaciones están obligados a conservar la economía de mercantilización capitalista incluso si eso implica la destrucción del planeta. Están involucrados en la búsqueda de valor excedente y en la ganancia, incluso acompañando sus acciones con himnos de alabanza a la globalización neoliberal del capital; más allá de la perogrullada obvia de que el capitalismo se asienta sobre la acumulación infinita mientras que la naturaleza es finita.

Las elecciones que hacemos en esta coyuntura histórica de decisiones políticas amenazadoras de la vida pueden ser tanto evadidas como pospuestas.

Javier Collado: Como ya sabes, Ecuador es el primer país en el mundo que reconoce en su Constitución los derechos de la naturaleza. Los indígenas de Bolivia y Ecuador comparten la cosmovisión de "Sumak Kawsay" también conocida como el "Buen Vivir". Esta es una cosmovisión filosófica donde todos los seres humanos están interconectados con la Pachamama, nuestra Madre Tierra. ¿Cuál es tu opinión sobre esta contribución de los países latinoamericanos para conformar movimientos sociales con la idea de justicia social y políticas democráticas?

Peter McLaren: Nunca he estado en Ecuador, pero sí he estado en otros países de América Latina. Mayormente en México. En algunas charlas en Oaxaca

y en Venezuela, me familiaricé con el concepto de “Buen Vivir”. He aprendido cuán importante es la cosmovisión “Sumak Kawsay” para las poblaciones indígenas de Bolivia y Ecuador. Y sí estoy al tanto que tu país fue el primero en integrar este concepto en su Constitución. Ese fue un logro magnífico. No puedo imaginarme que se dé un hecho como ése en los Estados Unidos. Pero aquí, en Norteamérica, muchos activistas han estado luchando para honrar las cosmovisiones de los pueblos originarios de toda América Latina. El grupo Idle No More, que se originó en Canadá, es un movimiento activista fundado en el 2012 por tres mujeres de Naciones Originarias (First Nations) y una extranjera. Este movimiento ha motivado a las comunidades aborígenes de Canadá, constituido por First Nations (Naciones Originarias), Métis y los Inuit. Este movimiento tiene seguidores en todo el mundo. Fue inspirado por la huelga de hambre de la Jefa Teresa Spence en Attawapiskat. Este grupo ha participado en la mayoría de las protestas en contra del tratamiento de los pueblos originarios, ha bloqueado vías de tren como parte de sus tácticas activistas en contra del gobierno canadiense.

Idle No More incluso mantiene lazos de solidaridad con grupos indígenas de todo el mundo incluídos los Sioux Standing Rock, “los protectores del agua” que protestan por el oleoducto de Dakota. Sylvia McAdam Saysewahum, protectora de la tierra y una de las cuatro fundadoras de Idle No More, dejó de residir en Big River para instalarse en Cannon Ball,

Dakota del Norte, para apoyar a los Sioux Standing Rock, conjuntamente con protectores del agua y seguidores de toda Norteamérica; están acampando desde abril a la vera del río Missouri y a las tierras adyacentes indígenas que están siendo amenazadas por la construcción del oleoducto Dakota Access que extrae 470.000 barriles por día en cuatro estados; desde Dakota del Norte hasta la terminal en Illinois donde se los envía a refinerías, amenazando la contaminación del agua potable y la destrucción de los sitios de entierros sagrados. El oleoducto aumentará dramáticamente la producción de combustible fósil. Los Sioux Standing Rock tienen varios sitios espirituales: Piedra Sagrada, Oceti Sakowin, Guerrero Rojo y Rosebud Sicangu – cerca del río Missouri.

Se han apostado vehículos militares armados que hacen cumplir las órdenes de los intereses de las corporaciones extractoras para detener las protestas. La policía ha arrestado a cientos de manifestantes a quienes les arrojaron gas pimienta y agua helada; han utilizado contra ellos dispositivos acústicos, cartuchos y balas de goma. Lo recuerdo. Idle No More ha sido reconocido en todo el mundo. Poco después que fuera creado, estuve en Cherán, una comunidad Purépecha de 20.000 habitantes, en Michoacán, México. Después del levantamiento de Cherán, se habían instalado puestos de control armados, supervisados por la Ronda Comunitaria – una milicia o policía local-conformada por hombres y mujeres de Cherán. La gente de Cherán se

levantó en contra de enmascarados que realizaban pedidos de pagos extorsivos de pequeños comercios.

Lograron resistir satisfactoriamente a estos leñadores armados, parte de los cárteles mexicanos, que intentan dominar la industria de la madera. La madera es precisamente la base de la economía de Cherán.

En Cherán la tierra es comunitaria. Las familias no son dueñas pero las manejan.

Cherán disfruta de algunos fondos estatales y federales; ha sido reconocida por el gobierno como una comunidad aborigen purépecha autónoma. Esto lo ha legalizado el gobierno mexicano.

La gente, aguerrida y sin miedo, de Cherán ha expulsado a todos los partidos políticos, y las cortes han defendido los derechos de sus habitantes en relación a su participación en elecciones estatales o federales. Algunos de los miembros de la comunidad son parte del Instituto McLaren de Pedagogía Crítica; recientemente he visto fotos de miembros de esa comunidad levantando carteles de Idle No More.

Hace poco, me empecé a interiorizar sobre un camarada, Peter Hudis, filósofo y activista, académico marxista, que visitó las comunidades hablantes de quechua y aymará en Cochabamba, La Paz y Cuzco. Vivió y entrevistó a miembros de más de una docena de comunidades indígenas rurales en el norte de Bolivia y en el sur de Perú. Lo considero a Peter Hudis uno de los intelectuales más importantes de los Estados Unidos. Él tiene mucho más conocimiento que yo

sobre Sumak Kawsay y Suma Qama, y sobre los movimientos defensores de los derechos indígenas de las zonas montañosas de Bolivia y Perú.

Peter se sorprendió cuando descubrió que el activista y académico martinicano Frantz Fanon, había influenciado a varios de los líderes del movimiento aymará; y que ellos habían descubierto una conexión importante con los trabajos de Fanon en relación a la formación de las identidades raciales. Reflejado en esto último, tiene sentido, dado el trabajo de Fanon sobre dominación colonial y producción.

Permíteme cambiar de tema para contarte lo que está sucediendo en las escuelas de los Estados Unidos. Muchos estudiantes latinos y estudiantes no latinos que apoyan la causa, han venido luchado desde hace años por lograr clases de "Estudios étnicos", los cuales hace unos años, han sido prohibidos en Tucson-Arizona producto del Proyecto de Ley 2281 en el cual la supremacía de políticos blancos y miembros de la comunidad apuntaron hacia el Programa de Estudios mexicanoamericanos, esgrimiendo que cualquier clase que se focalizara solo en un grupo se consideraría racista. Este es el argumento que utilizan los políticos y miembros de los comité escolares diciendo que "somos todos americanos". Pero lo que permanece invisible a estos blancos es su propio privilegio y el de los euroamericanos que disfrutaban de la protección de la angloesfera. Ellos no necesitan programas de estudios blancos porque ya controlan

el país. Están en contra de los diseños curriculares y programas de justicia social que se utilizan en los programas de estudios étnicos porque aducen que son críticos de los valores anglo-europeos. Ahora, en el gobierno de Trump, vemos un crecimiento significativo de neo-nazis, defensores de la supremacía de la raza blanca, que quieren recrear a Estados Unidos como un país únicamente de etnia blanca.

Son como el Klu Klux Klan; sólo que ahora usan traje y corbata y hablan en las universidades para reclutar miembros. Se autodenominan “Derecha Alternativa” / “Alt Right”.

Básicamente las clases de estudios étnicos en secundaria fueron desarrolladas por estudiantes latinos mayormente chicanos/as. Al inicio de cada clase, los estudiantes recitan una parte del poema escrito por Luis Valdéz, conocido como el padre del teatro chicano. Valdéz incorporó el precepto maya In Lak'Ech dentro del poema que llamó “Pensamiento Serpentino”. Valdéz heredó la cosmovisión In Lak'Ech de su mentor, el profesor Domingo Martínez Paredes de la Universidad Nacional de México en la década del 70. Se basa en la definición maya del ser humano, a la cual denominan “Huinik 'lil” o “ser vibrante”. Destaca, más bien, al ser colectivo sobre el ser individual.

Un doctorando de Chapman, José Paolo Magcalas (filipinoamericano), además miembro del Comité de escuelas primarias de Anaheim, ideó una clase de estudios étnicos en la escuela secundaria

en la que trabaja. Existe un movimiento fuerte, que se está filtrando en varios estados del país, para lograr que los estudios étnicos sean una parte obligatoria de los diseños curriculares.

In Lak'Ech

*Tú eres mi otro yo
si te hago daño a ti
me hago daño a mí mismo
Si te amo y respeto
me amo y respeto yo*

Como cuestión interesante, recité In Lak'Ech al comenzar mis clases en la Universidad Normal del Este de China. Los estudiantes chinos se mostraron receptivos y les interesaba saber sobre las cosmovisiones indígenas. Hablando del tema, creo que María de Jesús Patricio (Marichuy) del sur de Jalisco-México, sería una buena opción como presidenta de México, ya que es la vocera del Consejo Indígena de Gobierno; tiene una orientación colectiva, un prueba para la comunalidad.

Aunque López Obrador, a quien conocí el año pasado, sería un avance sobre el actual gobierno narco, creo que Marichuy es la mejor candidata. Cuenta con el apoyo de los zapatistas, y sus ideas están fuertemente arraigadas en la comunalidad donde los procesos de resistencia cultural, económica y política se han fusionado en una forma de ser y de llegar a ser comunal -lo cual es un

acto de resistencia a la colonialidad del poder (patrón de poder colonial/moderno/capitalista) que Aníbal Quijano expresó tan fuertemente en sus trabajos. Este concepto de comunalidad conserva, preserva y construye conocimiento, preservando el conocimiento ancestral y, al mismo tiempo, creando las condiciones de posibilidad para las nuevas perspectivas conceptuales/epistemológicas. El concepto de comunalidad se incluyó en la Ley de Educación Estatal en 1995, como uno de los principios guía de la educación oaxaqueña y se pensó para que se convirtiera en conocimiento fundacional en el cual todos los otros conocimientos estarían comunitariamente integrados.

La comunalidad oaxaqueña rompe con el dualismo cartesiano incrustado en los sistemas occidentales de conocimiento. Además refleja mucho del concepto freireano de leer la palabra y el mundo simultáneamente. Existen algunas escuelas independientes en California que están intentando una aproximación al aprendizaje usando conceptos como comunalidad y Buen Vivir.

Estoy pensando en una escuela en el este de Los Ángeles y pienso en Anahuacalmecac, parte de la comunidad Semillas del Pueblo, y en la primera escuela de bachillerato internacional de Los Ángeles. La Universidad Internacional Anahuacalmecac de Norteamérica -con primaria, secundaria y jardín de infantes- Desde nivel inicial hasta el 12° grado se ha declarado como un espacio sagrado y santuario comunitario. Además de ofrecer programas bilingües

en español e inglés, los estudiantes aprenden Nahuatl. El Nahuatl cumple un rol fundamental en el desarrollo del pensamiento crítico y en la inclusión global de los estudiantes. Cuando estuve en San Cristóbal de las Casas (su nombre tzotzil es Jovel) en Chiapas-México, la Secretaria de Educación Medioambiental me dio algunos libros que había editado su departamento para las clases de primaria. Están escritos en distintas lenguas indígenas y sus autores son parte de grupos como Tzeltal, Tzotzil, Chol, Zoque y Tojolabal.

Se los entregué a Marcos Aguilar, el Director Ejecutivo de Anahuacalmecac.

Javier Collado: Hagamos un ejercicio con la imaginación ahora. Imaginemos que estás disertando ante el Ministro de Educación y el de Mediambiente de mi país, Ecuador. Ambos están trabajando en el Programa Nacional y Estrategias para la educación ambiental. ¿Qué clase de sugerencias te gustaría darles para poder aumentar la conciencia crítica entre las nuevas generaciones de educadores? ¿Cómo construir hoy las políticas educativas de la sociedad del mañana?

Peter McLaren: Valoro tu pregunta, pero debo admitir mi falta de conocimiento sobre Ecuador.

Lo que les diría a estos ministros sería el mismo consejo que les daría a los mismos ministros en Estados Unidos. Les aconsejaría que se deshicieran de los modelos económicos de educación

basados en el mercado, particularmente en el campo de las Ciencias Sociales, si es que quieren regenerar la vida del planeta. También les aconsejaría que todos los educadores tienen que familiarizarse más con la educación intercultural crítica para poder estar más atentos a cómo opera la colonialidad del poder de forma maléfica y a veces hasta invisible, incluso en países que fueron colonizados, pero que ahora se consideran “postcoloniales”.

No hay países “postcoloniales”. Existen sólo países neocoloniales y sociedades colonizadoras (como Estados Unidos y mi Canadá) Debemos reconocer la importancia de desarrollar una pedagogía decolonial. Les pediría que reconsideraran utilizar los así llamados “avances” educativos en países capitalistas altamente desarrollados. Si quieren aprender de un país europeo, elegiría a Finlandia donde no existen las tareas para el hogar y donde “las asignaturas” (Matemática, Ciencias, Ciencias Sociales, etc.) se han reemplazado con “temas”. Enseñar por asignaturas y enseñar por temas es muy distinto.

Los estudiantes trabajan en grupos pequeños resolviendo problemas. Dependiendo de cuál es el problema, incorporan matemática, ciencias políticas, geografía, ecología, etc.

Esto es co-enseñanza y co-aprendizaje y co-producción de conocimiento. Es cercano a la idea de “buen vivir” y de “comunalidad”.

Les diría a los ministros que hicieran

del estudio del capitalismo la cuestión más importante.

Que alentarán a establecer protocolos de eficiencia y sustentabilidad cuando se estudia cómo recrear una economía que no esté basada en la producción de valores (utilizo el término “valor” para hacer referencia a “riqueza monetaria”)

Que empiecen con la producción energética localizada – y que se aseguren de que trabajan en base a principios de cooperación y no de competencia. Traten de imaginar el rehacer a la sociedad -piensen en energía solar, sistemas de pequeños molinos de viento; vuelvan a imaginar sistemas de tránsito masivo para ambientes urbanos más grandes utilizando estrategias de asignación de recursos sustentables. Necesitamos una nueva generación de diseñadores industriales.

Piensen en la recolección de energía del flujo de aire de los aviones y de las corrientes marinas.

Peter Joseph escribe sobre la utilización de “un sistema de aproximación integrada” para obtener abundancia de energía sustentable. Plantea el uso de molinos de viento, paneles solares, energía hidráulica. Joseph señala que aprovechando la energía de las corrientes marinas abiertas, se podría impulsar a todo el planeta.

La tecnología está disponible para reutilizar los pisos y aceras de piezo-ingeniería y hasta incluso vías férreas que pueden retener la energía de los trenes que pasan sobre ellas a través de la presión.

Los estudiantes tienen que involucrarse en la invención de nuevas formas de producción de energía a menor y a gran escala especialmente con los recursos que brindan los océanos. Ejemplos: conversión de energía termal oceánica que puede hacer funcionar turbinas.

Pero estas posibilidades están obturadas por la lógica del capital, por un sistema financiero orientado a los precios, que están afixiando la vida de la Pachamama.

Tenemos que quitar del sistema al precio y a la ganancia. Tenemos que incentivar la cooperación por sobre la competencia y pasar de corporación a lo comunitario. Dado esto, la mitad de los empleos actuales en Estados Unidos serán computarizados en unas pocas décadas, y las máquinas pronto estarán reemplazando a los seres humanos y se abrirán "fábricas rápidas" utilizando robots que contrarrestarán los aumentos de sueldos en beneficio de los empleadores; el futuro no es un buen augurio para el 99% de la población y, por supuesto, el embate de los que más sufren se reflejará en los pobres de América Latina y de todos lados. Incorporo la teología de la liberación en mi praxis educativa y utilizo el trabajo de Leonardo Boff y de José Porfirio Miranda de la Parra y otros para enfatizar la preocupación central de la justicia en las escrituras bíblicas. La teología de la liberación recoge a Marx y empieza con un pecado social, con la injusticia que acompaña a las relaciones sociales capitalistas de explotación. Jesús estaba

en contra de la riqueza diferenciada. Hoy sería algo así como que en el Reino de Dios no puede haber alguien que sea rico y otro que sea pobre.

Hay mucho comunismo en la Biblia, y Marx fue muy influenciado por las enseñanzas de Jesús, más allá de su oposición al clericalismo y a la religión organizada. La teología de la liberación empieza con una condena poderosa, si no profética, de las injusticias impuestas a la gente de América Latina. Por supuesto que la teología de la liberación fue atacada y casi destruida por el Papa Juan Pablo II y el presidente de EEUU Ronald Reagan (que la vio como un tipo de insurgencia comunista)

Pero hay mucho en común hoy entre la teología de la liberación y las luchas indígenas. Le doy la bienvenida al resurgimiento de la teología de la liberación y a las teologías de la gente. Vale la pena analizar esta relación y construir a partir de allí. Recuerdo haberme reunido con Ernesto Cardenal cuando nos invitaron a *Alo Presidente!*; un programa de televisión que conducía el presidente Chávez.

Recuerdo el momento, unas décadas antes, cuando Ernesto Cardenal estaba en el aeropuerto de Managua, Nicaragua, esperando el arribo del Papa Juan Pablo II. Mientras el Papa iba descendiendo del avión, Ernesto Cardenal se arrodillaba y se preparaba para saludar al Papa.

El Papa se paró frente a Ernesto, que estaba arrodillado, y le dio una dura lección. Desafortunadamente esto es lo

que ocurre cuando se lo amenaza al poderoso con la perspectiva de justicia social para los pobres. Puedes elegir maldecir a la rosa porque tiene espinas o puedes elegir regocijarte porque las espinas tienen una rosa.

Javier Collado: Muchísimas gracias por compartir tus reflexiones críticas con todos nuestros lectores. Espero vernos pronto por Ecuador para sembrar esa visión crítica de la pedagogía. Un abrazo.

Notas

(1) "Critical Education must transform the world" Universidad Nacional de Educación (Ecuador) Revista Científica RUNAE. Monográfico 01 (2017) pp 15-31 ISSN: 2550-6846 Impreso ISSN: 2550-6854 Digital Fecha de Recepción: 09-10-2017 Fecha de Resultado: 09-12-2017

(2) Profesora y Licenciada en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Especialista en Docencia Universitaria-UNMDP. Maestranda en Práctica Docente UNR. Jefa de Trabajos Prácticos en la asignatura Problemática Educativa. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNMDP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y de CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación). Email: lauraproasi@gmail.com

Revista de Educación



RESEÑAS *Tesis* **doctorales**



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Dimensión ética de la enseñanza. Un estudio interpretativo de las prácticas de profesores memorables de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Tesista: Graciela Flores (1)

Nombre del Programa/Universidad: Doctorado en Humanidades y Artes (Mención Ciencias de la Educación) de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Director: Dr. Luis Gabriel Porta Vázquez

Jurado Evaluador: Dra. Carolina Abdala, Dr. José Tranier, Dra. Patricia Demuth

Fecha de la defensa: 23 de abril de 2018

La tesis titulada “Dimensión ética de la enseñanza. Un estudio interpretativo de las prácticas de profesores memorables de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata”, dirigida por el Dr. Luis Porta, corresponde al Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de Rosario. La defensa pública y oral de la mencionada Tesis de Doctorado se llevó a cabo el 23 de abril de 2018, ante el jurado conformado por la Dra. Carolina Abdala, el Dr. José Tranier y la Dra. Patricia Demuth, quienes la calificaron con 10, con recomendación de publicación. Desarrollamos el estudio interpretativo que dio lugar a la tesis doctoral teniendo en cuenta que la trayectoria profesional y sabiduría práctica de las profesoras memorables merece ser reconocida y estudiada para que no perdure sólo a modo de recuerdo en la memoria de

sus alumnos, puesto que en algún momento se alejarán de las aulas. La comprensión de la peculiaridad de sus prácticas, sus ideas, creencias y sentidos subjetivos que atañen a la singularidad de su enseñanza puede contribuir al conocimiento pedagógico y didáctico en el nivel superior. Nos propusimos como objetivo general:

- Comprender las dimensiones éticas que configuran las prácticas de enseñanza de dos profesoras universitarias que integran el grupo de docentes consignados como memorables por los estudiantes de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

En este marco planteamos estos objetivos particulares vinculados:

- Identificar continuidades y rupturas entre “lo discursivo” de las (auto) biografías de las profesoras memorables y las dinámicas “de la acción” de la

práctica misma.

- Analizar las características de la dimensión ética de la enseñanza universitaria en las prácticas de enseñanza de profesoras designadas como memorables por sus alumnos en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

- Analizar categorías asociadas a la dimensión ética de la práctica docente de las profesoras memorables a partir del registro etnográfico en las aulas. En cuanto a la organización de la tesis, la presentamos en tres partes, en la Primera nos ocupamos de diversos aportes teóricos así como de investigaciones educativas; articulamos pedagogía y filosofía puesto que la dimensión ética de la enseñanza se inscribe en la filosofía práctica y la pedagogía ofrece sentidos apropiados para el abordaje de nuestra temática. En la Segunda Parte explicitamos nuestro abordaje metodológico, que se enmarca en el enfoque cualitativo interpretativo y articula el enfoque biográfico-narrativo con técnicas de la etnografía educativa. Esta articulación nos permitió ocuparnos de los significados subjetivos presentes en los relatos autobiográficos así como valorar lo vivido por las profesoras y a la vez entramar sus narrativas con los materiales que obtuvimos durante nuestra permanencia en sus aulas.

En la Tercera Parte exponemos nuestros hallazgos plasmados en una variedad de categorías *in vivo* que dan cuenta de un entramado de sentidos y significados que emergen de nuestro estudio y muestran la complejidad de

la dimensión ética de la enseñanza universitaria.

En cuanto a la Primera Parte, en el Capítulo 1 ofrecemos contribuciones teóricas y de investigaciones que dan cuenta de la moralidad de la enseñanza. Esta moralidad se expresa en la “buena enseñanza” que refiere a buenas prácticas de enseñanza, a buenos profesores, a profesores extraordinarios y a profesores memorables.

En el Capítulo 2 abordamos la dimensión ética de la enseñanza mediante contribuciones de la filosofía y de la pedagogía, puesto que sostener la existencia de esa dimensión implica tematizar en profundidad la moralidad abordada en el capítulo anterior. Nos ocupamos de la complejidad del concepto “valor”, del entramado deontológico del *ethos* y del concepto “prácticas de enseñanza” que es fundamental en nuestro estudio, por lo tanto, mediante un riguroso recorrido elucidamos su significado y sentidos. Nos adentramos en la vinculación de las prácticas discursivas con la ética del discurso y con los aportes que relacionan lenguaje y educación. Una investigación narrativa por su carácter interpretativo no puede eludir la exposición del sentido profundo que el lenguaje posee en la significación del mundo y en los vínculos humanos.

El Capítulo 3 constituye un importante núcleo de sentido para nuestro trabajo interpretativo posterior porque presenta los enfoques éticos que priorizamos y seleccionamos entre otros por su potencia hermenéutica y por expresar

nuestras pasiones filosóficas. Se trata de la ética narrativa, la ética de la alteridad, la ética de relaciones y la ética convergente. La Segunda Parte de la tesis está dedicada a la exposición de nuestro dispositivo epistemológico-metodológico. El Capítulo 4 profundiza la dimensión epistemológica de nuestra metodología, allí explicitamos cuestiones del paradigma cualitativo y mostramos el estatuto epistemológico de las narrativas. Nos abocamos a aspectos como la racionalidad, la resignificación de la objetividad en sentido crítico y en sentido hermenéutico y la realidad social; debido a la complejidad de la investigación interpretativa la explicitación de un claro posicionamiento ante estos tópicos es pertinente. Profundizamos la perspectiva interpretativa-narrativa en la investigación educativa, exponiendo antecedentes que inciden a modo de nexos entre hermenéutica y narratividad, enfocamos el problema de la relación entre la inteligibilidad del sentido y la reflexividad del sujeto y el problema de identificar que el acto de hacer-relato no significa una estructura estática sino una elaboración de la trama mediadora donde el acontecimiento no es una incidencia sino un componente narrativo. Entramamos aportes en torno a la hermenéutica que muestran que no hay un sentido fijo ni de lo que es la interpretación ni de cómo se produce, así como no hay “una” hermenéutica. Asumimos el compromiso epistemológico de mostrar en qué sentido se puede hablar de hermenéutica en la investigación educativa donde el intérprete que intenta comprender la construcción de sentido no es el simple

realizador de una reconstrucción de algo dado.

En la Tercera Parte exponemos nuestros hallazgos investigativos comenzando en el Capítulo 6 con una categoría germinal: “urdimbre ética entre intelecto y afecto en la enseñanza”. En el Capítulo 7 nos ocupamos de la macrocategoría *in vivo* “enseñanza apasionada”. En sentido filosófico las pasiones integran la dimensión ética de la enseñanza por su incidencia en el vínculo pedagógico y en las subjetividades puesto que afecta a todos los presentes en las clases. La enseñanza apasionada conlleva una gama de sentidos que presentamos a modo de subcategorías: “la resonancia afectiva”, “el humor en el entramado afectivo” y la “enseñanza rizomática”.

Desarrollamos la macrocategoría *in vivo* “compromiso existencial con la enseñanza” en el Capítulo 8 mostrando la complejidad de este compromiso que es ético, político, social y cultural. El compromiso con la enseñanza se expresa en dos categorías: el “modelo del reconocimiento” que incluye “el estudiante como par antropológico” y la “hospitalidad en la enseñanza” y en el “modelo de la batalla perpetua” que incluye “la militancia en favor del otro” y el “estilo didáctico problemático”. Ambos “modelos” entraman una posición ética y política ante la alteridad, la realidad actual y la vida en las aulas universitarias.

En el Capítulo 9 nos centramos en la categoría “enseñanza terapéutica”

que surge de una coincidencia en las narrativas de las profesoras memorables de nuestro estudio, ambas piensan que la enseñanza apasionada alberga un carácter “terapéutico” pero éste se expresa de modos diferentes; así lo mostramos mediante la exposición del “sentido terapéutico de la resistencia a la desafectivización”, “el sentido terapéutico del encuentro pedagógico” y “el sentido terapéutico del hecho educativo como hecho cultural”. Este carácter terapéutico entrama la dimensión ética de la enseñanza con su politicidad a la vez que expresa un nivel de complejización de categorías previas a la luz de estos

significativos hallazgos.

En el Capítulo 10 completamos nuestro estudio con una interpretación recursiva de la dimensión ética de la enseñanza. Comenzamos con el legado de la enseñanza apasionada de las profesoras, continuamos con una explicitación de los sentidos de la memorabilidad de las profesoras según la urdimbre de nuestros hallazgos, exponemos sintéticamente nuestro entramado interpretativo desarrollado en la Tercera Parte y finalizamos con una mirada retrospectiva y prospectiva de nuestro trabajo.

Notas

(1)Profesora en Filosofía. Especialista en Docencia Universitaria. Doctora en Educación (UNR). Docente en la cátedra Problemática Educativa (FH-UNMDP) Forma parte del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la mencionada universidad. E-Mail: gracielaflares9-1@hotmail.com

Enseñanza proyectual; vínculos entre comunidad de práctica y profesores memorables. Estudio interpretativo en el Taller Vertical “A” de Diseño Arquitectónico FAUD-UNMDP

Tesista: Cristina Martínez

Nombre del Programa/Universidad: Doctorado en Humanidades y Artes (Mención Ciencias de la Educación) de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Director: Luis Gabriel Porta Vázquez

Jurado Evaluador: Dra. Liliana Sanjurjo; Dra. Diana Rodríguez Barros; Dra. Viviana Mancovski.

Fecha defensa: 26 de setiembre de 2017.

Esta investigación abordó la enseñanza proyectual en los vínculos entre profesores memorables y comunidad de práctica, en un Taller de Diseño Arquitectónico en la FAUD-UNMDP. Investigación didáctica inscripta en el marco de una disciplina específica, asumió en la indagación narrativa, el enfoque biográfico-narrativo y la etnografía, su perspectiva epistemológica y ontológica, buscando interpretar la construcción de un modo identitario de habitar la enseñanza proyectual. La elección del Taller remite a su condición de “heredero” de un profesor considerado memorableⁱⁱ por los estudiantes en investigaciones previas, que han ido fundamentando la potencialidad de dicho abordaje, delimitando tensiones emergentesⁱⁱⁱ y definiendo las dimensiones configurantes^{iv} a esta investigación. Desde las preguntas de investigación, que se fueron ajustando

en la delimitación primera del marco teórico-conceptual y del enfoque metodológico, los objetivos de esta investigación asumen cuatro premisas teórico-conceptuales y metodológicas solidarias: a) la investigación en torno a una didáctica específica en el marco de la didáctica general; b) la existencia de una comunidad de práctica co-construida en relación con un profesor memorable, abordable a partir de la indagación narrativa; c) el Taller como espacio narrativo en la enseñanza proyectual; d) la necesidad de construir un diseño de investigación que estructurara articuladamente una multiplicidad de instrumentos identificados en la narrativa como forma de cono-ser. En esta didáctica en vías de decirse, donde su producto concentra gran parte del discurso y la producción académica disciplinar, el aporte de

esta investigación descansa en las voces de los sujetos y de las prácticas, en sus variadas, riquísimas formas de relatar la enseñanza proyectual; otra perspectiva para interpretarla.

Objetivo General: Interpretar los procesos de construcción de comunidad de práctica, en sus vínculos con los profesores memorables en la enseñanza proyectual.

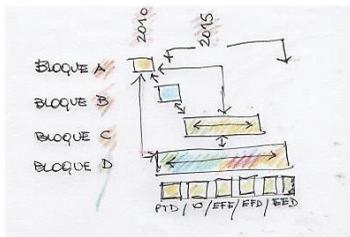
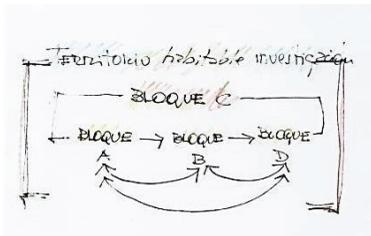
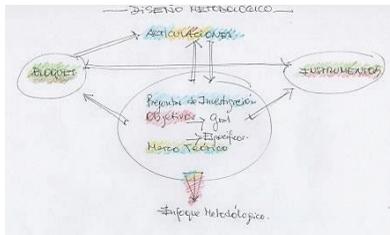
Objetivos Particulares: Identificar las prácticas de los cuerpos docentes “herederos” de un profesor memorable, que remiten a una identidad de cátedra del Taller Vertical “A” / Analizar las prácticas identitarias del Taller, y cuáles son las relaciones que se establecen con el profesor memorable / Comprender las vinculaciones implícitas entre profesores memorables, buenas prácticas y didáctica proyectual.

Si la aspiración de re-conocer el sentido de los vínculos entre lo individual-colectivo definen una primera delimitación investigativa, la segunda y subsidiaria remite a una vocación interpretativa desde un marco conceptual que, iniciado en la didáctica reclama otras disciplinas; no en la rigurosidad de sus campos, sino antes bien como metáforas de otras lenguas que conforman mi biografía personal-profesional y que -en tanto-, deseo seguir pensando en un diálogo posible y escasamente abordado en la investigación didáctica disciplinar. Desde aquí el marco define el protagonismo de los relatos en sus diversas materialidades, en un esfuerzo

por des-velar desde la escucha y la mirada como vehículos esenciales, los vínculos entre profesores memorables y comunidad de práctica en la subjetividad situada del Taller. Vínculos que con- forman la trama y el circuito de indagación en torno a la enseñanza proyectual, constituyendo la unidad de análisis ontológica y estructurante de esta investigación.

Las decisiones metodológicas remiten a una investigación de corte naturalista, desde un enfoque crítico-reflexivo, donde sujeto y objeto se vinculan recíprocamente (Gurdián Fernández, 2007); se sustentan conceptualmente en la perspectiva del interaccionismo simbólico e interpretativo y desde el método biográfico, donde la historia personal -agencia- se entrama con el entorno social. El proceso de validación remite a la perspectiva de Denzin & Lincoln (2015) que identifica cada una de las narrativas como realidades múltiples, refractadas, tanto en su unicidad como en la articulación extensa y secuenciada, contraponiendo la cristalización a la triangulación tradicional. Desde este marco, el diseño metodológico conforma el Territorio habitable de esta investigación: una trama flexible en secuencias articuladas de re-conocimiento de sentidos de las “realidades narrativas” (Bruner, 2000, p.172) donde sujetos y prácticas relatan y se relatan desde sus creencias (Bourdieu, 2013); alumbrando una dimensión situada, negociable, intersubjetiva y

comunicable; un capital cultural que es tanto simbólico como material. Sobre este hábitat de significados y sentidos, construimos Paréntesis Interpretativos en términos de hallazgos precategoriales, entendidos como escalas recursivas de interpretación hacia el re-conocimiento de sentidos.



Diseño Metodológico
Territorio habitable de la investigación
Articulación recursiva secuencias e instrumentos

Hallazgos / Identificamos en lo común –un ser en común- los vínculos entre esta comunidad y sus mentores, una geo-biografía de este Taller que excede la figura originaria del profesor memorable; vínculos identificados en una afectación donde la comunidad reconoce el trayecto recorrido y los modos donde las singularidades se componen en la comunidad actual. Lo común no está dado, ni es preexistente a la comunidad de práctica abordada, antes bien lo visualizamos como una objetivación y elección del legado; de distanciamiento y proximidad vital con sus mentores; desde un eros de la confianza mutua de las biografías narradas en el impacto con los docentes memorables de este Taller. Lo común es el modo de ser y hacer de esta comunidad y como tal, puede ser entendido en términos de una “metamorfosis modélica” (Nancy, 2000). Lo común es educativo en términos de un “modo de ser socrático” (Candelero, 2013) que vincula esta comunidad de práctica con sus mentores, construyendo vínculos de sentido a partir de los significados. En lo común, esta comunidad de práctica habita la enseñanza proyectual, que definimos en términos sub-categoriales como:

El Taller, lugar de acontecer / una forma identitaria de “componerse con el mundo” (Deleuze, 2008) de la proyectualidad; un lugar de acontecer construido colectivamente entre sus mentores y las lógicas disciplinares.

Esta comunidad habita el Taller en un tiempo suspendido, de la *elpís* griega que exige de presencias, de gestos, de contactos, de sus biografías contadas, de esperas y vigiliadas. En tanto lugar de acontecer, redime al taller de su simple espacialidad de las prácticas proyectuales, en favor de un hábitat de sujetos en un territorio sensible, atravesado por una cultura identitaria que es tanto material como simbólica en la enseñanza proyectual.

El tiempo del por-venir / de la experimentación destituida del rasgo (foucaultiano) de vigilar y castigar, que interpretamos inter-medio de las lógicas proyectuales en las formas sensibles de cono-ser, tiempo “con sentido o el tiempo que afecta” (Byung-Chul Ham, 2015, p.81). Un tiempo exterior (las lógicas proyectuales) e interior (de los sujetos), corpóreo en el territorio de lo sensible; una concepción del tiempo que confía en la vigilia entramada en las lógicas proyectuales, un tiempo del por-venir que eligió del legado de sus mentores.

El dibujo “en estado coloquial y conceptual”^v / Si la palabra y el croquis constituyen el con-texto de esta didáctica específica y el medio en el que el mundo se hace cognoscible, en esta comunidad de práctica la enseñanza a través del croquis se asume como un encuentro reflexivo singular, una apertura en suspenso; el dibujo del docente y del estudiante hacen vivible las prácticas como experiencia de “reflexión y sentido” (Bárcena, 2005). Un estado coloquial y conceptual como posicionamiento didáctico que siendo

evocativo de los mentores, constituye una elección política en torno a una enseñanza esencialmente inclusiva: no sólo expone y se expone en los saberes disciplinares, además habilita en los estudiantes el auto-conocimiento proyectual.

En estos hallazgos lo común es el modo de habitar la enseñanza proyectual, habitares que se entranan en la vida personal, docente y profesional de los sujetos en sus vidas narradas; habitares identitarios de este Taller Vertical en la objetivación, selección y elección vital del legado registrado en las múltiples narrativas de sus prácticas. Habitares de la enseñanza proyectual en esta comunidad, que identificamos en términos inicialmente disciplinares como umbrales, esos instantes de la arquitectura (construida, proyectada, imaginada, deseada), entre un afuera y un interior habitable; el umbral constituye la materialización de un acto transicional que es asimismo simbólico. Así, la experimentación de habitar dicha transición excede el debate del propio campo^{vi}, toda vez que el sentido completa su significado.

Umbrales de sentido



Categorizamos los vínculos entre profesores memorables y comunidad de práctica en la enseñanza proyectual en el contexto de esta investigación, como umbrales de sentido, co-construidos vitalmente a partir de los significados del legado de los mentores; umbrales que constituyen tránsitos simbólicos de naturaleza profundamente dialéctica; son la modalización permanente e inacabada de actos de transición entre el pasado y el presente de esta comunidad de práctica revisitando su biografía en común; constituyen el modo fundacional de sentido y experiencia ontológica del cono-ser en los sujetos de esta investigación, objetivada y recreada en presencias deseantes,

en sus modos de habitar la enseñanza proyectual. Umbrales de sentido, que redibujamos a partir de la imagen perturbadora que remite a Exuvii, nuestro croquis pretende sintetizar los hallazgos de esta investigación. Imaginamos en los sostenes de estos umbrales a los mentores de esta comunidad de práctica, con sus imperfecciones humanas y no obstante imprescindibles en el este modo de habitar la enseñanza proyectual; proponemos el dintel de este umbral como la ligazón elegida del legado con los mentores, co-construida en el tiempo e identitaria de este Taller Vertical, y deseamos que el trazo oscuro sobre el dintel pueda leerse como “el lado oscuro de la luna” de Kuri^{viii}.

Notas

ii Categoría que remite a aquellos profesores excepcionales, recordados por los estudiantes porque han dejado una impronta en su formación académica y personal.

iii Tensiones emergentes: una comunidad de estudiantes y docentes; el espacio de las prácticas; la herencia de un profesor memorable.

iv Dimensión institucional (UNMDP-FAUD) / Dimensión histórica (Escuela Bauhaus).

v Arq. José Solla (Entrevista)

vi Desde la “filosofía del umbral” instalada por A. y P. Smithson (1955) en el CIAM de 1956 colocando el eje en lo que

podríamos sintetizar –siguiendo a Heidegger (1994)–, como “el habitar del construir” y Aldo van Eyck (1959; 1966), hasta la mirada contemporánea de P. Zumthor (2006) entre otros.

vii Exu alude entre otras significaciones, al responsable de la relación entre el mundo material y el mundo espiritual. Protector de la casa de J. Amado (Bahía, Brasil)

viii “Un arquitecto es alguien que conoce el lado oscuro de la luna” (Entrevista al Arq. R. Kuri, año 2010).

Revista de Educación



RESEÑAS *libros*



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



El problema de la desigualdad social y económica en Argentina. Un estudio sociológico en el marco del Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea (PISAC)

Jonathan Aguirre⁽¹⁾

PIOVANI, J. I. y SALVIA, A. (2018). *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Buenos Aires: Siglo XXI.

La obra coordinada por Juan Ignacio Piovani y Agustín Salvia es el resultado de un trabajo colectivo y de vasto alcance que busca retratar con rigor científico la estructura social argentina, las condiciones de vida de sus habitantes y las experiencias de sus grupos sociales, en el especial, los más vulnerables. Así, el libro “La Argentina en el siglo XXI, cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual” se basa en el análisis de los resultados de la Encuesta Nacional sobre Estructura Social (ENES), realizada en el marco del Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea (PISAC). Dicho programa, en el que participan casi cincuenta unidades académicas de universidades públicas de todo el país, se desarrolla desde 2012 bajo los auspicios del Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas (Codesoc) y con financiamiento del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva y de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU).

La ENES, que alcanzó 8265 hogares y 27610 personas, realizada entre el año 2014 y 2015, muestra de manera concluyente cómo, independientemente de las orientaciones de los gobiernos de las últimas décadas, “persisten profundas desigualdades estructurales” (Piovani y Salvia, 2018:18). A partir de este primer hallazgo de la investigación, los más de treinta científicos sociales y especialistas académicos que participaron de la publicación, analizan a lo largo de los 19 capítulos de la presente obra, los resultados de la ENES en relación a diferentes aspectos de la estructura socio-económica



de la argentina contemporánea.

Desde el punto de vista de su organización interna, el libro cuenta con un primer capítulo en el que se presentan los fundamentos teóricos y metodológicos de la ENES, y en el que también se describe la logística del trabajo de campo y el proceso de elaboración de las bases de datos de hogares y personas. Los capítulos restantes están nucleados en tres grandes partes. Los coordinadores dedican la primera de ellas al análisis de la estructura social del país y cubre temas como la diferenciación social, la distribución de la riqueza, la movilidad intergeneracional y la estructura social del trabajo. El segundo segmento de la obra se centra en las condiciones de vida y la materialización de derechos, y aborda cuestiones como vivienda, hábitat, educación, salud, seguridad social, inseguridad y delito. Por último, la tercera parte, pone el acento en los hogares y sus componentes, así como en sus prácticas y estrategias de vida, con especial énfasis en tres subgrupos particularmente vulnerables: niños y adolescentes, jóvenes y adultos mayores.

Si bien es cierto que la característica central de los 19 capítulos que vertebran la obra colectiva coordinada por Piovani y Salvia es la especificidad temática que asume cada uno de los apartados, los análisis que los diferentes investigadores van hilvanando en el transcurrir del libro comparten, de manera transversal, un conjunto de ejes o de dimensiones de comparación vinculados con lo territorial, con la diferencia de clase y la condición de género. Esto permite asumir una visión compleja de la realidad socioeconómica del país y permite analizarla en consecuencia.

Otro punto a destacar de “La Argentina en el Siglo XXI” es que los trabajos que la componen logran traducir en números y cifras algunas nociones respecto a la desigualdad estructural del país, como por ejemplo la brecha entre trabajadores formales e informales, las dificultades de la educación para asegurar la movilidad social ascendente, el peso de la clase social de origen



en las trayectorias de vida, la feminización de las tareas de cuidado, los obstáculos que enfrentan los jóvenes para la inserción laboral y las condiciones de vida desfavorable de los adultos mayores.

En definitiva, los textos que componen el presente libro describen “las múltiples desigualdades socioeconómicas que atraviesan a la sociedad Argentina en materia de relaciones de clase, condiciones de vida e inclusión social” (Piovani y Savia, 2018:23). Como afirmamos en los párrafos precedentes, cada uno de los capítulos aporta evidencias empíricas para dar cuenta de manera más integral de quiénes somos los argentinos, de qué modos vivimos y cómo nos relacionamos en la actualidad. Los ejes abordados, a nuestro criterio, permiten entramar una mirada interpretativa que pone en evidencia la compleja trama social de la que formamos parte, en la que todavía muchos están privados de derechos ciudadanos fundamentales. En este sentido, la obra “no sólo describe facetas de lo que somos, sino también de lo que todavía no hemos logrado ser” (Piovani y Savia, 2018:24).

En cuanto a los aportes que presenta dicho volumen, se destaca el análisis regional y las comparaciones interregionales. En este punto, cabe destacar que los capítulos señalan con claridad las enormes asimetrías territoriales que caracterizan a nuestro país, con una abrumadora concentración de recursos, servicios estatales y privados, ventajas y estructuras de oportunidades en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en neto contraste con las situaciones de extrema vulnerabilidad que afectan a las más pobres regiones del norte grande de Argentina.

Por otra parte, el libro recupera una valiosa tradición académica latinoamericana, en el sentido de dar visibilidad a los problemas de la exclusión, la marginalidad y las desigualdades no sólo con el fin de describirlas y explicarlas, sino también para colocar en el debate académico, social y político el alcance de las políticas de desarrollo vigentes. Es por ello que creemos



que el contenido de la publicación del PISAC alienta sin duda la renovación del debate político democrático sobre proyectos posibles y deseables de país en el actual contexto histórico. No se trata solo de movilizar al campo académico-científico, que por cierto ya se encuentra movilizado y en plena acción, sino, principalmente a los decisores de políticas públicas y a la sociedad toda, acerca del valor de los conocimientos alcanzados y de los debates que se proponen a partir de ellos.

La obra “La Argentina en el siglo XXI, cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual”, invita en último sentido a reflexionar sobre el concepto propio de desigualdad. Un término que no es unívoco o unidimensional, sino un “fenómeno relacional y multidimensional referido a la distribución diferencial de recursos, entornos, capacidades y oportunidades entre los individuos y grupos de una sociedad” (Kaplan y Piovani, 2018:222). Sin duda, se trata de una cuestión económica, pero también es un ordenamiento sociocultural que reduce nuestras capacidades de funcionar como seres humanos, nuestra salud, nuestro sentido de identidad, así como nuestros recursos para actuar y participar en el mundo (Theborn, 2015). Por tanto, aceptando que las expresiones de la desigualdad remiten tanto a condiciones materiales objetivas como a las constricciones simbólicas-subjetivas de las experiencias de los individuos es que esta obra invita y propone a un debate profundo, científico y social en donde los decisores de políticas públicas, los académicos y la totalidad de la ciudadanía debemos comprometernos si anhelamos saldar, paulatinamente, la desigualdad existente en nuestra Argentina contemporánea.

Notas

(1) Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP). Profesor en Historia (UNMdP). Becario Interno Doctoral de CONICET. Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad



de Humanidades. UNMdP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). E- mail: aguirrejonathanmdp@gmail.com

Bibliografía

KAPLAN, C. Y PIOVANI J.I. (2018) “Trayectorias y capitales socioeducativos” en:

PIOVANI, J. I. y SALVIA, A. *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y*

convivimos en una sociedad desigual. Buenos Aires: Siglo XXI.

PIOVANI, J. I. y SALVIA, A. (2018). *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos,*

vivimos y convivimos en una sociedad desigual. Buenos Aires: Siglo XXI.

THERBORN. G. (2015) Los campos de exterminio de la desigualdad. Buenos Aires: FCE.

Fecha de recepción: 24/05/2018
Primera Evaluación: 17/06/2018
Segunda Evaluación: 21/07/2018
Fecha de aceptación: 02/08/2018



Diferenciales en la educación y la escritura

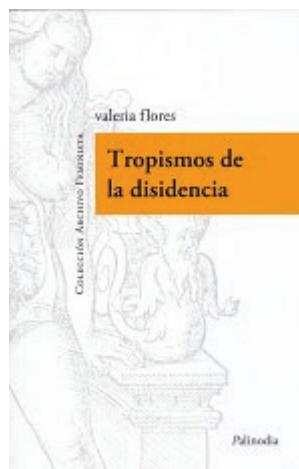
Juan Ariel Gómez(1)

FLORES, V. (2017) *Tropismos de la disidencia*. Santiago: Palinodia.

Un prelude y dos movimientos; así, con esa análoga secuencia musical, agrupa sus incisivos ensayos valeria flores en *Tropismos de la disidencia*. En la inmediatez de sus líneas es un comienzo, un anticipo, un avance de lo que trata – desde luego – el prelude. Pero también es un posicionamiento temprano y un enmarcado nítido lo que incluyen sus palabras introductorias a las cuestiones que con más detenimiento examinarán, posteriormente, los ensayos:

Este conjunto de textos agrupados por pulsión deseante y antojo político como *tropismos de la disidencia* descubren los micromovimientos, las pequeñas fugas, los giros imperceptibles de un pensamiento situado, hecho carne en mis posicionamientos y devenires como escritora maestra tortillera activista masculina de la disidencia sexual prosexo del sur-sur. Textos que fueron una contorsión, una vibración o una profunda vacilación ante las provocaciones a las que me exponía la praxis político pedagógica y que asumieron la forma de (o)posiciones poéticas a debates activistas-académicos en momentos históricos particulares así como intervenciones textuales públicas en disputas al interior de los feminismos locales. (p. 7)

Hay un cierto espesor hacia el final de la cita anterior de flores, que se revela gradualmente en esos dos movimientos, una homología inicial con el gesto que aúna sus ensayos, como señalé antes. Al aludir a una “contorsión”, a una “vibración”, y una “profunda

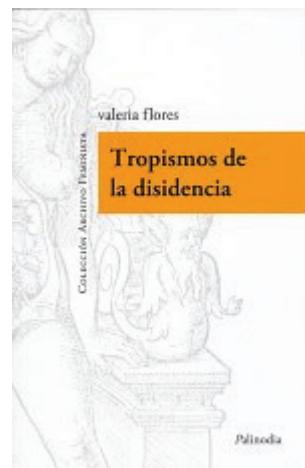


vacilación” no únicamente describe valeria flores el modo en que “asumieron la forma de (o)posiciones poéticas a debates activistas-académicos...” – acaso una recurrencia en la reflexión ensayística de la primera parte del libro – sino que se está subrayando que resultan de una “praxis político pedagógica” que el segundo movimiento de los escritos de flores registra. Todo esto equivaldría a observar que *Tropismos de la disidencia* consiste en un precioso despliegue de la orfebrería escritural de flores en una serie de intervenciones que comienzan por examinar algunos conceptos clave para repensarlo todo, movilizadxs por “la inventiva, la curiosidad, la pasión y el riesgo de una perspectiva des-heterosexualizante del saber” (p. 8).

Desde el mismo título de la colección de ensayos se alude a una figuratividad de la pulsión por un diferencial vuelto acción política: antes que la diversidad, la disidencia; antes que los términos más aceptados, más normalizados, la productiva y necesaria sospecha del cincelado del lenguaje que propone flores. Son sus textos situados a partir de una afectividad que los determina y a partir de la cual han alcanzado la forma en que se los presenta:

Textos pulsados desde la rabia y la reflexión, desde el dolor y la celebración, desde las sombras o el privilegio geopolítico, que apenas fueron modificados para evitar repeticiones, actualizar identidades, puntualizar referencias de contexto. Coser este corpus para un libro me sometió gozosamente a la desgarradura de la selección de unos escritos por sobre otros, aunque busqué que en su reunión ocasional el proceso de escritura no se vea despojado ni purificado de las contradicciones, titubeos y tensiones del pensar, componiendo al mismo tiempo una singular economía escritural disidente como proceso de escribir *contra sí misma*. (p. 8)

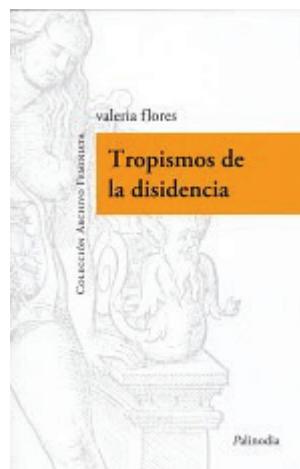
Esto último nos lleva a la persistencia en la producción de flores de lo que podríamos entender como una modulación epistemológica – en un texto



suyo del año 2009 al que volveré a aludir luego – a la productividad de la desidentificación en la escritura, a una “micro-tecnología de subjetivación política” en el desapego de una escritura “contra unx mismx”. Algunos textos en *Tropismos de la disidencia* pasan a ser algo distinto, un “despliegue de larvadas reflexiones y supuestos”, es decir, arrancan por lo escrito y pasan a ser otro tipo de proyecto. Y después de mencionar un ejemplo de esto – el que arrancó siendo “Estéticas disonantes. Tráfico de masculinidades entre maestra y alumna en al aula” y devino los 44 relatos y las fotos de *Chonguitas. Masculinidades de niñas*, flores recuerda que “la escritura no refleja, más bien opera como la difracción, diseminando y haciendo proliferar sentidos” (p. 9). En flores el diferencial de su escritura es el de, por un lado, “combatir el privilegio de la eficiencia que traza caminos expeditos y sin ningún titubeo tanto de la prosa formularia desvinculada de toda marca subjetiva como de las consignas programáticas del activismo”, y, por otro lado, “perturbar la conformidad y autocomplacencia que delimitan y circunscriben los territorios vitales de la imaginación y creatividad político-pedagógica”. Ese es, en palabras de flores, “el ánimo que palpita en estos textos” (p. 9).

Pero quizás importe más en estos textos de flores la entrega al “aventurarse al compromiso y al riesgo con formas de decir, ver, sentir y leer”; a la revalorización de los “relatos de la vida” que de otra forma o se universalizan, o son naturalizados. La “práctica teórica” se emparenta con la “práctica política”, se ‘entrama’ “promiscuamente con la acción poética, política, vital, en los márgenes o en los intersticios del registro académico” (10). La escritura es, para flores, “ejercicio poético de la disidencia sexual como posicionamiento activo y discusión pública”.

Todo el tiempo, debo decir, desde que comencé a leer *Tropismos...*, porque fue, en una primera lectura, la de ir a por momentos de espesor para retenerlos, citarlos, aunque a veces la cita enoje, su exceso irrite, aunque para mí enmascara otra figura de la promiscuidad,

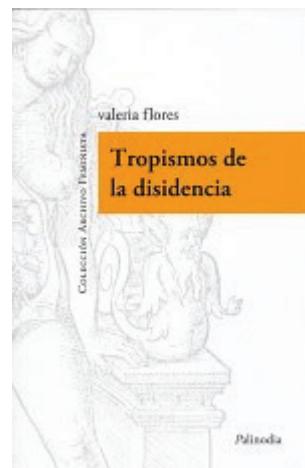


de lo que siempre es visto como préstamo acrítico, o no del todo cocinado, o deglutido, o procesado, esas metáforas gástricas. Yo encuentro difícil despegarme de sus palabras. Encuentro difícil, y es una potencialidad abarcadora, que desborda el marco de “lo citable” porque todo lo es, encuentro que todo es algo que quisiera (re)leer.

La escritura de flores es liberación de experiencias políticas, sexo-genéricas, y docentes. Ya parecía anticiparlo, como señalé antes, en 2009, en *Escribir contra sí misma*:

Para mí, el ensayo ha sido el devenir escritural de la disidencia, transitando al margen de los convencionalismos que impone la teoría. Así, entregándome a las ondulaciones del deseo, he intentado construir poéticas del *éxtasis tortillero* a partir de cuestionar la heterosexualidad como macrocódigo semiótico, como institución política. La escritura es un apasionamiento que me desborda y traduce los límites de lo hasta el momento vivible en una maquinaria de visibilización de las pulsiones heréticas que friccionan la estampa petrificada de la letra. Siempre las prácticas de escritura y de lectura han estado vinculadas a los desplazamientos subjetivos y políticos, a mis trayectorias vitales. Como práctica de autoerotismo, la escritura capitanea una búsqueda en los bordes, en los intersticios donde las prácticas y saberes se confunden, para encontrar ahí, donde todavía todo está por inventar, la fuerza para desencantarnos de este paisaje de mundo y desacomodar lo que está solidificado, silenciado e invisibilizado. (*Escribir* 13)

Ese des-encantamiento, o des-acomodamiento, es algo que flores lleva, con la escritura, a la subjetividad: “El ejercicio de la escritura poco tiene que ver con el resguardo en la seguridad de un yo, de amparo frente a las dificultades del mundo de la vida, sino que es



apertura a una amenaza, al riesgo de convertirse en otra” (14).

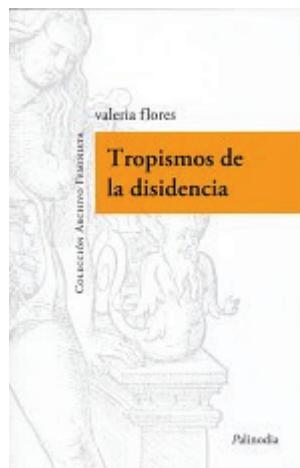
Bella descripción de una emergencia:

Las fuerzas del mundo no cesan de afectar nuestros cuerpos y rediseñan el diagrama de nuestra textura sensible. Esa dinámica tensa el mapa imperante y termina haciendo que entren en crisis nuestros parámetros de orientación en el mundo. Es así que la creación se vincula a la escucha del caos y a los efectos de la alteridad en nuestro cuerpo. Al incorporar los efectos disruptivos de la existencia viva del/la otro/a en la construcción del presente, sin silenciar las turbulencias que provoca, emergen nuevos territorios de sensibilidad y toma consistencia una cartografía de sí misma y del mundo que trae las marcas de la alteridad. (*Escribir* 18)

La síntesis:

Escribir contra sí misma es un ejercicio de des-subjetivación, de irrupción de líneas de discontinuidad en lo que somos, de sustracción de la cadena de hábitos mentales y corporales sostenidos hasta el momento. Deriva en una incitante tarea de desprenderse de sí misma. Esto incluye la escala de la intimidad, de la piel, de las palpitaciones, los sentimientos, los deseos, porque bien lo decía Cherrie Moraga: “*De hecho, en gran medida, la batalla real contra esa opresión [clasismo, racismo, heterosexismo] empieza para todas nosotras debajo de nuestra piel*”. (2001)

Como decía flores, o como estaba en 2009 anunciando, quizás sin premeditarlo, sino hoy, casi diez años después, confirmando una fidelidad absoluta a un proyecto, se trataría de algo así como una productiva persistencia en una posición que precisamente en *Tropismos de la disidencia* es posible entrever algo así como una variación de esa *escritura contra sí* que “se entalla en una modalidad del cuestionamiento



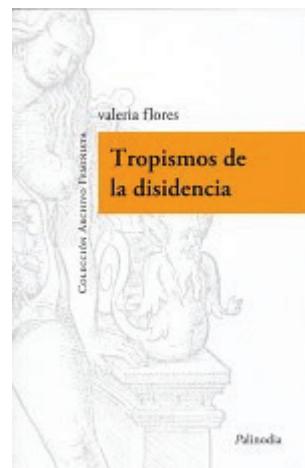
persistente de los modos en que somos gobernadas y aspira a dejar de obedecer, a desbordar las clasificaciones, a practicar el arte de la inservidumbre voluntaria, la indocilidad reflexiva, como un posible devenir *cimarrón* del feminismo” (*Escribir* 22).

Una homología entre modos de escribir y modos de leer es lo que despliegan los ensayos que conforman *Tropismos...* En ellos, la palabra, o el trabajo de nombrar con ellas, mejor, se revela como construcción de una “sensibilidad capaz de hospedar lo que nos resulta extraño, paradójico, contradictorio, conflictivo” (*Tropismos* 10). La escritura es “práctica de lectura” o “momento de escucha”, pero también se revela “operación política y maniobra epistemológica de resistencia al fascismo de la lengua, a las costumbres del pensamiento heterociscentrado colonial y neoliberal” (10).

Una variación que nos devuelve a *Escribir contra sí misma* corresponde a la noción de lectura que enuncia en *Tropismos...* como un “*despertener*” (filosofía para pensar política, ficción como fé, pedagogía como manual vitalista, poesía como crítica del mundo...). Dice también flores: “Una poética no es “una mera experiencia íntima en la que el lenguaje ha sido sometido a reflexión por una cierta subjetividad” sino que “convoca una experiencia éxtima, de mundos, cuerpos y lenguas otras que *me* (des)componen” (11). El “acto de escritura” constituye “...más que un discurso de unidad, una intersección de dudas y derrumbes de fronteras cristalizadas; más que un punto de equilibrio, un sitio de conmoción y pugnas” (11).

Tropismos de la disidencia es una invitación al disfrute por el “trabajo molecular, intermitente e inacabado” de la escritura, desde la que nos interpelan “resonancias colectivas” en el “deshacerse a nosotrxs mismxs”:

Si una forma de vida transforma una forma de lenguaje y, recíprocamente, una forma de



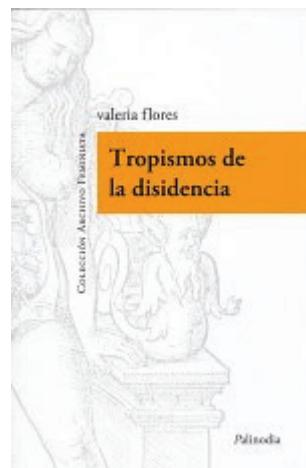
lenguaje transforma una forma de vida, estos tropismos escriturales son pequeñas conspiraciones sensibles, poéticas y políticas desde el sur decolonial para una urgente imaginación radical.” (p. 12)

En eso consiste este reciente volumen: un entrecruzamiento sensible, poético y político; una invitación a entregarse a, y a des-hacerse con, la lectura como apelación a la radicalidad imaginativa que cada uno de los “tropismos escriturales” de Valeria Flores aquí propone.

Notas

(1) Profesor de Inglés por la Facultad de Humanidades, UNMdP, es Magister en Literatura Comparada (SUNY, Stony Brook, NY, 2007), Magister en Estudios Hispánicos (U de Pennsylvania, 2012), y Doctor en Lenguas Romances (U de Pennsylvania, 2015). Actualmente se desempeña como docente e investigador en el Departamento de Lenguas Modernas, UNMdP. Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y Grupo de Investigación Problemas de la Literatura Comparada, Facultad de Humanidades, UNMdP. Email: juargo98@gmail.com

Fecha de recepción: 17/04/2018 Primera Evaluación: 22/06/2018 Segunda Evaluación: 21/07/2018 Fecha de aceptación: 30/07/2018



El desafío de la invención, una invitación a reflexionar sobre la actualidad y el futuro de la clase universitaria en la sociedad digital

Braian Marchetti(1)

Maggio, Mariana (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós. Autores de Argentina

¿Por qué afirmar que la clase universitaria está perdiendo sentido? ¿Por qué seguimos enseñando de la misma manera? ¿Esto significa el fin de la Educación Superior? Estas son algunas de las preguntas que se realiza Mariana Maggio en la Introducción de su trabajo y que actúan como disparadores del análisis del contexto social, cultural y educativo en el que, según la autora, la clase universitaria se enfrenta a condiciones históricas que la están vaciando del sentido que tuvo hasta hace algunas décadas. De esta manera, la matriz clásica de la didáctica es puesta permanentemente en tensión frente a las transformaciones que ofrece la tecnología a través de variados sistemas de comunicación e intercambio, como plataformas educativas o canales de video y transmisiones en línea, que posibilitan a los estudiantes acceder a distintas posibilidades educativas que se plantean como alternativas a la universidad.

En el afán por realizar una defensa de la clase universitaria como espacio educativo frente a las alternativas surgidas por las transformaciones en las formas de producción del conocimiento de la mano de las tecnologías digitales, Maggio nos propone examinar profundamente nuestras prácticas y nos invita al desafío de comprender que el abordaje de los atravesamientos de las tecnologías en la enseñanza es lo propio de una didáctica contemporánea. Sólo podremos defender en nuestras clases a la universidad pública y su lugar en la sociedad, bajo la condición de reinventarlas, para lo que la autora realiza un recorrido organizado en siete capítulos que articulan los cambios socioculturales producto del crecimiento de la tecnología digital con los



desafíos presentes para reinventar la clase universitaria.

La idea de la invención dentro de las clases, de las materias y de las organizaciones docentes, como una exigencia moral frente a los cambios de las formas culturales, recorre el primer capítulo del libro, “La era de la invención”, colocando a las enseñanzas de Edith Litwin como pieza fundante. Ideas originales y propuestas en las que las decisiones no son las esperadas dan forma a las múltiples alternativas presentadas para inventar en cada clase. Desde el contenido teórico y el afuera de la clase, a la investigación y la inserción social de las propuestas, este capítulo busca ampliar un repertorio de prácticas originales que ponen en tensión las teorías didácticas desarrolladas hasta el momento frente a clases diseñadas metodológicamente de manera distinta.

En “Tiempos Inmersivos”, segundo capítulo de la obra, Maggio analiza las transformaciones en los modos de narrar a partir de las características hipertextuales, participativas e inmersivas de internet. La inmersión como característica cultural de época reflejada en las producciones de la serie de Netflix como ejemplo de las nuevas formas de consumo, abre la puerta a poner en jaque formatos narrativos lineales y a abordar las clases a través de “formas alteradas”. Recorriendo una selección de series exitosas de los últimos años, este capítulo evidencia nuevas formas de formular los relatos y problemas, y nos propone tomar la reinención de las series de televisión del siglo XXI como una fuente de inspiración didáctica en donde pensar las formas alteradas para las clases da lugar a un modo de hacer no lineal y que pone en cuestión los sesgos de la didáctica clásica ante los modos contemporáneos de construcción del conocimiento.

Para inventar y desarrollar formas alteradas en las clases, son necesarias algunas condiciones que posibilitan que las clases sean distintas. Para ello, en el capítulo tercero, “Las condiciones que sostienen una clase distinta”, se presentan una serie de cuestiones



a modificar, interpeladas por las oportunidades que ofrecen los ambientes de alta disposición tecnológica, en relación a los planes de estudio y la selección bibliográfica, que pretenden romper con la lógica acumulativa de los listados de contenidos, la explicación dominante, la secuencia progresiva lineal y la carrera contra el tiempo. En el mismo sentido, el capítulo cuarto, “Otra evaluación”, pone en cuestión los modos tradicionales de evaluar en consonancia con la idea de la enseñanza como acto de invención. En una invitación a revisar el sistema evaluativo actual, en este capítulo se presenta el recorrido realizado por el equipo de la cátedra de Fundamentos de Tecnología Educativa de la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, en relación a la elaboración e implementación de la última serie de evaluaciones parciales entre los años 2011 y 2017.

El quinto capítulo del libro, “Una didáctica en vivo”, se dedica a establecer un razonamiento que permite comprender la transformación del conocimiento teórico necesario para sostener las clases con formas alteradas, invitándonos a construir teoría didáctica mientras se recrea la práctica de la enseñanza. Este capítulo nos propone recorrer el desarrollo del pensamiento de la autora desde la concepción de los conceptos de “enseñanza poderosa” e “inclusión genuina”, para desde allí alcanzar la analogía del “Tetris” para representar la desigualdad en los tiempos que toman los cambios pedagógicos y las formas culturales, y culminar caracterizando a la clase universitaria mirada desde una “Didáctica en vivo”, que dé lugar a las tendencias sociales y culturales atravesadas por las tecnologías de la información y la comunicación.

“Las clases como experiencias que vale la pena vivir”, configura el sexto capítulo al exponer distintas cuestiones que ponen en jaque a la clase universitaria y que, según la autora, nos interpelan a construir clases que sean extraordinarias para enfrentar situaciones como el desinterés o la deserción. Para ello, la idea de construir propuestas de enseñanza



encarnadas en el tiempo presente y entramadas en el ahora, es desarrollada a través de distintos ejemplos, que, potenciando las posibilidades que brindan las tecnologías, revalorizan el rol de los estudiantes como sujetos protagonistas.

Por último, el séptimo capítulo, “La enseñanza como proyecto colectivo”, revaloriza la idea del trabajo en equipo para una cátedra en la universidad y recorre las transformaciones dentro de ella ocurridas a partir del atravesamiento de las tecnologías en todos los ámbitos de la vida cotidiana. La autora toma el concepto de “inteligencia colectiva” para describir al reconocimiento y conocimiento mutuo vivido entre los integrantes de su equipo y los cambios que tuvieron lugar a su interior en los últimos años.

De esta manera concluye un trabajo por demás interesante y de lectura muy agradable, que interpela directamente a todo aquel que piense en la clase universitaria como espacio educativo a reivindicar dentro de las posibilidades de enseñanza superior que ofrece la educación pública. En síntesis, esta obra constituye una recomendable propuesta dirigida, no sólo a aquellos que se dediquen al estudio de las prácticas educativas, sino a todos aquellos docentes y futuros docentes de distintas áreas disciplinares que transcurran las aulas universitarias y estén dispuestos a enfrentarse al desafío de reinventar sus propuestas didácticas al calor de las transformaciones culturales en la producción y acceso al conocimiento a través de las tecnologías digitales.

Notas

(1) Profesor y Licenciado en Historia. Becario de investigación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Adscripto docente a la Cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades y miembro del Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales (GIEDHICS) perteneciente al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de



la UNMdP. Doctorando en Humanidades y Artes mención
Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de
Rosario. bmarchetti89@gmail.com.

Fecha de recepción: 12/06/2018
Primera Evaluación: 17/06/2018
Segunda Evaluación: 21/07/2018
Fecha de aceptación: 30/07/2018



Revista de Educación



RESEÑAS encuentros



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



La educación en el escenario iberoamericano: Motivaciones pedagógicas y desafíos futuros.

Jonathan Aguirre¹

VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía.
Ciudad de Buenos Aires, 14 al 17 de agosto de 2018

La Sociedad Española de Pedagogía, desde el año 2000, organiza el Congreso Iberoamericano de Pedagogía con el objetivo de potenciar la tradición de colaboración científica en educación entre Iberoamérica y España. A partir del año 2010, su sede ha rotado entre el país europeo y distintos países de América Latina: México (2010), Chile (2014) y Argentina, en 2018. Esto ha convertido al evento en el mayor ámbito de intercambio y cooperación a nivel iberoamericano en materia de desarrollo e investigación educativa. En este marco, del 14 al 17 de agosto del 2018 se realizó en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía “La Innovación y el futuro de la educación para un mundo plural”, organizado por el Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) –conjuntamente con la Cátedra UNESCO “Educación y Futuro en América Latina. Reformas, cambios e innovaciones”- de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) y la Sociedad Española de Pedagogía, con la cooperación del Ministerio de Educación de la Nación.

Dicho evento tuvo sede en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA) y contó con la participación de casi 1500 expositores cuyos trabajos fueron distribuidos en 13 ejes temáticos abarcando diferentes aspectos del campo educativo.

Asimismo, además de los 53 simposios auto-

gestionados, el evento contó con 6 paneles en donde reconocidos académicos e investigadores nacionales e internacionales expusieron en torno a diversos temas y problemáticas actuales de la educación en Iberoamérica.

El Congreso inició el día martes 14 de agosto y luego de las primeras sesiones de trabajo paralelas se sustanció el acto de apertura con la presencia de las autoridades de la Sociedad Española de Pedagogía, el Presidente del Comité Organizador del congreso y diversas autoridades universitarias y ministeriales. Luego de un breve receso se dio continuidad a dos sesiones de trabajo paralelas las cuales atravesaron diferentes ejes temáticos.

Por la tarde y a modo de cierre de la primera jornada, se llevó a cabo el panel de apertura denominado “La innovación y el futuro de la educación en Iberoamérica”. Allí disertaron Margarita Poggi (UNTREF, Argentina), Hugo Labate (Ministerio de Educación, Argentina), Ramón López Martín (UEVG, España) y Francesc Pedró (UNESCO, Francia). Si bien todos los ponentes abordaron la cuestión de la innovación y la educación en el ámbito iberoamericano, cada uno de ellos le otorgó a su exposición una mirada contextual desde los abordajes, producciones e investigaciones que llevan a cabo cotidianamente, ya sea en el ámbito político-estatal como en el espacio académico.

El miércoles 15 de agosto, el congreso inició la jornada con nuevas sesiones de trabajos paralelas en donde investigadores de diferentes universidades y regiones pudieron compartir experiencias de docencia, extensión e investigación en educación. Al concluir este espacio de trabajo en conjunto y simultáneo, los participantes se reunieron en torno al segundo panel del evento titulado “La construcción de una pedagogía en Iberoamérica: los grandes pedagogos del siglo XX”. Dicha mesa contó con la presencia de Adriana Puiggrós (UNIFE, Argentina), Darío Pulfer (UNIFE, Argentina), Silvia Schmelkes (INEE, México) y José Romao (UNINOVE, Brasil). Los historiadores y científicos sociales recorrieron en sus

exposiciones los grandes maestros y pedagogos que tuvo Iberoamérica a lo largo del siglo XX, planteando hacia el final del panel algunos desafíos que se presentan en la construcción de una pedagogía renovada en el contexto educativo actual.

Por la tarde del mismo día se sustanciaron también dos sesiones de mesas de trabajo simultáneas y luego de un breve receso se dio comienzo al siguiente panel de la jornada denominado “La investigación educativa en el escenario iberoamericano”. Quienes disertaron sobre el problema de la investigación en el campo educativo fueron Beatrice Ávalos Davidson (UCHILE, Chile), Angélica Buendía Espinosa (COMIE, México), Gonzalo Joer Olmeda (UCM, España), Ruth Sautu (UBA, Argentina) y Danilo Romeu Strck (UNISINOS, Brasil).

La tercera jornada del VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía inicio nuevamente con las mesas de trabajos de comunicaciones y ponencias. Algunos de los ejes temáticos que fueron abordados habitaron cuestiones ligadas a las políticas, gestión y evaluación de la educación; educación, futuro, sociedad y trabajo; pedagogía, universidad y educación superior; aprendizajes, curriculum y didácticas, entre otros.

El panel que se llevó a cabo a media mañana del día jueves 16 de agosto estuvo orientado hacia “el desarrollo de la educación básica en Iberoamérica: experiencias nacionales” cuyos ponentes fueron Miguel Martínez (UB, España), Alejandra Birgin (UNIPE, Argentina), Andrés Delich (OEI, Argentina) y María Beatriz Luce (UFRGS, Brasil). En un tono crítico y reflexivo se fueron recorriendo experiencias pedagógicas de educación básica en la región y en España que dieron cuenta de un desarrollo particular y diferente ligado a las particularidades de cada contexto específico de acción. Por la tarde, tras las novenas y décimas sesiones de trabajo paralelas, se dio paso al quinto panel del congreso cuyo tema central fue “los dilemas y debates en la Educación Superior en Iberoamérica”. En esta oportunidad expuso el Presidente del Congreso y Director de la Red Argentina de Posgrados

en Ed. Superior, Norberto Fernández Lamarra (UNTREF, Argentina), Imanol Ordorika Sacristán (UNAM, México), Paulo Speller (OEI, España) y Francisco Tamarit (UNC, CRES 2018, Argentina).

El cuarto día, viernes 17 de agosto, tuvo como eje central la evaluación en educación. Se sustanciaron las dos últimas sesiones paralelas en donde se presentaron trabajos relacionados a ejes temáticos tales como la Globalización e internacionalización de la educación; epistemologías y métodos de investigación en educación; educación permanente y nuevos espacios de formación y TICs: modelos de aprendizaje y prácticas pedagógicas. Luego de dichas mesas, tuvo lugar el último panel del evento cuyo título fue “La evaluación de la educación en Iberoamérica”. La exposición contó con la presencia de la maestra Alicia Camilloni (UBA, Argentina) quien abordó la temática desde su construcción epistemológica hasta su derrotero más crítico. Fue acompañada por los colegas Dilvo Ristoff (UFSC, Brasil), Mario Rueda Beltran (UNAM, México) Yulan Sun (UC, Chile) y Atilio Pizarro (OREALC/UNESCO, Chile). Seguidamente, tras una ronda de preguntas de los asistentes y aclaraciones de los expositores se dio paso al acto de clausura del VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía. Allí nuevamente, el Presidente de la Sociedad Española de Pedagogía, Gonzalo Jover, el Presidente del Comité Organizador, Norberto Fernández Lamarra, y el coordinador general del Congreso, Cristian Pérez Centeno, agradecieron a todos los participantes, animaron a seguir produciendo en el campo educativo y procuraron continuar estimulando estos espacios colaborativos en donde se piensa y se comparten las experiencias, investigaciones y trabajos sobre la educación del futuro iberoamericano.

En lo personal, tuvimos la oportunidad de integrar una mesa de trabajo que se insertó en el eje sobre “políticas, gestión y evaluación de la educación”. Allí, no solo expusimos algunas líneas de nuestro trabajo “Educación Superior, Políticas Públicas e Investigación Narrativa. El desafío de la articulación y el trabajo docente en red entre instituciones de formación docente” sino que compartimos

experiencias con colegas de Chile quienes trabajaron cuestiones ligadas a propuestas empírico-conceptuales para liderar la convivencia escolar, y a la temática específica de las reformas en la formación docente inicial y la construcción de la experticia profesional. Asimismo, enriquecimos el debate con la comunicación de colegas de la Universidad de la Matanza y de la UBA titulado “Propuesta de Evaluación de Desempeño Profesional. La Evaluación por estaciones”.

Asimismo, en el marco del VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía se desarrolló también el IV Congreso Nacional y Latinoamericano de la Red Argentina de Posgrados en Educación Superior (REDAPES) con el tema general “Innovaciones y continuidades en la Educación Superior”.

En suma, con más de 350 comunicaciones académicas y cerca de 1500 participantes, del 14 al 17 de agosto de 2018, el Congreso Iberoamericano de Pedagogía fue el espacio en el cual se volvieron a habitar redes de intercambio y líneas estratégicas que se articularon en torno a la colaboración académica de diversas sociedades científicas, asociaciones profesionales, redes académicas nacionales e internacionales y, centralmente, constituyó un territorio de experiencias e investigaciones de colegas de diversas regiones de Iberoamérica preocupados en fortalecer, enriquecer e innovar la educación en vistas a los desafíos del futuro.

Nota

(1) Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Cs. De la Educación por la Universidad de Rosario. Becario Interno Doctoral de CONICET. Docente e Investigador del Departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) aguirrejonathanmdp@gmail.com

Fecha de recepción: 20/08/2018
Primera Evaluación: 27/08/2018
Segunda Evaluación: 30/08/2018
Fecha de aceptación: 01/09/2018

Revista de Educación



EVENTOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS

Taller de pensamiento: Subjetividad mediática y educación. Organiza el Seminario Subjetividades mediáticas y educación. Coordinado por Agustín Jerónimo Valle; bajo la dirección general de Silvia Duschatzky. Viernes 1° y sábado 2 de junio (de 18 a 21 y de 10 a 13 hs. respectivamente).

FLACSO Argentina (Tucumán 1966, C.A.B.A)

Presentación del libro: Elogio de la escuela de Jorge Larrosa Bondia.

El Diploma Superior en Pedagogías de las Diferencias invita a la presentación del libro Elogio de la escuela de Jorge Larrosa Bondia. Participan: Jorge Larrosa, Inés Dussel y Jan Masschelein.

Coordina: Carlos Skliar. Sábado 30 de junio a las 17hs. Librería Waldhuter, Av Santa Fé 1685, CABA.

Conferencia “Escuela y pantallas: navegando entre culturas”. Invita a la conferencia el Curso de Posgrado Materiales Didácticos: Lenguajes y mediaciones para la enseñanza. Jueves 12 de julio de 2018 - 19 hs. ARG. UY. -17 hs COL. EC. PE. CDMX. Modalidad Virtual.

Conferencia “Poner el cuerpo. El rol docente entre razones, emociones y sentimientos”

Invita el Curso de Posgrado Diálogos sobre el ser docente. Una experiencia filosófica. Prontos a comenzar un nuevo ciclo del curso virtual “Diálogos sobre el ser docente: una experiencia filosófica”, Gustavo Schujman nos invita a pensar el rol docente entre razones, emociones y sentimientos. Jueves 26 de julio de 2018-19 hs ARG UY-17 hs COL EC PE CDMX. La actividad es de modalidad virtual.

III Congreso Internacional de Política Educativa en América Latina. Pedagogías Latinoamericanas:

Invenções y legados . 12-14 Septiembre. Colombia. CEDALC. 12, 13 y 14 de septiembre del

2018. Sabaneta, Antioquia

IV Jornadas de Formación Docente Formación docente al debate: (de) construcción de sentidos

17 Septiembre. Quilmes, Bs. As. Departamento de Ciencias Sociales – UNQ
Universidad Nacional de Quilmes. Roque Sáenz Peña, 352.

III Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente. Pensar en las prácticas de enseñanza en los escenarios actuales. Quilmes, Bs. As. Departamento de Ciencias Sociales - UNQ

VI Jornadas Nacionales y IV Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación

28, 28 y 30 de noviembre de 2018. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Jornadas “Memorias, legados, disputas y prospectivas en Historia de la Educación. A 100 años de la Reforma Universitaria”. 17 y 18 de septiembre de 2018. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Feria Internacional de Educación Superior Argentina (FIESA) a realizarse en el 2018 es un encuentro internacional de instituciones de educación superior que se realizará por primera vez en Argentina y se concretará en Mendoza. UNCUYO

Conferencia de Nicholas Burbules en Victoria, provincia de Buenos Aires: “El potencial multimodal de las nuevas tecnologías del aprendizaje” Universidad de San Andrés (UdeSA) 19 de septiembre de 2018. Vito Dumas 284, Victoria, Buenos Aires Fundación Lúminis

Panel en San Martín, provincia de Buenos Aires: “**Educación, relaciones étnicas y desigualdades: Reflexiones pedagógicas**” 11 septiembre 2018. Novedades del Mundo Educativo. Escuela de Humanidades de la Universidad de San Martín (UNSAM) 19 de septiembre de 2018

Jornada de reflexión en Choele Choel, Río Negro: “Enseñar alojando saberes, palabras

Experiencias” 11 septiembre 2018. Novedades del Mundo Educativo. Agenda de eventos. OMEP

21 de septiembre de 2018. Zanjón de los Loros y Av. San Martín, Choele Choel, Río Negro

Seminario de Educación Montessori en Boulogne, Buenos Aires. Fundación Argentina

María Montessori (FAMM) 20 de octubre de 2018 Carlos Tejedor 348, Boulogne, Buenos Aires

Conferencia del Ministro de Educación de Francia, Jean-Michel Blanquer.

Universidad Torcuato Di Tella (UTDT) 6 de septiembre de 2018, 17.30 hs. Campus Alcorta, Av. Figueroa Alcorta 7350,

CABA

Normas de Publicación

Serán aceptados para su publicación trabajos inéditos del área de Educación, no se admitirán aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente. Tampoco podrán ser reproducidos en otros medios sin la previa autorización de “*Revista de Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMDP*”, titular del correspondiente Copyright.

Rubros y Formato

a) Investigación: Introducción, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

b) Temas de Actualidad y/o Debate: Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

c) Aportes Teóricos y/o Metodológicos: Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

d) Recensiones de libros de reciente edición: Identificación del documento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas)

e) Experiencias: Contextualización, desarrollo y resultados (extensión máxima 3 páginas)

f) Comentarios de eventos: Identificación del evento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas).

g) Entrevistas realizadas a diferentes actores del campo educativo: Se presentan a solicitud del Comité Editorial.

Los trabajos deberán ser presentados en formato electrónico, en archivo Microsoft Word, versión 6 o superior. El archivo se enviará como adjunto a un mensaje de correo electrónico a la dirección electrónica reveduc@mdp.edu.ar; con copia a los siguientes correos: smcorder@mdp.edu.ar y luporta@mdp.edu.ar.

Presentación:

Se utilizarán hojas A4, interlineado 1,5 y fuente de letra Times New Roman tamaño 12

1) En hoja aparte deberá consignarse:

- Título del trabajo (y título en inglés)
- Nombre y apellido del autor/res, breve CV abreviado (no más de cinco líneas), título académico, cargo actual, dirección postal, teléfono, fax, e-mail de contacto.
- Nombre de la institución en que fue realizado el trabajo (o pertenencia institucional del autor)

2) Será la primera hoja del trabajo. En ningún caso deberán consignarse en esta página y subsiguientes cualquier información que permita identificar a los autores.

- Abstracts (no deberá exceder las 250 palabras en español y en inglés, interlineado sencillo).
- Palabras clave en los dos idiomas.

3) Las notas y referencias bibliográficas (deberán figurar al final del documento y no a pie de página, las notas estarán numeradas correlativamente).

4) Referencias (para citar una fuente de texto se indicará el apellido del autor en minúscula, el año de la publicación y el número de página si se tratara de una cita textual)

Ej. (Puiggrós, 1995) o (Puiggrós, 1995:155)

5) Ilustraciones y Gráficos (sólo los estrictamente necesarios para el buen entendimiento del trabajo), se incluirán al final, enumeradas correlativamente, según su correspondiente referencia en el texto.

6) Bibliografía (en orden alfabético por apellido del autor al final del trabajo).

Ejemplo:

BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

LÓPEZ, M. (1999): "Formación profesional y sociedad de fin de siglo". En: *Instituciones estalladas*.

FERNÁNDEZ, A. M. Buenos Aires: EUDEBA.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). "Autonomía profesional y control burocrático" en: Revista *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: Fontalba. Nº 220. Diciembre.

Evaluación

Los trabajos serán sometidos al referato externo de dos evaluadores.

Se mantendrá el anonimato de los autores.

Los resultados de la evaluación podrán ser:

- Trabajo aceptado.
- Trabajo aceptado sujeto a modificaciones.
- Trabajo rechazado.

La Secretaría de Redacción informará al autor al respecto.

No se devolverán originales ni se mantendrá correspondencia sobre los trabajos no aceptados por parte del Comité de Redacción.

Suscripción y canje

INSTITUCIÓN / INSTITUTION:

DIRECCIÓN POSTAL / ADDRESS

DESEARÍAMOS RECIBIR LA REVISTA EN CANJE CON NUESTRA REVISTA /

WE WOULD LIKE TO RECIEVE IN EXCHANGE FOR OUR SERIAL

ISSN

PERIODICIDAD / FREQUENCY

FIRMA / SIGNATURE

Enviar este formulario a la siguiente dirección postal o transcribir en el cuerpo un e-mail y enviarlo a sidhuma@mdp.edu.ar

Correo Postal:

Bib. Doc. Alicia Hernández
Servicio de Información Documental
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
Funes 3350 Nivel +4
7600 - Mar del Plata
Pcia. de Buenos Aires
Argentina

Correo Electrónico:

sidhuma@mdp.edu.ar

Esta Edición se terminó de imprimir
en la ciudad de Mar del Plata
en el mes de octubre de 2018.