



FLACSO 2022



RESÚMENES Y PONENCIAS

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias
Sociales “*Democracia, Justicia e Igualdad*”

Eje temático 04: Educación, Innovación, Ciencia y Tecnología.



FLACSO
URUGUAY



FLACSO 2022

Los derechos patrimoniales de este libro de Actas del V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales pertenecen a FLACSO y los derechos de autor a la persona que accedió a publicar su ponencia en el presente documento. Queda prohibida la reproducción total o parcial sin autorización escrita de los titulares del Copyright, por cualquier medio o procedimiento, según lo establecido en el artículo 23 de la Ley 15.913 de 27/11/87.

ISBN: 978-9915-9329-8-9



FLACSO Uruguay
8 de Octubre # 2882, cp 11600,
Montevideo. Uruguay.
Tel. 598 2481 7459
www.flacso.edu.uy



FLACSO
2022

ÍNDICE

PÁGINA / TÍTULO

I / PRÓLOGO

1 / ORIENTACIÓN ESCOLAR Y CALIDAD EDUCATIVA

19 / BALANCE HISTORIOGRÁFICO: HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

31 / BARRERAS, POTENCIALIDADES Y DESAFÍOS DE UNA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA INCLUSIVA EN CONTEXTO DE PANDEMIA. SER ESTUDIANTE SORDO EN EL NORTE DEL PAÍS

49 / DISEÑO DE UN JUEGO SERIO PARA ENSEÑAR Y REFORZAR MICROECONOMÍA EN ESTUDIANTES DE PREGRADO

73 / LA EXPERIENCIA DE UN PROYECTO INNOVADOR A NIVEL UNIVERSITARIO EN COSTA RICA PARA EL FOMENTO DE LA ENSEÑANZA DE LA PROGRAMACIÓN

88 / LA SALIDA DE CAMPO COMO HERRAMIENTA FUNDAMENTAL EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL CONCEPTO DE TERRITORIO

106 / FOMENTO DE HABILIDADES ARGUMENTATIVAS CON LA PROPUESTA DE LA NUEVA RETÓRICA EN EL BACHILLERATO UNIVERSITARIO EN MÉXICO

108 / EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL EN CONTEXTO DE POS-CONFLICTO EN COLOMBIA

130 / EDUCAÇÃO, SAÚDE E TECNOLOGIA: A ATUAÇÃO DE EMPRESAS DE CAPITAL ABERTO NA FORMAÇÃO EM SAÚDE NO BRASIL

132 / PRINCIPIOS DE JUSTICIA DISTRIBUTIVA EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL INDÍGENA KOGI (SHIBULDAMA)

134 / MUDANÇAS SOCIAIS E NA EDUCAÇÃO DIANTE DAS REVOLUÇÕES TECNOLÓGICAS EM CURSO E DA PANDEMIA

153 / CRIMES DIGITAIS EM PAUTA: A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES SOBRE PROJETO DESENVOLVIDO NO ENSINO FUNDAMENTAL

173 / PROCESOS DE INVESTIGACIÓN PARA LA FORMACIÓN DE GRADO EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA EN URUGUAY

189 / LA EVALUACIÓN COMO PRÁCTICA POLÍTICA. MITOS SOBRE LA EVALUACIÓN Y EL USO DE LA INFORMACIÓN



FLACSO 2022

- 203 / REINVENTANDO O NOVO DE NOVO: UM OLHAR SOBRE AS NOVAS DINÂMICAS ESCOLARES PÓS PANDEMIA
- 216 / MITIGACIÓN DE RIESGOS LABORALES MEDIANTE UN JUEGO SERIO-ASEGURATE
- 231 / EFICIENCIA DEL TRABAJO EN EQUIPO SEGÚN EL TIPO LIDERAZGO MEDIANTE UN JUEGO SERIO
- 248 / DEMOCRACIA E PERTENCIMENTO NA ESCOLA BÁSICA: DESAFIOS DO PROJETO DE MEDIAÇÃO
- 267 / LA DIVERSIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO COMO SUBVERSIÓN EN LA ESCUELA
- 270 / RETROALIMENTACIÓN VIRTUAL ENTRE PARES COMO ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN FORMATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES
- 289 / IMPORTANCIA DEL TUTOR EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL
- 307 / LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES EN LOS CAMPOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA, EL DEPORTE, LA RECREACIÓN Y LA ACTIVIDAD FÍSICA -DRAEF - EN LA REGIÓN CARIBE COLOMBIANA
- 327 / EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA: IMPRONTAS Y TENDENCIAS EDUCATIVAS EN LAS UNIVERSIDADES ACREDITADAS EN ALTA CALIDAD
- 329 / ENSINO HÍBRIDO E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
- 350 / A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL SUSTENTÁVEL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL
- 371 / ROL DEL TUTOR EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD
- 373 / IMPACTOS DA EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO DO CLIMA ESCOLAR: O QUE DIZEM AS DOCENTES E GESTORAS?
- 375 / AVALIAÇÃO E CONVIVÊNCIA ÉTICA E DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS ENTRE OS DIFERENTES CONTEXTOS
- 377 / AVALIAÇÃO DO CLIMA ESCOLAR PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
- 379 / APRENDIZAGEM-SERVIÇO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: OS IMPACTOS NAS ESCOLAS



FLACSO 2022

- 381 / ALGUNOS APORTES DESDE LA PRÁCTICA EN AULA DE LA PEDAGOGÍA DE LA INCLUSIÓN
- 389 / LA EVALUACIÓN Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN ENTRE OBSTÁCULOS Y CONTRIBUCIONES; UN ANÁLISIS DESDE LOS PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES EN EL DEPARTAMENTO DE ANTIOQUIA-COLOMBIA
- 406 / CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA E DO ENSINO DE SOCIOLOGIA AO COMBATE DA COVID-19: UM ESTUDO A PARTIR DAS ESCOLAS PÚBLICAS
- 425 / ESCUELAS COAPRENDIENTES COFORMADORAS: MEJORA CONTINUA DE PROCESOS PEDAGÓGICOS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (ECUADOR)
- 444 / INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA ESCOLAR (IAPe), UNA PROPUESTA METODOLÓGICA LATINOAMERICANA PARA LA COEDUCACIÓN
- 461 / CREACIÓN DE UNA COMUNIDAD REGIONAL DE APRENDIZAJE (CRA) EN TORNO AL OBJETIVO DE DESARROLLO SOSTENIBLE 10: LA EXPERIENCIA DE 4 ESCUELAS DE NEGOCIOS EN COLOMBIA Y ECUADOR
- 475 / FORMACIÓN DOCENTE Y SUS APORTES EN LA CONSTRUCCIÓN – DECONSTRUCCIÓN DE MIRADAS SOBRE LA DESIGUALDAD
- 491 / PRÁTICAS DOCENTES NAS AULAS REMOTAS DURANTE O ISOLAMENTO DA PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE IGUALDADE DE ACESSO ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS
- 510 / EL JUEGO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN MÉXICO
- 512 / LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN CLAVE DE DERECHOS HUMANOS EN EL PUEBLO MATSIGENKA-PERÚ
- 534 / EL ENFOQUE DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: UN ESTUDIO COMPARATIVO EN PERÚ, ARGENTINA Y ESPAÑA
- 536 / APRENDIZAJE EXPERIENCIAL EN PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS DE DESAFÍOS PARA ESTUDIANTES, PROFESORES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
- 556 / CLIMA ESCOLAR NA DIMENSÃO DAS RELAÇÕES COM O ENSINO E A APRENDIZAGEM: EFEITOS NO DESEMPENHO ACADÊMICO
- 558 / LA PANDEMIA Y LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA



FLACSO 2022

- 573 / O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL COMO BASE PARA A FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS COM VISTAS A MITIGAR AS INIQUIDADES EM TERRITÓRIOS AMAZÔNICOS
- 598 / LA INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE. CLAVES PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL CON JUSTICIA Y EQUIDAD SOCIAL
- 600 / LA RELACIÓN EDUCACIÓN Y TRABAJO EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL JOVEN JESUALDO SOSA EN CANTERAS DE RIACHUELO (1928-1935; COLONIA, URUGUAY)
- 620 / CONSTRUCCIÓN NARRATIVA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORAS Y PROFESORES: RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS SOBRE EL ROL E IDENTIDAD PROFESIONAL EN LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS CONTINUAS
- 642 / LA ESTÉTICA COMO MEDIACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR: UNA PERSPECTIVA PARA AMÉRICA LATINA
- 644 / IMPLEMENTACIÓN DE UN SISTEMA GAMIFICADO CON ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA PERTENECIENTES A ZONAS RURALES, COMO ESTRATEGIA DE MEJORA EDUCATIVA
- 664 / CURRÍCULO ESCOLAR Y ESTALLIDO SOCIAL EN AMÉRICA LATINA. EL CASO DE PROFESORES DE CHILE Y COLOMBIA DE CIENCIAS NATURALES Y ARTES PLÁSTICAS VISUALES EN EL CONTEXTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS
- 677 / PODCAST ETICAPSULAS PARA PERIODISTAS UNA EXPERIENCIA DE INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO EN CASA
- 679 / "CONDICIONES DE TRABAJO Y SALUD EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA UNIDAD XOCHIMILCO (UAM-X) Y LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA (UNMdP): UN ESTUDIO COMPARATIVO"
- 681 / (DES)REGULACIONES CORPORALES EN ESTUDIANTES A TRAVÉS DE DISPOSITIVOS DIGITALES EN LATINOAMÉRICA
- 683 / SENTIPENSAR CON LA TIERRA, LECCIONES DE EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE LAS INICIATIVAS COMUNITARIAS
- 700 / LOS CAMINOS DE IVANCA, LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN METAMORFOSIS
- 716 / LA INCIDENCIA DEL DISCURSO ESCOLAR EN LA CONSTITUCIÓN DE LA CORPOREIDAD DE LOS ADOLESCENTES



FLACSO 2022

- 731 / DISPOSITIVOS TECNOPEDAGÓGICOS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DE ALTO CONTENIDO PRÁCTICO
- 746 / EDUCAÇÃO REPUBLICANA BRASILEIRA: UMA QUESTÃO DE PROMOÇÃO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA E GARANTIA ESTATAL
- 765 / LA QUÍMICA QUE SE ENSEÑA, SE APRENDE Y SE APLICA EN EL DÍA A DÍA. ANÁLISIS DE LOS DOS PRIMEROS CURSOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL URUGUAY
- 781 / LA DECONSTRUCCIÓN ESCOLAR LATINOAMERICANA: EL CAMINO HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA TIERRA
- 794 / IDENTIDADES DOCENTES Y FORMAS DE RECONOCIMIENTO. ANÁLISIS DE DISCURSOS DE PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA EN EL URUGUAY
- 816 / INTERCULTURALIZAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ALGUNAS LECCIONES DESDE LA EXPERIENCIA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA TIPO STEM
- 818 / CULTURA IORUBÁ E ÒRÚNMÌLÁ - A IMPORTÂNCIA DOS SABERES ANCESTRAIS PARA A ATUALIDADE
- 838 / EL DISCURSO PEDAGÓGICO Y EL DISCURSO DIGITAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA SOCIEDAD ACTUAL
- 848 / DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOCENTES: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM A TEMÁTICA DO DIGITAL STORYTELLING
- 863 / LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA DE MAESTROS EN FORMACIÓN: OPORTUNIDADES, AVANCES Y DESAFÍOS
- 882 / LA CONVERSACIÓN ACADÉMICA: UNA APROXIMACIÓN AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ORAL EN ESTUDIANTES DE UN AULA MULTIGRADO
- 884 / EL LIBRO DE ORO. LA FOTOGRAFÍA ESCOLAR, MEMORIA Y NACIONALIDAD
- 907 / LA ESCUELA COMO ESPACIO DE REVITALIZACIÓN DE LA LENGUA EN EL ASENTAMIENTO CUBEO-SIKUANI EN LA VEREDA EL PORVENIR, META (COLOMBIA)
- 924 / LOS CUERPOS COMO TERRITORIO POLÍTICO EN LAS NUEVAS FORMAS DE EXPRESIÓN CIUDADANA: LAS JÓVENES ESTUDIANTES
- 934 / DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES



FLACSO 2022

- 952 / "PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA Y PERSPECTIVA DE GÉNERO: UN ANÁLISIS DESDE SU MATRÍCULA Y PROFESORADO. EL CASO DE CHILE
- 954 / PARTICIPACIÓN: UN LUGAR COMÚN EN LOS DISCURSOS EDUCATIVOS
- 967 / LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CLAVE LATINOAMERICANA
- 985 / TECNOLOGÍAS Y COMUNICACIÓN EN ESTUDIANTES DE PROFESORADO
- 1007 / DESAFÍOS Y ESTRATEGIAS PARA ASEGURAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE PANDEMIA
- 1028 / TEJIENDO RESONANCIAS Y SENTIDOS COMUNES DESDE EL CAFÉ DE LA INVESTIGACIÓN
- 1047 / LA CATEGORÍA “NO-COSAS” EN LA CULTURA ESCOLAR MATERIAL HOY
- 1065 / ADECUACIÓN SOCIOTÉCNICA E INTERCULTURALIDAD UNA PROPUESTA EDUCATIVA PARA ORGANIZACIONES SOCIALES
- 1067 / PROTOCOLO: TALLER “UN ACERCAMIENTO AL PASADO, PRESENTE Y FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN EN CIDE”
- 1076 / ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS DE UNIVERSITÁRIOS/AS DE CLASSE MÉDIA EM UM BRASIL CONSERVADOR: LUTA POR DISTINÇÃO, ENTITLEMENT E REPRODUÇÃO SOCIAL
- 1098 / LITERATURA MILITANTE Y CREACIÓN POÉTICA: CLAVES PARA UNA EDUCACIÓN SENTIPENSANTE EN TRABAJO SOCIAL
- 1115 / A ESCUTA DE DIFERENTES ATORES ESCOLARES EM COMUNIDADES TRADICIONAIS: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO
- 1117 / FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS: ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE ENSINO E APRENDIZAGEM EM UM CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA
- 1119 / EVALUACIÓN DE LAS INTERACCIONES EN GRUPOS DIVERSOS. ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE COLOMBIA Y MÉXICO
- 1121 / LA AMBIVALENCIA DE LOS LÍMITES Y LA IMPROVISACIÓN EN EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD DEL DOCENTE



FLACSO
2022

Educación, Innovación, Ciencia y Tecnología.

La educación como espacio de prácticas, saberes y poderes en disputa reclama la atención de varios campos disciplinarios. Los dos últimos años de pandemia han mostrado la fragilidad del sistema educativo para garantizar el acceso al entorno de enseñanza aprendizaje y el derecho a una educación de calidad de todos los sujetos. Pero, sobre todo, han puesto en evidencia las estrategias para fortalecer la educación como un bien común.

En este contexto, la tecnología se ha convertido en un elemento fundamental en las discusiones.

Razón por la cual, es válido debatir sobre las formas en que la política pública está pensando la relación entre educación y tecnología; la ética del cuidado y la solidaridad; y el rol que juega la innovación para explicar cómo surgen nuevos modelos híbridos de aprendizaje, cómo se transforma la gobernanza y cómo se profundiza la inclusión frente al riesgo de un determinismo tecnológico que amplía las brechas digitales y educativas.

Este eje temático se propone re formular preguntas, discutir procesos y resultados en base a evidencias, compartir reflexiones sobre problemas y discusiones que concita la educación en la región. ¿Cuáles son los problemas actuales que enfrenta la educación? ¿Cuáles son las soluciones socio-técnicas que las instituciones y los actores están diseñando? ¿Qué papel juegan los actores en la co-construcción de la gobernanza?

Subtemas

- Políticas públicas en educación.
- Cuerpo, políticas educativas y enseñanza.
- Gobernanza de la educación.
- Modelos pedagógicos innovadores.
- Investigación en educación.
- Diversidad e inclusión en educación.
- Evaluación en educación.
- Determinismos sociales y tecnológicos en la educación.
- Educación intercultural, indígena, afrodescendiente y rural.
- Problemas de la educación comparada.

Comité Científico

- Silvana Darré (Uruguay).
- Renata Montechiare (Brasil).
- María Belén Albornoz (Ecuador).
- Gabriela Augustowsky (Uruguay).
- José Miguel García (Uruguay).



FLACSO 2022

- Cheila Valera (República Dominicana).
- Carolina Clavero White (Uruguay).
- Mariana Nobile (Argentina).
- Anny Ocoró Loango (Argentina).
- Ana Miranda (Argentina).
- Alejandra Capocasales (Uruguay).



FLACSO 2022

PRÓLOGO

Desde su creación en 1957, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) se ha consolidado como un organismo internacional, intergubernamental, de carácter académico, autónomo y plural, dedicado a la promoción, enseñanza, investigación y cooperación en todas las Áreas de las Ciencias Sociales.

El quehacer de FLACSO se ha desarrollado desde la más amplia pluralidad de enfoques y metodologías, resultantes de la coexistencia y la colaboración de diversos actores de la academia, el sector público y la sociedad civil. Esta pluralidad es uno de sus más importantes activos que la ha constituido como un espacio regional autónomo para la producción de nuevo conocimiento; como un punto de encuentro, diálogo y cooperación entre la academia y el mundo de las políticas públicas y como un espacio privilegiado para la contribución al desarrollo y la integración regional.

Su carácter de organismo multilateral y su presencia en América Latina y el Caribe, coloca a FLACSO en una posición de aliado estratégico para innovar y ser pionera en el trabajo colaborativo e interdisciplinario, a través del cual puede trascender las realidades estrictamente locales para presentar una mirada amplia de la región, y apoyar los esfuerzos de los países y otros actores en la lógica de pensar la integración y el desarrollo con amplitud de miras y espíritu de cooperación.

En virtud de nuestra misión y responsabilidad con los Estados de la región, nuestro compromiso con el fortalecimiento del pensamiento latinoamericano y el fomento de la reflexión crítica, en el año 2007 se llevó a cabo la primera edición del Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales de FLACSO en Quito, Ecuador.

Desde entonces, cada edición del Congreso FLACSO ha reflejado su papel como un socio estratégico para los Estados de América Latina y el Caribe, buscando promover la investigación y el análisis crítico de los desafíos económicos, sociales, políticos y culturales que enfrenta la región y contribuyendo al desarrollo de políticas públicas efectivas para el bienestar de los pueblos latinoamericanos y caribeños.

Es después de cinco años y una sindemia producto de la crisis sanitaria global que volvimos a tener la oportunidad de dialogar, compartir y



FLACSO 2022

reflexionar sobre América Latina y el Caribe en un Congreso presencial de este calibre. La quinta edición del Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales de FLACSO, realizado en Uruguay del 16 al 18 de noviembre de 2022, reunió a más de mil personas estudiantes, investigadoras y académicas para reflexionar sobre los temas críticos de la democracia, la justicia y la igualdad, así como explorar la diversidad de aportes académicos que se realizan desde distintos países de la región.

En la era del conocimiento, la academia como generadora de pensamiento juega un papel crucial en la construcción de diálogo a nivel nacional, regional y multilateral para la búsqueda de soluciones multidisciplinarias a los desafíos del Siglo XXI. Sin olvidar su papel científico y crítico, la academia debe innovar, generar conocimiento y reflexión de la más alta calidad, así como formar especialistas con herramientas intelectuales y analíticas para aportar a la solución de los problemas globales y sus implicaciones nacionales y locales.

Agradecemos de manera especial al Programa FLACSO Uruguay, a las personas conferencistas, ponentes, investigadoras y participantes que con sus aportes contribuyeron al éxito del V Congreso FLACSO el cual aportó de manera decidida al debate intelectual y a la reflexión sobre el estado actual de las Ciencias Sociales en la región.



Dra. Josette Altmann-Borbón
Secretaria General de FLACSO



FLACSO
2022

ORIENTACIÓN ESCOLAR Y CALIDAD EDUCATIVA.

Oscar G. Hernández

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología.

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

La expectativa que se tenía sobre el papel de la escuela en la reducción de las brechas sociales y educativas no se ha cumplido (Tenti Fanfani, 2021). Al contrario, todo indica que esas brechas han aumentado, entre otras razones, por la incidencia del reciente confinamiento por el COVID, que exacerbó las dificultades para educarse de los niños, niñas y jóvenes de sectores poblacionales en condiciones adversas. También se sabe que los estudiantes de dichos sectores cada vez aprenden menos, lo cual es preocupante toda vez que sus habilidades para afrontar su ciudadanía están relacionadas con esa situación. Así, mientras unos autores abogan por una escuela centrada en el conocimiento (Simons y Masschelein, 2014), otros consideran necesario que se focalice en aspectos más emocionales y relacionales (Robinson, 2015). Los datos de investigaciones en las últimas dos décadas muestran que para los sectores marginados la escuela funciona como un lugar de contención emocional. Entonces, ¿qué clase de educación se debe construir para ellos? En medio de esa disyuntiva se encuentra el ejercicio la orientación escolar, cuya génesis estuvo asociada al mejoramiento de la calidad educativa (Repetto, 2001). El supuesto básico es que, si se ofrece apoyo profesional a los niños, niñas y jóvenes en áreas emocionales y relacionales, tendrán mejores posibilidades para aprender. Esto también podría aplicarse a los maestros de las escuelas que atienden esos sectores poblacionales. Aunque existen algunos obstáculos y prejuicios para mejorar la incidencia del trabajo de los orientadores escolares en la calidad educativa, así como discursos sobre la educación que atribuyen los problemas sociales a los individuos, existen algunas alternativas que podrían probarse para crear políticas generales que mitiguen las brechas mencionadas. En esta ponencia se presenta una propuesta como resultado de tres investigaciones en la ciudad de Bogotá, caracterizada por su creciente fragmentación socioeducativa.

Palabras claves. Orientación Escolar, Calidad Educativa, Psicología educativa, Escuela secundaria, Sociología educativa.



Escuela y brechas sociales hoy

Como es sabido, la relación entre la escuela y la desigualdad social ha sido una de las preocupaciones más profundas en el análisis de los sistemas educativos en Latinoamérica. Mientras los grupos poblacionales con privilegio económico tienen acceso a mejores condiciones educativas, aquellos en situaciones económicas adversas tienen varios problemas para educarse en ese mismo tipo de condiciones. En Bogotá, por ejemplo, se denominó “apartheid educativo” a la segregación existente entre la calidad educativa de las élites contra la de los sectores marginados (García y Quiroz, 2011). A pesar de las iniciativas de política educativa para mitigar ese hecho, los últimos datos muestran que la situación no ha cambiado significativamente. Algo similar ocurre cuando se comparan los resultados de evaluaciones censales en distintas regiones de Colombia (Meisel y Granger, 2019).

Entre los aspectos sociales asociados a las condiciones económicas se encuentra todo el conjunto de soportes socioemocionales que los padres y madres ofrecen a sus hijos. Aunque en investigaciones recientes en Bogotá se han constatado diferencias en cuanto al capital cultural según las condiciones socioeconómicas, no se han encontrado diferencias respecto al apoyo familiar a los estudiantes (Calderón 2021; Hernández, 2020). Contrario al sentido común que indica que solo los estudiantes de sectores marginados no reciben apoyo de sus familias en sus procesos educativos, se ha hallado que esta es una situación generalizada. Esto significa que en la actualidad las familias no apoyan a los estudiantes en sus procesos educativos y emocionales; ya sea porque padres y madres deben buscar



FLACSO 2022

sustento económico, como en los sectores en condiciones adversas, o porque están demasiado ocupados y prefieren contratar otro tipo de cuidadores, como en los sectores de privilegio económico. La falta de apoyo familiar a los estudiantes tiene un trasfondo social más amplio, que puede asociarse con lo que se conoce como el declive institucional (Dubet, 2006), o con una reconfiguración en las exigencias de habilidades sociales o emocionales en la interacción humana general y educativa particular. El cuidado de los otros -y de sus emociones- adquiere cada vez más importancia, pero también cada vez más es más difícil hacerlo. Además, existe el peligro -y la crueldad- de responsabilizar a los individuos más excluidos de sus problemas socioeconómicos en función de su supuesta falta de habilidades emocionales y relacionales. Frases cotidianas como “el pobre es pobre porque quiere” (no aprovecha oportunidades) o “tu problema es la falta de una actitud positiva” son una muestra de ello.

Aquello que sucedió recientemente, el confinamiento por la pandemia COVID-19, fue un hecho que ayudó a desnaturalizar varios aspectos relativos a la escuela. Permitió ver elementos que no se podían -o no se querían- ver. Además de exacerbar las brechas sociales antes mencionadas, con su correlato digital, el confinamiento mostró funciones de la escuela que no son parte de su “canon” histórico. Los padres y las madres no sabían qué hacer con sus hijos en casa, algunos revaloraron el trabajo de contención de los maestros, y los estudiantes sintieron la ausencia de su escuela en términos más relacionales que académicos. Estos hechos mostraron, como lo indicó la OECD (2022) que “otra vez los que menos tienen fueron los más afectados”.

Por si todo esto fuera poco, hay datos que muestran otra faceta preocupante de la relación entre la escuela y las brechas sociales. Los niños, niñas y jóvenes están presentando diferencias significativas en su capacidad de aprender -y en lo que aprenden- durante su escolarización, en función de su procedencia sociocultural (PISA, 2018). Tanto es así que desde hace una década y media se acuñó el término “brechas de aprendizaje” para mostrar



FLACSO 2022

esa alta variabilidad (Willms, 2006). Se encontraron asociaciones entre el nivel socioeconómico y las habilidades lectoras, escriturales y de razonamiento matemático. Una vez más, se constató que los estudiantes con mejores niveles socioeconómicos tienen más habilidades para aprender que aquellos con niveles socioeconómicos bajos.

Otro término acuñado fue el de “pobreza de aprendizaje” que si bien se refiere al mismo fenómeno, pareciese despectivo y peligroso (Banco Mundial, 2019). Despectivo porque el uso del adjetivo “pobre” no es adecuado para calificar la totalidad de lo que es un ser humano, y peligroso porque como se mencionó, es una manera de responsabilizar al individuo por su aprendizaje omitiendo el trasfondo social, cultural y económico implícito. No debe olvidarse que las capacidades cognitivas humanas individuales están estrechamente vinculadas al entorno en las que se practican. Por lo tanto, es más adecuado discutir sobre brechas de aprendizajes que sobre pobreza de aprendizajes.

Todo este panorama muestra que la promesa de construir igualdad social mediante la escolarización se está desmoronando (Tenti Fanfani, 2021). Lo que se confirma es todo lo contrario, esto es, que las brechas sociales están aumentando a propósito de lo que ocurre en la vida cotidiana de la escuela. Las variaciones en los aprendizajes de habilidades de pensamiento relativas a la comprensión lectora, la escritura y el razonamiento matemático constituyen un aspecto alarmante. Asimismo, la ausencia generalizada de apoyo familiar en procesos emocionales y educativos está constituyendo una situación en las que los niños, niñas y jóvenes encuentran dificultades relacionales y cognitivas. ¿A qué elementos se debe prestar más atención?, ¿cómo se puede pensar en alguna forma para mitigar esta situación?

Cognición y emoción; aprendizaje y enseñanza



FLACSO 2022

Siempre se ha entendido la escuela como una institución en la que se valoran y desarrollan las habilidades cognitivas. Como afirman Hargreaves y Shirley (2022) “el enfoque en el logro, el éxito y el alto desempeño en la educación y la economía ha sido como una historia interminable sobre qué es lo más importante en la educación y en la vida. La salud y el bienestar han parecido una ocurrencia tardía, un lujo que nuestra escasa atención y recursos no siempre pueden permitirse” (p. 12). El problema del bienestar estudiantil -y también el de los maestros- está adquiriendo más relevancia debido principalmente a lo que se argumentó antes, la ausencia generalizada de apoyo familiar, pero también a todo lo que hoy se sabe sobre la asociación entre las emociones y los procesos cognitivos humanos. Esta asociación puede agruparse en dos líneas de trabajo. La primera es la incidencia de las emociones en el razonamiento involucrado en el aprendizaje y la enseñanza escolar. Existe evidencia consistente sobre el hecho de que los estados emocionales de los estudiantes, e incluso sus creencias, pueden mejorar u obstaculizar el aprendizaje de distintos contenidos (Ruiz, 2020). Lo mismo podría aplicarse para los maestros, cuyas emociones y creencias incidirían sobre su actividad de enseñanza. La segunda línea de trabajo es la “educación emocional” que es un término genérico para la iniciativa de enseñar a los individuos a afrontar sus emociones del modo más apropiado posible. En algunos contextos también se denomina “habilidades socioemocionales”, “competencias socioemocionales”, “habilidades blandas”, “habilidades para la vida”, etc. Esta iniciativa está sustentada en una idea pedagógica que también se ha naturalizado: todo lo importante en la vida es susceptible de ser enseñado. La incidencia de las emociones en el aprendizaje y la enseñanza no significa que las clases tienen que ser divertidas o que solo se puede aprender mediante el juego; en realidad esa incidencia es más compleja que eso. Los estudios en neurociencias muestran por ejemplo, que las emociones provocan un efecto amplificador de la memoria (Talarico y Rubin, 2003), y que un nivel de arousal -intensidad- moderado favorece el



FLACSO 2022

aprendizaje y el rendimiento académico (Arnsten, 2009). Esto quiere decir que la capacidad de afrontar adecuadamente las emociones se correlaciona proporcionalmente con el aprendizaje escolar.

También se han constatado algunos fenómenos equiparables para el trabajo de la enseñanza. El más documentado es el “Efecto Pigmalión” que se refiere a la influencia de las expectativas de los maestros sobre el rendimiento académico de los estudiantes (Rosenthal y Jacobson, 1968). Así, por ejemplo, cuando una maestra espera que sus estudiantes aprendan se motiva a crear un ambiente más favorable para el aprendizaje y se esforzará más para enseñarles. También ocurre lo contrario, esto es, bajas expectativas de aprendizaje generan menos esfuerzo para la enseñanza. Pero más allá de este efecto, en las escuelas de la ciudad de Bogotá los maestros están presentando altos índices de estrés porque deben afrontar situaciones emocionales de sus estudiantes sin estar preparados para hacerlo. En una entrevista, uno de los maestros comentó “nosotros también necesitamos tanto cuidado emocional como nuestros estudiantes”.

Respecto a la educación emocional existen múltiples enfoques y controversias, que se suman a la tergiversación. Por ejemplo, las emociones y sus manifestaciones subjetivas - sentimientos- suelen clasificarse en “positivas” y “negativas” mediante un criterio moral y no mediante uno contingente. Es decir, una emoción “positiva” no es una emoción “buena”, sino una que provoca bienestar (felicidad, tranquilidad, etc.), y un sentimiento “negativo” no es un sentimiento “malo” sino uno que provoca malestar (ira, miedo, etc.). A menos de que se padezca algún problema psicológico, la mayoría de las personas preferiría un estado emocional de sosiego que de angustia. Desde esa perspectiva se han propuesto esquemas para la enseñanza de habilidades socioemocionales como parte del trabajo en la escuela (OECD, 2015).

Tanto la incidencia de las emociones en el aprendizaje y la enseñanza como la educación emocional tienen efecto en el rendimiento académico de los estudiantes (Mega, et al., 2014). Esto significa que es una buena idea



FLACSO 2022

promover actividades en la escuela en las que se aplique ese conocimiento. No obstante, para ello también habría que responder varios interrogantes: ¿por qué en la escuela y no en la familia?, ¿quién debe hacerlo en la escuela?, ¿esto restaría tiempo para la enseñanza de contenidos disciplinares?, ¿cómo hacerlo?, y ¿en qué cambiaría esto a la escuela? Sobre la primera pregunta se puede responder con la siguiente cuestión: si no es en la escuela, ¿en dónde?, ya se vio que la familia está ausente modo general pero en distintas maneras. Las demás preguntas son más difíciles de responder.

Aunque en distintas legislaciones educativas se le asignan este tipo de labores a todos los maestros, lo más adecuado es designar al orientador o al consejero escolar, no solo por su formación sino porque los maestros de aula se encuentran desbordados de trabajo. No se puede pedir al magisterio que además de la enseñanza asuman roles como orientadores escolares. Desde luego, se necesita mejorar las condiciones y los recursos para que los orientadores o los equipos psicopedagógicos de las instituciones escolares puedan desarrollar su trabajo. También valdría la pena discutir el grado en que la educación emocional transformaría la escuela tal y como se conoce.

Orientación escolar y procesos educativos

La necesidad de un orientador en la escuela tiene su génesis en los procesos de la industrialización. Tal necesidad se fue configurando con el propósito de conectar la formación escolar y las vocaciones laborales, apoyada



FLACSO 2022

especialmente en los principios de la psicología científica (Repetto, 2001). Con el tiempo se sumó la atención a los aspectos no cognitivos en los procesos educativos, casi siempre con el amparo del movimiento internacional de la “escuela nueva” que promovía la actividad docente centrada en los estudiantes. Con los años se naturalizó la figura del orientador o consejero en la escuela, con funciones asociadas al apoyo emocional o a las dificultades de aprendizaje, aunque en la actualidad dichas funciones varían entre países.

El trabajo de los orientadores escolares en Colombia es altamente heterogéneo, debido entre otras razones, a que en el país no existe una carrera pregradual específica para ese cargo. Es decir, no existe una “licenciatura en orientación escolar”. Dicho cargo puede ser ejercido por profesionales en psicología, licenciados en psicopedagogía y profesionales en trabajo social, en cuya formación existen cursos sobre orientación escolar con distintos enfoques y propósitos. Pese a que existe legislación para las funciones de los orientadores, en la vida cotidiana de las instituciones escolares se multiplican. Además, se ha confirmado que dicha variación está asociada a las características socioculturales de las escuelas donde se desarrollan (Hernández, 2020).

Entender dicha variación ha llevado a distinguir dos niveles de heterogeneidad (Figura 1). Por una parte, se encuentra el ámbito social en el que se configuran las actividades del orientador según las necesidades contextuales y las directrices institucionales de cada colegio; y por otra, se encuentra el ámbito individual, en el que se configuran los significados de las actividades del orientador según la formación pregradual de cada uno junto con sus saberes o lo que se aprende durante la experiencia.



FLACSO 2022

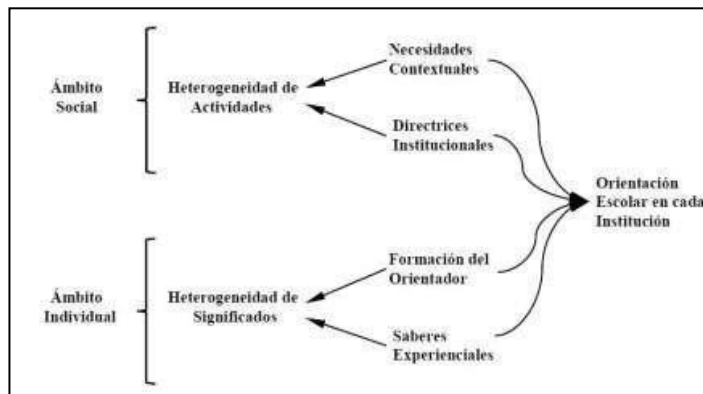


Figura 1. Proceso de síntesis de doble heterogeneidad en la configuración de la orientación escolar. (Hernández, 2020, 16).

De esa manera es posible entender los motivos por los cuales en un colegio de élite se realizan actividades de orientación distintas a las que se realizan en un colegio de sectores en condiciones adversas, e incluso, los motivos por lo que una misma actividad en colegios con características similares tiene un sentido distinto (por ejemplo, acciones de orientación vocacional). La alta heterogeneidad para las actividades de los orientadores escolares es una muestra de la incidencia de los problemas sociales en los procesos educativos en la escuela.

Sin embargo, más allá de estas variaciones, en entrevistas a padres, madres, orientadores, estudiantes, maestros, y directivos, prevalece una idea común: “la orientación escolar es importante para mejorar la experiencia de los estudiantes en la escuela”. Aunque la fundamentación de esa importancia varía, todo indica que se reconoce la necesidad generalizada de apoyar a los estudiantes en procesos cognitivos y emocionales, y a su vez, para que se aumente la calidad de su educación. La importancia de la orientación también está sujeta a las coyunturas de turno (como ahora en Colombia respecto a la construcción de la paz), lo que no es contradictorio con su propósito para mejorar todos los procesos que ocurren en la escuela. El asunto que sí genera controversia es el grado en que la educación



FLACSO 2022

emocional debería introducirse en la escuela y sus consecuencias. ¿Hay que insistir en una clase específica para educación emocional?, ¿la enseñanza de las matemáticas, lectura, escritura, etc., se verá disminuida?, ¿la escuela se convertirá en un centro de contención emocional? Como se reveló durante el confinamiento por el COVID-19, algunos padres y madres ven la escuela como un lugar donde cuidan a sus hijos mientras ellos trabajan. Al mismo tiempo, las investigaciones muestran que los maestros dedican en promedio solo una tercera parte de su tiempo para actividades de enseñanza, y el resto a labores de organización e interacción pasiva (Razo, 2016). Todo esto quiere decir que no necesariamente la escuela se convertirá en un centro de contención emocional; simplemente ya lo es -o por lo menos en sectores económicamente adversos- (Hernández, 2020).

Esto ha originado una discusión interesante. Mientras unos autores abogan por una escuela centrada en el conocimiento (Simons y Masschelein, 2014), otros consideran necesario que se focalice en aspectos más emocionales y relacionales (Robinson, 2015). También hay quienes afirman que con el desarrollo de la inteligencia artificial es un error enseñar a los estudiantes a competir contra ella, y en cambio, será un acierto usar el tiempo escolar para promover el pensamiento crítico, la creatividad y la empatía (Lee, 2019). Sea cual fuese la opción que comience a prevalecer, tanto el rol de los maestros, padres y madres de familia, como el de los estudiantes tendrá modificaciones.

Una posibilidad atrayente es no pensar esta cuestión como una dicotomía. Educar en las emociones y educar en los contenidos académicos no necesariamente es una contradicción. Como muestran las investigaciones que se reseñaron, si se hace lo primero se estará mejorando lo segundo. Cuando una persona (estudiante, maestro) aprende a afrontar sus emociones y creencias respecto a su participación e injerencia en procesos educativos, aumentarán sus probabilidades para construir conocimiento abstracto y especializado en diferentes contenidos. Es importante tener presente que durante el proceso constitutivo de la institución escolar no se



FLACSO 2022

sabía lo que ahora se sabe sobre la relación entre emoción y cognición, y tampoco estaba claro que todos deberían ir a la escuela.

Aspectos primordiales para el trabajo de los orientadores escolares

Luego de indagar durante más de tres años sobre percepciones, significados, prácticas, funciones y necesidades sobre la orientación escolar en Bogotá, tiene sentido proponer por lo menos cuatro líneas de trabajo para sus actividades. Cada una de estas líneas está fundamentada en conocimiento aplicado sobre la educación emocional y la incidencia de las emociones en el aprendizaje y la enseñanza. Su principal propósito es suscitar el cierre de brechas socioeducativas mediante el aumento de la calidad educativa. Por calidad educativa se entenderá el aumento de probabilidades para que los niños, niñas y adolescentes puedan aprender lo máximo posible, sin importar su procedencia sociocultural.

La primera línea es la búsqueda de la transformación de la experiencia subjetiva. Se trata de intervenciones que buscan cambiar las creencias, pensamientos y sentimientos relativos a situaciones educativas. Piénsese por ejemplo en que hay estudiantes que, si bien no lo dicen en público, creen que no son tan inteligentes como sus compañeros, o que creen que la inteligencia es algo con lo cual se nace por lo que no se puede mejorar. De ese modo, ese tipo de ideas sobre sí mismos será un obstáculo significativo en sus procesos educativos. En psicología del aprendizaje se ha acuñado el término “autoeficacia escolar” que se refiere al conjunto de creencias de los estudiantes respecto a su capacidad para aprender (Arancibia, Herrera y Strasser, 2008).

De este conjunto de trabajos sobresalen actividades de afirmación de sí mismo, esto es, acciones de protección de la autoestima de los estudiantes, para reducir la brecha racial y de género en el desempeño académico



FLACSO 2022

(Cohen et al, 2009; Muyake et al, 2010) o para disminuir un tipo específico de agresión (Thomaes et al, 2009). Este tipo de acciones son importantes dadas las condiciones hostiles que regularmente deben afrontar los niños, niñas y adolescentes en ciertos entornos. Pese a la diversidad cultural Latinoamericana, en sus sociedades y escuelas se presentan acciones racistas, sexistas y clasistas que cada vez afectan más a los estudiantes. Las intervenciones basadas en la idea de afirmación de sí mismo son interesantes porque mejoran el rendimiento académico general y fortalecen el modo como las personas se relacionan consigo mismas.

La segunda línea de trabajo que se propone es la educación en los mecanismos de la agresión humana. Además de distinguir entre distintos tipos, en especial la agresión reactiva (respuesta a otra agresión) y la agresión instrumental (para conseguir un objetivo), será importante relacionarla con asuntos de convivencia escolar. En un país como Colombia con altos índices de violencia política también habría que pensar en la incidencia del conflicto armado sobre los comportamientos agresivos en la escuela. Aunque podría decirse que existe una relación indirecta, es fundamental diseñar intervenciones que rompan los ciclos de violencia que tienden a perpetuarla (Chaux, 2003).

Esto también incluye informar a los niños, niñas y adolescentes sobre los procesos psicosociales subyacentes a la agresión: estereotipos, prejuicios y discriminación. Como se sabe, un estereotipo es una creencia sobre una persona derivada de su pertenencia a un grupo, un prejuicio es una valoración basada en un estereotipo, y la discriminación es el comportamiento que se deriva de un prejuicio. Es probable que si se enseña a los estudiantes el funcionamiento detallado de este proceso, se disminuyan los comportamientos agresivos y la discriminación. La investigación aplicada será necesaria para mejorar y evaluar este tipo de intervenciones (Marín, Grau y Yubero, 2002).

La tercera línea es la discusión sobre el “pensamiento positivo”. Esta es una iniciativa que básicamente estimula a los individuos a mantener una



FLACSO 2022

actitud favorable sobre sus problemas personales. Frases tan populares como “todo mal sucede para bien”, “todo lo que intentes lo conseguirás”, y “siempre hay que ver el vaso medio lleno”, entre otras, son una muestra de ello. Se trata de un optimismo exacerbado que se asocia también a la creciente literatura de autoayuda, al movimiento del coaching con sus estrafalarios gurús, y a la extrema necesidad de estar siempre felices. Todo esto es un conjunto que ha constituido una industria multimillonaria (Cabanas e Illouz, 2019).

El peligro del pensamiento positivo radica en que, como se mencionó, individualiza los problemas sociales y opera como control social (Ehrenreich, 2016). La individualización de problemas sociales es un riesgo para la estado emocional de las personas, ya que deben soportar demasiado peso (el pobre es pobre porque quiere) y porque omite las responsabilidades estatales para crear las condiciones de bienestar de la población. Si se enseñan estas ideas a los niños y niñas, en especial a los de sectores socioeconómicamente adversos, se estarán formando ciudadanos con pensamiento crítico y se les brindarán estrategias para que se autoprotejan de toda la persuasión relacionada con ese movimiento.

La cuarta línea de trabajo sugerida para los orientadores es el fortalecimiento de las redes de intercambio de experiencias. En Bogotá existe una red de orientadores escolares significativa en donde se aprende unos de otros. Dicho aprendizaje se basa en analizar distintas situaciones de las actividades en sus correspondientes instituciones. Lo más interesante que se ha constatado es que en esas redes se consolidan saberes experienciales derivados del conocimiento tácito en la cotidianidad escolar (Tardif, 2009). Esto es importante porque este tipo de experiencias podría conformar un movimiento político más amplio que reivindique el derecho a la educación y la atención a la desigualdad en todos los procesos educativos.

Estas cuatro líneas de trabajo articuladas constituyen un horizonte que los orientadores escolares pueden discutir. Como se dijo al comienzo, esta



FLACSO 2022

propuesta es parte de la necesidad de pensar formas para reducir el impacto de la desigualdad socioeconómica en los procesos educativos. Mientras hay niños, niñas y adolescentes que reciben una atención emocional basada en el conocimiento científico más reciente, hay otros, la mayoría que no la reciben. Este es un elemento que está afectando aún más las brechas educativas y en especial las de aprendizaje. El trabajo del orientador escolar es relevante porque sus actividades se relacionan con el incremento de la calidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Arancibia, V., Herrera, P., y Strasser, K. (2008). Manual de psicología educacional. Digitalia: Santiago de Chile.
- Arnsten, A. (2009). Stress signaling pathways impair prefrontal cortex structure and function. *Nature Reviews neuroscience*, 10(6), 410-422.
- Banco Mundial (2019). “World Bank. 2019. Ending Learning Poverty: What Will It Take? World Bank: Washington, DC.
- Cabanas, E., e Illouz, E. (2019). *Happycracia: Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Barcelona: Paidós.
- Calderón I. (2021). Una mirada pedagógica de la orientación escolar. *Praxis Pedagógica*, 21(28), 5-21.
- Cohen, G. L., García, J., Purdie-Vaughns, V., Apfel, N. y Brzustoski, P. (2009). Recursive processes in self-affirmation: Intervening to close the minority achievement gap. *Science*, 324(5925), 400-403.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de estudios sociales*, 15(1), 47-58.



FLACSO 2022

- Dubet, F. (2006). El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa.
- Ehrenreich, B. (2016). Sonríe o muere. La trampa del pensamiento positivo. Madrid: Espasa.
- García, M., y Quiroz, L. (2011). Apartheid educativo. Educación, desigualdad e inmovilidad social en Bogotá. *Revista de Economía Institucional*, 13(1), 8-25.
- Hargreaves, A., y Shirley, D. (2022). Well-Being in Schools. Three forces that will uplift your students in a volatile world. ASCD: Virginia, USA.
- Hernández, O. (2020). Configuración de prácticas psicológicas en colegios de Bogotá. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, O. (2020). El sentido de la orientación escolar en docentes orientadores de Bogotá. *Revista de orientación educacional*, 34(65), 1-23.
- Hernández, O. (2020). Percepción social de la orientación escolar en orientadores de Bogotá. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 31(1), 131-144.
- Lee, K. (2019). La inteligencia artificial y el futuro del trabajo: una perspectiva china. *El Trabajo en la Era de los Datos*. Madrid: BBVA.
- Marín, M., Grau, R., y Yubero, S. (2002). Procesos psicosociales en los contextos educativos. Madrid: Pirámide.
- Mega, C., Ronconi, L., y De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of educational psychology*, 106(1), 121-131.
- Meisel, A., y Granger S, (2019). ¿Atrapados en la periferia? Brechas de calidad en la educación en Colombia: Pruebas Saber 11 (2000-2018). Serie Documentos N.º 36, Universidad del Norte.
- Miyake, A., Kost-Smith, L. E., Finkelstein, N. D., Pollock, S. J., Cohen, G. L. y Ito, T. A. (2010). Reducing the gender achievement gap in college



FLACSO 2022

- science: A classroom study of values affirmation. *Science*, 330(6008), 1234-1237.
- OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies. OECD Publishing: Paris
- OECD. (2022). *Education at a Glance*. OECD Indicators. OECD Publishing: Paris. PISA. (2018). *OECD Indicators*. OECD Publishing: Paris.
- Razo, A. (2016). Tiempo de aprender. El aprovechamiento de los periodos en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 611-639.
- Repetto, E. (2001). Antecedentes históricos de la orientación educativa. *Revista de Pedagogía*, 53(2), 287-298.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Grijalbo.
- Rosenthal R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Irvington Publishers: New York.
- Ruiz, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Madrid: Graó.
- Simons, M., y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Talarico, J, y Rubin, D. (2003). Confidence, not consistency, characterizes flash hub memories. *Psychological sciences*. 14(5), 455-461
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Thomaes, S., Bushman, B. J., de Castro, B. O., Cohen, G.L. y Denissen, J. J. A. (2009). Reducing narcissistic aggression by buttressing self-esteem: An experimental field study. *Psychological Science*, 20(12),



FLACSO 2022

1536-1542.

Willms, J. (2006). *Learning Divides Ten Policy Questions about the Performance and Equity of Schools and schooling Systems*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.



FLACSO
2022

BALANCE HISTORIOGRÁFICO: HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Dr Freddy Alexander Sierra Garzón

Universidad la Gran Colombia, sede Bogotá.

Eje temático 04 Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO 2022

Resumen.

La presente ponencia tiene como propósito socializar los resultados de una reflexión pedagógica basada en el aprendizaje experiencial de John Dewey; consistió en el uso del balance historiográfico como herramienta didáctica para la enseñanza de la naturaleza histórica y sus hechos a docentes en formación. Esta experiencia en el aula se realizó con los estudiantes de primer semestre del curso denominado Historiografía, en la licenciatura de Ciencias Sociales de la Universidad la Gran Colombia -sede Bogotá- para el segundo periodo académico del 2016; y terminó un año después, como un proyecto de un semillero de investigación. El proceso estuvo acompañado de algunas dificultades y muchos aprendizajes en la elaboración de los balances historiográficos por parte de los docentes en formación; compilados en un libro próximo a su publicación. Con esta experiencia se demostró la perenne relación entre la investigación y la enseñanza para los docentes en formación en Ciencias Sociales; así mismo, la utilidad del balance historiográfico para el fortalecimiento de las competencias de lectoescritura, las habilidades investigativas y los conocimientos históricos.

Palabras claves. Balance historiográfico, Experiencia educativa

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO 2022

Experiencia de aula con balance historiográfico

En el transcurso del curso de historiografía con las lecturas, sus respectivas discusiones, con el análisis de los diferentes ejercicios en clase y sumado a la estrategia metodológica del balance historiográfico, se generó una reflexión conjunta, en compañía de los estudiantes y alrededor de preguntas básicas como: ¿Qué es la historia? ¿Cómo se enseña en los colegios de educación básica y media? ¿Para qué sirve la historia? A continuación, se tratará de esbozar algunas reflexiones acaecidas desde el inicio del semestre hasta la edición del presente libro.

Los estudiantes de primer semestre de la Universidad la Gran Colombia, sede Bogotá en la licenciatura de Ciencias Sociales son el producto de un sistema educativo de básica y media que ha sido privatizado, para salvar la responsabilidad estatal, al mismo tiempo, ha permitido aumentar la desigualdad al interior de la nación. La educación pública y la privada son regidas según los criterios del Ministerio de Educación Nacional pero impuestas por los organismos internacionales como Naciones Unidas o la Organización de Estados Americanos. Cuando la educación cae envuelta en los intereses del mercado, no es sólo el servicio educativo que se ha vuelto mercancía, sino también el pensamiento humano.

Sin el afán de deslizarse entre las fangosas discusiones de los males y falacias del capitalismo en la actualidad, y su notable injerencia en la educación para la producción de mano de obra dócil y competitiva. Es una realidad concreta que golpea nuestra condición material e ideológica como colombianos.



FLACSO 2022

En las aulas de secundaria en Colombia se imparte la clase de historia con las siguientes características: primero, bajo el curso de ciencias sociales; segundo, el componente epistemológico de las Ciencias Sociales está inmerso en una mirada eurocéntrica que excluye las nuevas discusiones o propuestas nacidas desde la periferia, en este caso América Latina. Tercero, la concepción de la historia a pesar de vincularse en los estándares básicos por competencias a la investigación y su proceso, aún carece de una reflexión epistemológica sobre la definición de la historia y recientes discusiones en América Latina, sigue anclada a una visión decimonónica o positivista de la historia. Finalmente es una noción de la historia como única, verdadera y lineal.

Esa noción no es exclusiva de los estudiantes participes de este proyecto, fueron varias generaciones de colombianos que asimilaron esta noción de la historia, situación relacionada en alguna medida, por la tardía profesionalización de la carrera en este país. Sin embargo, el paso por la universidad debe generar en sus estudiantes un ejercicio de deconstrucción epistemológica sobre la historia y para aumentar una voz que a futuro genere cambios para el beneficio de todos los colombianos.

Es común que los estudiantes de la licenciatura conciben a la historia como un mero relato, no de hadas, pero si de muertes, guerras, héroes y fechas. Paradójicamente les gusta, porque se inscribieron para profesionalizarse; al menos la mayoría, construirá un proyecto de vida con esa primera noción que está totalmente politizada. Y no es por su carga ideológica o sectaria dirían algunos, sino por el gran número de contenidos asociados a la historia política expuesto en los estándares básicos por competencias de las Ciencias Sociales según el Ministerio de Educación Nacional, no solo para la historia mundial sino también para la nacional.



FLACSO 2022

Elaborar un análisis de la noción de la historia como única, verdadera y lineal, separando sus partes sin reconocer que las tres son como un fósil decimonónico es imposible, si es única, estoy descartando otro tipo de historia, es decir, reconozco que es una y verdadera, al mismo tiempo, la configuración de linealidad me permite cubrir las dos características previas, porque la cuestión temporal facilita la realización de una línea sin reconocer vertientes o ramificaciones distintas.

Bajo estas prenociones el estudiante se enfrenta a definiciones como la de Edward Carr la historia es “un proceso continuo de interacción entre el historiador y sus hechos, un diálogo sin fin entre el pasado y el presente” (1984, 40). Para iniciar, es vital describir que el historiador es quien escribe la historia, por tal razón es toda una selección de hechos basados en sus intereses y muy seguramente contruidos a partir de los documentos revisados. En este orden, no habrá una historia sino miles, cuestionando la categoría de verdad y replanteando su linealidad.

Por otro lado, el dialogo entre el presente y pasado es difuso para el estudiante, porque si existe un referente sobre la definición de historia, está claro, es su asociación exclusiva al pasado, como también, es común la relación con los objetos de museo. Estos argumentos permiten revivir una discusión respecto a la noción de historia enseñada en los colegios tanto privados como públicos en Colombia.

Cuando el estudiante lee el enfoque de la historia de Fontana (2011) en donde memorizar una serie de acontecimientos, personajes, guerras etc... No tiene un sentido para la historia, sino todo lo contrario, la hace aburrida e inútil; y en cambio, concebir a la historia como un método que permite pensar históricamente, es decir, críticamente, hacía de la historia un conocimiento útil, al vincular el pasado con el presente. Del mismo modo, Fontana (2009)



FLACSO 2022

expone que los gobiernos o líderes políticos construyen historiales oficiales para sus propios intereses, por lo tanto, controlan los contenidos de historia impartidas en el aula. En este punto el estudiante reconoce que la historia puede ser un discurso politizado o manipulador, no solo de lo que es la historia sino también la utilidad de la misma. La situación se hace más evidente cuando se conversa acerca de la situación de las comunidades afros o indígenas en la actualidad, a través de una mirada retrospectiva desde el proceso de independencia.

Si la historia puede estar manipulada, es porque miente y la historia la escriben seres humanos, entonces los profesores reproducen mentiras que finalmente y través de un largo tiempo puede convertirse en verdades, como decía un famoso ministro de propaganda en el régimen de la Alemania Nazi. La idea no es caer en un relativismo estéril, sino comprender la importancia de la crítica y en esencia reconocer ¿Qué es la historia?

En el ejercicio pedagógico del curso de Historiografía hacía falta una estrategia para aprehender sobre la esencia de la historia, en este momento surgió la posibilidad de elaborar un balance historiográfico como una estrategia en el aula. No faltaron los comentarios acerca de la inmadurez y poca preparación de los estudiantes para la realización de un ejercicio tan complejo y propio de la profesión del historiador, sin embargo, surgió la iniciativa y la disposición quizás inocente de los estudiantes por asumir el reto. Esta iniciativa comprendió desde un primer momento que la formación del programa era para licenciados y no para historiadores, pero al mismo tiempo reconoció que profesores con una claridad respecto al significado de la historia, serian reproductores de una nueva visión de la misma para todos sus futuros estudiantes tanto de secundaria como de primaria.



FLACSO 2022

Con los antecedentes descritos previamente, iniciaba el esbozo a cerca de la definición de un balance historiográfico para ello dos fueron los referentes a seguir, primero Bernardo Tovar:

“la historiografía se concibe, en forma restringida, como el estudio del pensamiento histórico. Para ello toma como objeto inmediato del análisis los textos de los historiadores, en los cuales dicho pensamiento se configura y expresa. Frente a los textos, la historiografía se interroga, entre otras cuestiones, sobre la índole de los problemas a que éstos responden, sobre los temas desarrollados y sus aportes a la erudición histórica; sobre las concepciones teóricas, los paradigmas y los métodos de los que ha hecho uso el historiador para investigar y escribir su historia; sobre las clases de fuentes documentales utilizadas y las formas en que han sido reunidas, leídas y descifradas; sobre el modo expositivo del texto, los procedimientos de que se vale el autor para contar y comentar los hechos, para describir y analizar el acontecer histórico, es decir, la forma expresiva y la estrategia persuasiva de la obra histórica; sobre la relación que en la obra se establece entre el pasado y el presente, las imágenes, compromisos y representaciones que acompañan esta relación, no siempre explícita en los textos; y en fin, sobre el tipo de lector que el historiador elige como destinatario de su obra, y la difusión, recepción y usos diversos que de ésta hace la sociedad.(1994, 13-14)

En resumen, un balance historiográfico es el análisis de textos históricos, para interrogarlos sobre las respuestas a problemáticas de la historia, concepciones teóricas, métodos, el uso de fuentes, la forma expresiva y la estrategia persuasiva de cada texto entre otros elementos. Por su parte el mismo autor amplía su concepción cuando señala la inclusión de la literatura, la mitología, el arte, la tradición oral, la memoria y los rituales, dentro del



FLACSO 2022

horizonte de la cultura histórica y como insumos de la historiografía (Tovar, 1994).

Por otro lado, Archila coincide con Tovar al reconocer que el balance historiográfico “debe señalar los grandes temas de la investigación histórica, sus aportes, vacíos y puntos críticos” (Archila, 1994, 251). Sin embargo, con este autor se evidencia la utilidad del ejercicio investigativo en dos situaciones: primero, al plantear el escenario de futuras investigaciones al señalar los vacíos y segundo, para la docencia.

Las dificultades de los estudiantes propiamente respecto al ejercicio fue entender que es el balance historiográfico y ¿Cómo reconocer las discusiones historiográficas y las diferencias entre los marcos teóricos? La manera más sencilla para su explicación, luego de varios intentos se halló en el caso de un ejemplo cotidiano que consistió en: un accidente de tránsito en un cruce entre una calle y una carrera, por parte de una moto y un carro. En donde hay cuatro testigos, el primero, estaba caminando por la carrera, el segundo, por la calle, el tercero, es el motociclista y el cuarto, es el conductor del carro. Después del choque llegó el periodista local quien recopilaba la información. Según la situación y los personajes mencionados previamente se determinó que: cada testigo entrega su versión de los hechos o su historia, a partir de su posición frente al hecho en concreto, el choque del carro con la motocicleta. Los testimonios fueron los siguientes: el conductor del carro que iba por la carrera dice que no hay señalizado un pare, por su parte el testigo de la calle dice que el carro había pasado. El testigo que caminaba por la carrera afirma que si hay una señal de pare, pero esta oculta por un árbol. Por último, el motociclista, dijo que no pudo frenar a tiempo y golpeo al carro en la parte de atrás.



FLACSO 2022

Cada testigo es un historiador quien reconstruye los hechos desde su óptica, sus fuentes y sus intereses. El periodista es quien recopila las cuatro historias y se preocupa por ¿Cuál es el objeto de la discusión historiográfica? Señal de tránsito, el carro ya había pasado el cruce, ¿Cuál es el marco Teórico? El reglamento de tránsito. ¿Cuáles son los vacíos? La velocidad de la motocicleta. En este orden, el periodista es el mismo que está realizando el balance historiográfico.

Ahora los ejemplos hallados en el ejercicio de elaboración de los balances y algunas lecturas fueron:

1. El objeto de la discusión historiográfica respecto a lo ocurrido en Colombia el 3 de noviembre de 1903 fue una independencia, una separación o producto de una intervención extranjera, lo acaecido entre Colombia y Panamá. La cuestión no es solo etimológica sino también ideológica y corresponde a la construcción de historias oficiales, según la posición frente al hecho concreto.
2. El marco teórico es la base o columnas de una construcción de carácter histórico, por ejemplo, revisar el papel de las mujeres en el proceso independentista cambia según el marco teórico, no es lo mismo una mirada marxista, en donde sus columnas son las relaciones sociales de producción, la lucha de clases sociales etc. Por otro lado, una mirada del movimiento subalterno, en donde sus columnas son el género, subalterno, la reivindicación de la mujer en la historia etc..
3. Los vacíos, se evidenció en una lectura realizada en el curso a manera de ejemplo de un balance historiográfico. El artículo de Catalina Reyes titulado “Balance y perspectivas de la historiografía sobre Independencia en Colombia”, que al final de su texto reconoce unos vacíos cuando



FLACSO 2022

Invito a reconstruir la historia de este período desde las localidades y las comunidades, a desplazar el eje de preocupación de lo urbano hacia lo rural; de manera que podamos superar la mirada tradicional sobre la participación popular, reducida a considerarlos apéndices de las elites o sólo una masa reclutada por los ejércitos que se enfrentaron en este período. También se hace urgente estudiar la formación de Juntas de Gobierno, la prensa de la época y los itinerarios ideológicos de los principales conceptos de la Independencia, a saber: ciudadanía, libertad, soberanía, pueblo y nación. (Reyes, 2012, 15)

4. El horizonte del análisis historiográfico se enriquece cuando se aborda otras disciplinas o relatos o expresiones que enriquecen esa cultura histórica, el uso de la literatura, la poesía para comprender lo que inició un 11 de septiembre 1973 y terminó el 11 de marzo de 1990, periodo denominado la Dictadura Chilena. Por su parte la sociología es una mirada que enriquece la representación del historiador.

Es importante reconocer que la final del semestre, algunos estudiantes no prestaron la atención necesaria, estimaron el tiempo y esfuerzo suficiente para comprender y realizar el ejercicio; porque no entendieron que ellos leían a los historiadores para comprender su representación histórica y no resolvían finalmente el hecho como tal (el choque entre la moto y el carro). Estos estudiantes, se les dificultó aún más entender ¿Qué es la historia?

Por otro lado, los estudiantes que finalizaron el ejercicio del balance historiográfico, reconocían que la historia no es única, porque hay muchos historiadores hablando del mismo hecho como también hay diferentes testigos en un accidente de tránsito con diferentes versiones, según su postura, sus fuentes y en un marco teórico o código de tránsito específico que indica cómo comportarse en la vía. En relación a lo anterior, la reflexión



FLACSO 2022

sobre si la historia es “verdadera” es altamente discutida, pero se pueden tejer algunas conclusiones respecto al número de representaciones históricas o testimonios de un mismo hecho. La cuestión de la linealidad, si bien se sostiene en un ámbito cronológico, existen reflexiones desde la filosofía con el trabajo de Foucault (2009) que cuestiona y plantea la historia desde puntos de ruptura y no una linealidad.

En este ejercicio se retroalimentan tanto los estudiantes como el docente, se llega a conclusiones que cada balance historiográfico según su tema tiene distintas discusiones historiográficas, fuentes, teorías, vacíos etc... Cada balance es una oportunidad para investigar aprendiendo de nuestra historia. Finalmente, los resultados de este ejercicio fueron decantados y se pueden evidenciar en los próximos tres capítulos siguientes, como muestra que estudiantes de primer semestre de licenciatura en Ciencias Sociales, si pueden realizar ejercicios complejos como lo es un balance historiográfico.

Referencias bibliográficas

- Archila M. (1994). Historiografía sobre los movimientos sociales en Colombia. Siglo XX. En Tovar, B (Comp). La historia al final del milenio: ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana. Vol 1. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas Departamento de Historia.
- Carr, E. (1984). ¿Qué es la Historia?. Barcelona: Ariel.
- Fontana, J.(2011).¿Para qué enseñar historia?. En Guerrero , J. Weisner L (Comp) ¿Para qué enseñar Historia?. Colección Ruta del Bicentenario.



FLACSO 2022

Universidad Pedagógica Tecnológica de Colombia y La Carreta Editores. 23-34.

Foucault, M. (2009). La arqueología del saber. México: Siglo XXI.

Reyes, C. (2012). Balance y perspectivas de la historiografía sobre Independencia en Colombia. *Historia y Espacio* v. 5, n. 33, 15-40.
Recuperado: <http://revistas.univalle.edu.co/index.php/>

Tovar, B. (Comp) (1994). La historia al final del milenio: ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas Departamento de Historia.



FLACSO
2022

BARRERAS, POTENCIALIDADES Y DESAFÍOS DE UNA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA INCLUSIVA EN CONTEXTO DE PANDEMIA. SER ESTUDIANTE SORDO EN EL NORTE DEL PAÍS.

Mag. Cristian Matías Pinato Galbarini.

Universidad de la Republica

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen.

En el contexto actual de pandemia, la Universidad es interpelada y desafiada a repensar las problemáticas que atraviesan sus estudiantes, principalmente aquéllos en los que el tránsito por la educación superior, está marcado por una mirada normalizadora, en este caso, los sordos, a los cuales se les otorga el status de “discapacitados”. En este sentido analizamos dicho tránsito en el contexto descentralizador actual de la Universidad de la República, en la sede Salto del Centro Universitario Litoral Norte (CENUR LN). El abordaje metodológico del trabajo fue de corte cualitativo, buscó reconstruir la subjetividad de los sujetos implicados en el tránsito de los estudiantes sordos, abordando la implementación de las clases en modalidad virtual, mediante la realización de entrevistas abiertas en el primer semestre del 2020 y culminando a principios del 2021. Es estudio mostró que las problemáticas son múltiples, desde los tiempos para la realización de las tareas, barreras de comunicación, acceso a materiales inclusivos, la masividad de las clases y la pérdida de vínculos con sus pares, entre otros. Podemos concluir que la inclusión educativa de estudiantes sordos como temática ha tenido una mayor visibilización en el contexto de pandemia a nivel institucional, ello transversalizado además por luchas por el reconocimiento en la que la academia y sociedad civil organizada vienen efectuado un papel político relevante en la actualidad. Si bien el reconocimiento desde lo normativo parece claro, no se tiene un correlato con la apreciación social de las potencialidades de las personas que están fuera de la “normalidad”. De esta forma, la educación puede ser pensarla como reproductora del disciplinamiento mediante la ideología de la normalidad, pero también una oportunidad para la generación de prácticas en el tránsito universitario desde los actores institucionales en el contexto actual.

Palabras claves. Educación Universitaria, Inclusión, Sordera, Pandemia, Derecho



Introducción

El trabajo que aquí se presenta, pretendió estudiar el tránsito por la educación superior de los estudiantes sordos del Centro Universitario Litoral Norte (CENUR LN en adelante), en el actual contexto de pandemia. El fortalecimiento del proceso de descentralización promovido por la Universidad de la República en Uruguay (UDELAR en adelante) hace más de 10 años, así como en el desarrollo de procesos de inclusión social de la región, en el marco del relativamente reciente diseño institucional denominado CENUR LN, abrió las puertas a muchos estudiantes que por diferentes razones, el acceso a la educación superior les estaba “vedado”. En un contexto de transformaciones sociales y políticas, la Universidad también es interpelada y desafiada a repensar sus formas de ser y de hacer; la política universitaria actual, pretende ser una de las posibles respuestas al desafío de una educación inclusiva, es por ello que pensar en términos de democratización al acceso a la educación terciaria en el interior del Uruguay el clave.

Reflexionar sobre el impacto del CENUR LN en la región, es apreciable ya que como marcan investigaciones y antecedentes, parecería ser inclusivo en términos de acceso, principalmente en estudiantes que son primera generación universitaria en sus hogares, facilitando el tránsito educativo y disminuyendo las cifras de desafiliación en el primer año de ingreso a estudios terciarios. La Universidad y el rol del Estado en la democratización del derecho a la educación son relevantes a la hora de pensar sobre el ingreso a la educación superior de las personas sordas, las cuales son etiquetadas bajo una mirada disciplinadora y normalizante principalmente en términos lingüísticos.

Los debates están aún lejos de estar saldados, en este sentido debemos tener cuidado con la discusión que se puede generar entre las concepciones de derecho e inclusión principalmente, las cuales generalmente se las vincula



FLACSO 2022

como semejantes, estas suponen lógicas diferentes, la noción de derecho presupone la igualdad entre los individuos, mientras que inclusión reconoce la desigualdad entre los individuos, no es un debate cerrado ya como cualquier concepto social, evoluciona.

En este sentido la reconstrucción de las experiencias del tránsito educativo en el primer año de la pandemia de los estudiantes sordos, nos permitirá pensar en la diversidad estudiantil, deliberar como está se establece a partir de relaciones de desigualdad en una reproducción casi constante y naturalizada desde aquellos que se ubican en la “normalidad”, con relación a aquellos que son ubicados en la “anormalidad” en el sistema educativo actual. La educación superior como institución entra aquí como escenario de análisis para la comprensión de tales lógicas normalizadoras.

Metodología y Objetivos.

El objetivo de nuestro trabajo generado desde el Departamento de Ciencias Sociales del CENUR LN, fue la reconstrucción de las experiencias del tránsito educativo en el primer año de la pandemia de los estudiantes sordos. Se buscó reconstruir la subjetividad de todos los sujetos implicados en el tránsito de los estudiantes sordos, sobre la implementación de las clases en modalidad virtual en contexto de pandemia. Además, se indagó sugerir recomendaciones para el proceso educativo, un aporte crítico que permitiera mejorar las condiciones del tránsito educativo a luz de las experiencias ejecutadas hasta el momento dentro de la denominada “nueva normalidad”.

El abordaje metodológico del trabajo fue de corte cualitativo. Se realizaron entrevistas abiertas, los intercambios se generaron una vez comenzado el primer semestre del 2020 y culminando a principios del 2021, con el fin de relevar exceptivas, modalidades de trabajo esperadas en el “nuevo contexto” por parte de los estudiantes, los desafíos que implicó el trabajo



FLACSO 2022

con los mismos por parte de los docentes, y el rol que jugaron las intérpretes en su adaptación a dicho contexto.

Dar a conocer las percepciones de los estudiantes sordos, así como la apreciación de sus intérpretes, nos dio algunas pistas de qué estuvo ocurriendo con la ejecución de las clases en contexto de pandemia, específicamente en las prácticas pedagógicas concretas. Se buscó aportar conocimiento y reflexiones teóricas basadas en las representaciones y significados que se le adjudicó al cursado del año 2020.

Obtener información de la población beneficiaria de una política educativa siempre es útil, permite tener insumos de primera mano para mejorarla, en cualquiera de sus aspectos: diseño, ejecución, evaluación. Una política de calidad no sólo tiene en cuenta los indicadores que miden sus resultados cuantitativamente, además, debe dar cuenta de las miradas cualitativas. Asimismo, cabe decir que la intención de este trabajo no es solo consultar qué está pasando con la ejecución de las asignaturas de la Facultad de Ciencias Sociales (servicio donde concurren los estudiantes sordos) sino también producir un mejor conocimiento sobre la comunidad estudiantil sorda.

Resultados.

Este artículo partió como expresamos del seguimiento del Departamento de Ciencias Sociales del CENUR LN a las trayectorias educativas de los estudiantes sordos y sus intérpretes durante el año 2020 en plena emergencia sanitaria, con la aparición de los primeros casos de Covid-19 en el país. Pensar en el arribo de estudiantes sordos a la educación universitaria y su tránsito en el contexto actual, nos obliga inicialmente a reflexionar sobre el contexto educativo regional y nacional.

En un país netamente centralista, lo cual se exhibe en diferentes espacios de la vida cotidiana de quienes residen en el territorio, la educación superior



FLACSO 2022

no es la excepción. Es en el Litoral Norte del Uruguay y más concretamente en el departamento de Salto, donde empieza el proceso descentralizador de la UDELAR, hace más de seis décadas, lo que luego se afianzaría con la instauración del primer Centro Universitario Regional en el interior del país, el CENUR LN.

La Universidad es una puerta de entrada a un universo de posibilidades de hacer, pensar y sentir el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se va formando un perfil profesional mediado por las particularidades de la región y por la construcción de una identidad colectiva que encuentra a estudiantes, docentes y egresados, compartiendo un tiempo y espacios comunes; con características propias y diferentes a otras experiencias, con estudiantes de diferentes departamentos, pero sobre todo, del interior profundo de esos departamentos.

Estudios realizados dan cuenta que, (...) la población universitaria no residente, se caracteriza por ser oriunda de hogares de ingresos medios-bajos y sin educación terciaria. Esto incrementa el rol social que cumple la descentralización universitaria ya que los futuros egresados contarán con herramientas de inserción laboral con los que no contaron sus predecesores, ampliando sus horizontes personales y contribuyendo a la diversificación de las actividades productivas en la región. (Silva E. y Forrissi J. 2017, p.18).

De esta forma adquiere central relevancia el sentido y orientación que alcanza el proceso de descentralización a partir del cual se crea una nueva estructura institucional denominada CENUR LN. La triple crisis (de hegemonía, legitimidad e institucionalidad) de la que habla De Souza Santos B. para referirse al devenir de la Universidad pública latinoamericana hacia fines del siglo XX, da cuenta de la necesidad de repensar su funcionalidad y su propia esencia en términos de democratización y emancipación. (De Souza Santos B. 2005).

En este sentido, la política de regionalización promovida a partir de



FLACSO 2022

creación de los Centros Universitarios Regionales, puede ser entendida como un cambio que se hace eco de la mencionada triple crisis y la pretende enfrentar, abriendo las puertas de la Universidad a las necesidades del medio, mediante la generación de nuevas ofertas educativas en términos de enseñanza e investigación, así como también a sectores de la población para los cuales estaba económica y socialmente “limitado” su acceso. Reflejo de ello son algunos datos primarios que arrojó la primera encuesta realizada a estudiantes de la sede Salto del CENUR LN en el año 2013, en ella se destaca que un 74% de los jefes de hogar no llegaron nunca a la Universidad, siendo además un 25% el que sólo alcanzó finalizar la educación primaria; del total de la muestra sólo un 8% son profesionales universitarios; un 15% son estudiantes que trabajan y un 23% declaran que están momentáneamente desocupados y finalmente, un 45% de los estudiantes es becario estudiantil, principalmente del Fondo de Solidaridad¹. (Noboa A. Pinato C. y Robaina N. 2013).

Podemos expresar que la consolidación y desarrollo de Salto como polo de educación universitaria en la región ha permitido y exigido pensar la educación universitaria en su integralidad, transformando no sólo la infraestructura edilicia y administrativa, sino la adaptación de programas, prácticas pedagógicas y en la sensibilización sobre la diversidad estudiantil en la interna del CENUR LN. Estas medidas, han tenido como objetivo desnaturalizar y deslegitimar los componentes ideológicos de la normalidad, materializados en esta casa de estudios, en pro de una real inclusión en términos educativos.

Pues bien es clave para nuestro trabajo, conocer los resultados de nuestro análisis en función de la opinión de los estudiantes sordos, sus docentes y sus intérpretes, aquí nos atañe discutir cuales son los dispositivos que el CENUR LN posee en términos de cómo trabajar la diversidad, desde los métodos de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles, las herramientas que atienden a batallar contra la desafiliación estudiantil, los



FLACSO 2022

progresos y dificultades en la calidad del aprendizaje y en suma en la democratización del acceso a la educación superior.

Pues bien ¿qué fue lo que surgió de los discursos?

Los discursos principales muestran que los estudiantes sordos, manifestaron no sentirse cómodos con las herramientas informáticas y el tener dificultades para su uso, por un lado con el software de videotelefonía “Zoom” el cual durante el pasado año 2020 fue el más usado para el dictado y grabado de clases, pero también presentaron obstáculos con el uso de la plataforma EVA².

En este sentido el inicio de los casos de Covid-19 en el país, la incertidumbre de la forma que se continuarían con los cursos, hasta la llegada del dictado a distancia, generaron dificultades, principalmente por el aumento en materiales, tareas y foros virtuales, algo que se planteó a fin de reforzar la planificación de las clases dictadas de forma virtual frente a la ausencia de la presencialidad, esto se transformó en un obstáculo y obligo a adecuar la tarea y tiempos de trabajo de los intérpretes con los estudiantes sordos.

Otro cambio generado fue en el vínculo entre pares, los compañeros de los estudiantes sordos los cuales actuaron como un factor inclusivo antes del comienzo de la pandemia, tanto en el intercambio de materiales y resúmenes, como contención, frente a la ausencia de presencialidad y la adopción de las nuevas medidas sanitarias de confinamiento dio como resultado un alejamiento en el relacionamiento entre estudiantes.

En relación a los materiales, los estudiantes recalcaron la necesidad de la incorporación de subtítulos en los audiovisuales, ya que los tiempos de interpretación se complejizaron conjuntamente con el seguimiento de los cursos, asimismo se recalcó la extensión de algunos materiales, en donde se sugirió poder contar con resúmenes sobre los textos o ejemplos más específicos de algunos temas.

Ahora bien un tema no menor es la mirada complementaria de las



FLACSO 2022

intérpretes, en lo que ha sido la identificación de algunos problemas que se generaron a partir de las clases virtuales para los estudiantes sordos y su tránsito. Desde su rol, se expresó que el año fue más dificultoso que un año normal para todos estudiantes sordos y docentes, debido a la dificultad de implementar de manera más rápida el trabajar por medios virtuales.

Los intérpretes manifestaron que para los estudiantes fue un desafío poder seguir una clase en esa modalidad, ejemplo de ello fue lo dificultoso de mantener el seguimiento visual del video, el intérprete, el docente y a la vez ver a sus compañeros o la pantalla que el profesor comparte. En algunos momentos necesitaban conectarse por celular y por computadora a la vez, para poder tener todos los videos en pantalla. Es importante recordar que el estudiante oyente a diferencia del sordo puede seguir la clase aunque no vea todas las pantallas y además la dinámica de dichas clases en videotelefonía es dada por los oyentes.

Algunos docentes subieron clases a EVA grabadas en video y proporcionaron resúmenes en PowerPoint lo que les permitió a los estudiantes sordos coordinar con las intérpretes día y hora para poder verlos en conjunto e interpretarlos. Esto les dio la oportunidad de detener el video cuando lo necesitaban y que el período en que ellos estuvieran fijando la atención pudiera ser menos extenso. La desventaja de este sistema es que pierden la oportunidad de interactuar con los docentes y los compañeros, ya que en el foro les es difícil participar, por su escasa comprensión y manejo del español escrito.

Es posible sostener, a esta altura del partido, que una de las grandes dificultades con las que aún se enfrenta la educación de los sordos es la enseñanza de la escritura, dado que desde esta perspectiva se entiende por esto la enseñanza de la escritura de la lengua oral y la introducción de los estudiantes en las prácticas letradas a punto de partida de la lengua oral escrita. (Peluso L. 2020, p.394)

Un punto relevante fueron las instancias de coordinación entre docentes e



FLACSO 2022

intérpretes, las mismas han sido diversas, este eje es clave ya que marca la necesidad de tener acceso a la temática de la asignatura de antemano, pudiendo con ello el intérprete familiarizarse con especificidades técnicas, de lenguaje, tiempos de trabajo, modalidades y tareas a realizar de cada materia.

Conclusiones.

Los estudios que se ocupan de las comunidades sordas y sus lenguas se han denominado Estudios Sordos y constituyen un campo de investigación heterogéneo e interdisciplinario, en el que convergen fundamentalmente todas las ciencias humanas y sociales. Estos estudios son herederos de los pioneros trabajos de Stokoe (1960) y de Erting (1982) y rompen con la tradición clínica y audista con la que históricamente se ha considerado a las personas que no oyen. En oposición al enfoque clínico, los estudios sordos proponen caracterizar a los sordos como una comunidad lingüística y, por lo tanto, como hablantes de una lengua de señas y no como personas carentes o discapacitadas. Los estudios sordos constituyen, en la actualidad, un vasto campo interdisciplinario, con múltiples objetos, diferentes perspectivas y en el que se anudan no solo aspectos científicos, sino también posiciones éticas, ideología acerca de la relación normal-patológica, concepciones acerca de las relaciones entre pensamiento y lenguaje e ideologías lingüísticas. (Peluso L. 2020, p.43)

Debemos señalar que desde el surgimiento de los primeros casos de Covid-19 en Uruguay, la UDELAR a nivel nacional, pasó por disímiles estados, desde su cierre transitorio, una reapertura exclusivamente de forma virtual, hasta el mantenimiento de ciertas clases de modo presencial inscriptas a prácticas pre-profesionales, alternando conjuntamente con la virtualidad. De esta forma coexistieron diferentes herramientas y formas de enseñanza y en el caso de los estudiantes en “situación de discapacidad”³, se



FLACSO 2022

fabricaron protocolos⁴ de trabajo los mismos referentes al dictado de clases y “ajuste” de materiales, dichas prácticas consintieron en concebir la necesidad de transformar las orientaciones pedagógicas, lo que exhibió con mayor claridad, que en contextos previos a la pandemia las problemáticas en la didáctica docente para ocuparse sobre la diversidad estudiantil ya eran complejas.

Si bien la UDELAR cuenta con diferentes redes y grupos académicos a nivel nacional (GEDIS⁵, EIE⁶, entre otros) por distintas razones, su llegada, presencia y actividades son desiguales entre los diferentes servicios y más aún a nivel territorial, principalmente en el interior del país en donde los recursos son insuficientes, más allá de ello, en el CENUR LN se han generado múltiples propuestas de trabajo afines a la diversidad, desde materias opcionales, cursos para graduados, prácticas pre-profesionales e incluso hace un corto tiempo se propuso una Especialización en Inclusión Educativa, actualmente además se dicta la Tecnicatura Universitaria en Interpretación Lenguaje de Señas Uruguay- Español (TUILSU) y en investigación el trabajo del Grupo Estudios Sordos a cargo de docentes de Psicología y Humanidades, además de una representación local del GEDIS. Es importante manifestar en el caso de los estudiantes sordos, que su tránsito por la institución requiere del cumplimiento de su derecho a intérpretes en Lengua de Señas Uruguay, algo que es financiado por la Universidad mediante Bienestar Universitario⁷, ahora bien una de las aristas del problema, es que gran parte de los docentes no tiene claro las particularidades que tiene el Lenguaje de Señas y sus diferencias con el Español en el dictado de clases, algo que entorpece la comunicación con los estudiantes y por ende aspectos pedagógicos en el dictado de las asignaturas, a su vez del mismo modo la gestión del derecho al intérprete genera inconvenientes, ya que muchas veces no se llega a tiempo para el inicio del semestre, potenciando las posibilidades de desafiliación educativa algo que se genera primordialmente en el primer semestre de las



FLACSO 2022

generaciones de ingreso.

Ahora bien en lo que refiere a las estrategias de inclusión podemos expresar que hay una realidad heterogénea entre el estudiantado del CENUR LN, de esta forma la voluntad política es vital para dichas estrategias, las dificultades con las que luchan los estudiantes sordos en la UDELAR, son múltiples como enunciamos, desde los tiempos para la realización de las tareas, barreras de comunicación, en el acceso a materiales inclusivos, hasta la masividad de las clases, un elemento que no beneficia la visibilidad de algunas de las problemáticas aludidas.

Los estudiantes oyentes siempre han tenido acceso a libros y a internet en español y han podido leer y releer los textos de diferentes asignaturas escritos en su lengua. En cambio, los estudiantes sordos, cuando estudian, tienen un intérprete español-LSU; pero eso no es escritura, dado que el texto que realiza el intérprete es evanescente. Los estudiantes sordos no tienen textos que permanezcan en su lengua, LSU, que puedan volver a leer, con los que puedan repasar los contenidos a estudiar. Por eso es muy importante el tema de la textualidad diferida y los videos en LSU (...). Con los videos en LSU, los estudiantes sordos pueden tener en la pantalla el texto (texto diferido), lo pueden ver una y otra vez, y de esa forma aprenderlo. Es la mejor forma de estudiar (Peluso L. 2020, p.13).

Es relevante expresar que para los sordos, la escritura persistentemente ha sido ardua, las dificultades quedan claras, aquí la forma y como se den las correcciones sobre dicha escritura es clave ya que generará que los estudiantes sordos se distancien de la escritura oral porque muchas veces se forja una coacción de la mayoría oyente letrada, más allá que algunos sordos obtienen un buen manejo del español, no obstante para la mayoría es muy complejo, puesto que es una segunda lengua, asimismo el vínculo de los sordos con la escritura es constantemente el vínculo de estos con la escritura de la lengua oral, la lengua predominante (para los sordos uruguayos el español), lo que genera en la mayoría de los casos, que los



FLACSO 2022

sordos tengan muy poco interés en relacionarse con la escritura (que es la escritura oral) y en muchos casos, lo viven como una imposición imperialista de la mayoría oyente letrada.

Esta idea conlleva varias implicaturas. La más obvia y directa es que la lengua de señas no tiene escritura, por lo que los sordos deberán recurrir a la lengua oral escrita para realizar sus prácticas letradas. Esto supone pensar que la experiencia de los sordos con la escritura es, siempre, una experiencia doblemente segunda: en tanto que es una segunda lengua y en tanto que es una forma representacional de dicha segunda lengua (es una segunda lengua representada en un sistema de segundo orden). El tener que recurrir a la otra lengua para las prácticas letradas, tiene como consecuencia una especie de exilio lingüístico forzoso a la hora de contactar con la literatura, la ciencia y la tecnología (sólo para mencionar los campos en los que la escritura juega un rol fundamental). (Peluso L. 2020, p.391).

Ahora bien, las particularidades académicas del CENUR LN y su heterogeneidad multidisciplinar, son campo fértil para problematizar el tránsito de sus estudiantes. Debemos cambiar la forma de pensar dando lugar a lo múltiple y heterogéneo como los aspectos sustantivos del proceso formativo universitario de la diversidad existente, en la población estudiantil y en este caso algo tan naturalizado e invisibilidad como el lenguaje. Desde este punto de vista, la complejidad de una educación inclusiva, exige un enfoque múltiple e interdisciplinario, lo suficientemente amplio y global para poder comprenderla y así dar cuenta de los cambios que se van operando en la realidad educativa de la institución.

Los sordos participan activamente de las redes sociales, internet y Youtube, utilizando, además del español escrito, otras tecnologías para la construcción de su textualidad diferida en LSU. Lo que es claramente observable es que la producción de textos diferidos no pasa, para los sordos, por el exclusivo uso de unidades que representen una lengua, sino por el uso de tecnologías que registran y graban sus propias lenguas, lo que



FLACSO 2022

les permite salir del exilio forzado al que hacía anteriormente referencia y retornar a su patria, conformada por un acervo textual en su lengua natural y primera. (Peluso L. 2020, p.395).

En este sentido al reflexionar sobre la escritura y los sordos podemos decir que ya no se “resuelve todo” en la escritura de la lengua oral, sino en un escenario pluritecnológico y plurilingüe en donde los sordos manejan las disímiles lenguas de su compendio. A su vez están en trato con varias tecnologías que se emplean en sus lenguas de escritura y transcripción, de registro, de gramatización de la información y la comunicación. El uso mixto de las tecnologías con la escritura del español ha cambiado rápidamente la comunicación de los sordos, principalmente con el medio oyente, experiencias de comunicación que hace tiempo existen para la comunicación de los oyentes entre si y que generaban problemas en su uso para los sordos, como dialogar por teléfono, se han solucionado, mediante los SMS y otras aplicaciones, los sordos logran comunicarse entre sí y con oyentes, esto ha sido un potencializador para varios sordos para un mejor aprendizaje o mejoras de su comprensión del español escrito, como en las prácticas de lectura. (Peluso L. 2020).

Si nos referimos al vínculo entre la cultura letrada y los sordos no podemos simplificar este vínculo al español escrito, ya que hoy en día coexisten nuevas tecnologías que consienten en la instauración de textualidad diferida en Lengua de Señas Uruguaya, lo que genera diversas posibilidades tecnológicas y lingüísticas. De esta forma, las videgrabaciones consiguen actuar como textualidad diferida bajo innegables circunstancias de realización, incluso así son manejadas por parte de la comunidad sorda del país, sin mediación política, lingüística o pedagógica, su uso ha sido automático y el acopiar de la tecnología de videgrabación, tecnología más accesible (en su manejo y costos) a todos día a día, se ha extendido para ser parte de su comunicación diaria. (Peluso L. 2020).



FLACSO 2022

Podemos expresar que la educación inclusiva de estudiantes sordos como problemática, ha tenido una mayor visibilización en el contexto de pandemia a nivel institucional para la UDELAR, el CENUR LN y específicamente el Departamento de Ciencias Sociales, ello transversalizado además por las luchas por el reconocimiento en la que la academia y sociedad civil organizada vienen efectuado un papel político relevante en la actualidad. Este asunto de reconocimiento público, si bien ha dado lugar a la generación de nuevos marcos teóricos, metodológicos, epistemológicos y ético-políticos, es hace corto tiempo donde empieza a pensarse de manera integral en el acopio en políticas sociales y en programas públicos de producción de conocimiento sobre una educación inclusiva en el espacio educativo terciario a nivel país, en este sentido la relación “normalidad”- “anormalidad”, constitutiva de componentes ideológicos sustanciales de la actualidad aún media los procesos analíticos para la delimitación de la meta de una educación inclusiva.

Referencias bibliográficas

Artículos de revistas impresas:

Cifuentes R. (2009). Consolidación disciplinar de Trabajo Social en las Ciencias Sociales: desafío y horizonte en la formación profesional en Colombia. En: Revista Eleuthera. Vol. 3, enero – diciembre. Págs. 40-71

Míguez, M. (2014). Discapacidad como construcción social en Francia y Uruguay. Revista Chilena de Terapia Ocupacional, 14(2), Pág. 61-70. doi:10.5354/0719-5346.2014.35710.

Rinesi E. (2014). Artículo en Revista: “La universidad como derecho”. Revista Política Universitaria, Año 1 N° 1. Fortalecimiento de la



FLACSO 2022

docencia y democratización de la universidad. Programa de Fortalecimiento de la Docencia en los Primeros Años de las Carreras Universitarias. IEC-CONADU. ISSN 2362-2911. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Libros completos:

De Souza Santos B. (2005). La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad”. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Janoario R. Peluso L. (2020) Diferencia y reconocimiento. Apuntes para deconstruir la ideología de la normalidad. Área de Estudios Sordos, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. ISBN: 978-9915-40 105-8 Montevideo, Uruguay.

Peluso L. (2020) LA ESCRITURA Y LOS SORDOS Entre representar, registrar/grabar, describir y computar. Área de Estudios Sordos, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. ISBN: 978-9915-40-026-6. Magallanes 1577, Montevideo, Uruguay.

Informes técnicos y de investigación:

Noboa A. Pinato C. y Robaina N. (2013). Estudio Socioeconómico de los estudiantes de la Regional Norte. Regional Norte, Universidad de la República.

Silva E. y Forrisi J. (2017). Estimación del consumo corriente derivado de la actividad universitaria. Observatorio Económico - Universidad Católica del Uruguay.



FLACSO 2022

Fuentes documentales:

Ley N° 16.524. (1994). Creación como persona pública no estatal. Fondo de Solidaridad.

RETEDIS. (2020) RED TEMÁTICA DEDISCAPACIDAD Orientaciones para la accesibilidad de materiales educativos digitales. Universidad de la República.

Páginas web:

Facultad de Ciencias Sociales. (2019). Espacio de Inclusión Educativa (EIE). (En línea). Disponible en: <http://cienciassociales.edu.uy/unidaddeasesoramientoyevaluacion/espacio-de-inclusion-educativa-eie/>. Recuperado el 02 de octubre de 2019.

Centro Universitario Litoral Norte de la Universidad de la República (2021). (CENUR Litoral Norte UDELAR). (En línea). Disponible <https://www.litoralnorte.udelar.edu.uy/index.php/es-es/institucional/cenur-litoral-norte/que-es-el-cenur>

Comisión Sectorial de Enseñanza. (2021) Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje PROEVA. (En línea).

¹ Mediante la Ley N° 16.524, se estableció en 1994, la creación del Fondo de Solidaridad, para costear el sistema de becas para estudiantes de la Universidad de la República y de nivel terciario del Consejo de Educación Técnico-Profesional, es financiado con los aportes de los egresados de dichas instituciones.

² Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) desde el 2008 dicho entorno envuelve una metamorfosis institucional, a partir un modelo de uso de un entorno virtual de aprendizaje como sistema de sostén a la enseñanza presencial.



FLACSO 2022

³ Desde el modelo social la discapacidad es una construcción social, no biológica desde este enfoque se posiciona la RETEDIS (Red Temática de Discapacidad).

⁴ Dicho trabajo fue realizado por la RETEDIS, una red donde participan diversas facultades de la UDELAR que tiene como fin que la institución sea más inclusiva. En este contexto de educación a distancia se buscó la generación de espacios virtuales accesibles (recomendaciones sobre cómo utilizar texto, imagen, audiovisuales y clases sincrónicas por video conferencia) atendiendo a la diversidad.

⁵ El Grupo de Estudios sobre Discapacidad (GEDIS) de la Facultad de Ciencias Sociales (UDELAR), trabaja a nivel de enseñanza, extensión e investigación en la temática discapacidad desde el año 2005.

⁶ El Espacio de Inclusión Educativa (EIE) de la Facultad de Ciencias Sociales de la UDELAR, se crea en 2012, persigue lograr estrategias de inclusión educativa, mediante el intercambio entre los universitarios respetando la diversidad presente en la institución.

⁷ El Servicio Central de Bienestar Universitario tiene como meta contribuir a la calidad de vida de estudiantes y trabajadores de la UDELAR, mediante programas en las Áreas de Cultura, Deporte, Alimentación, Salud y Sociales.



FLACSO
2022

DISEÑO DE UN JUEGO SERIO PARA ENSEÑAR Y REFORZAR MICROECONOMÍA EN ESTUDIANTES DE PREGRADO.

Mag. Susana María Valencia Rodríguez

Profesora – Facultad de Producción y Diseño
Institución Universitaria Pascual Bravo

Mag. Luisa Fernanda López Gómez

Profesora – Facultad de Producción y Diseño
Institución Universitaria Pascual Bravo

Ph.D Miguel David Rojas López

Profesor Titular - Facultad de Minas
Universidad Nacional de Colombia

Eje temático 04: Educación, Innovación, Ciencia y Tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

Microeconomía es el estudio y análisis del comportamiento de diferentes unidades económicas que interactúan en el mercado y se consideran unidades individuales; familia, empresa y Estado (Gómez Puig, 2006), además, es la rama de la economía más relevante en la resolución de problemas y como teoría con concepción en lo económico (Muñoz, 1995). Esta es una asignatura dictada en programas de formación en administración durante los primeros semestres, momento en el cual, el proceso de educación aborda la complejidad de enseñanza y aprendizaje, teniendo presente que la enseñanza es transmitir, no solo un conocimiento, sino una cultura (Muñoz, 1995), frente a lo cual, la educación debe preguntarse qué puede hacer para hacer accesible el conocimiento y las prácticas estimulantes (Gallego, 2000) entendiendo que el estudiante es un individuo que aprende en la medida en la que tiene capacidad de recrear y reconstruir el conocimiento (Perkins, 2010). Con el objetivo de plantear una alternativa a la situación contextual identificada, se propone diseñar un juego serio, como herramienta que permite la capacitación y diagnóstico de comportamientos en grupos de individuos (Gallego, 2000), conociendo que la tendencia actual en metodologías de pedagogía postula a los juegos como herramientas para el aprendizaje en diferentes contextos educativos y organizacionales, debido a la capacidad que tienen de involucrar directamente al estudiante en el proceso por medio de práctica y experimentación (Rojas López et al., 2019). Con el diseño de este juego serio se pretende involucrar al estudiante de manera activa en el proceso de aprendizaje, de forma que él asuma el rol del agente económico, tome decisiones acordes a dicha función y comprenda los mecanismos de interacción habituales en los mercados. De esta forma, se garantiza una apropiación del conocimiento básico de la asignatura, que impacta en concepción cultural de la vida en el mercado real.

Palabras claves. Juegos Serios, Microeconomía, Ingeniería, Educación, Pedagogía



FLACSO 2022

Introducción

La economía es una ciencia social que busca entender mejor el funcionamiento del mundo para establecer pautas que lo conviertan en un mejor lugar para vivir reconociendo que para ello, se requieren recursos que al ser limitados generan el paradigma de la escasez y la asignación (Krugman & Wells, 2006; Parkin & Esquivel, 1995); como ciencia, puede comprenderse a partir de su evolución y clasificación conforme diferentes criterios. Por su parte, la microeconomía es el estudio de las elecciones que hacen los individuos y las empresas en los espacios denominados como el mercado, así, como la influencia que sobre ellas tiene el gobierno (Parkin & Esquivel, 1995), lo cual es base para el proceso de aprendizaje de estudiantes de educación superior pertenecientes a programas de administración, por tratarse de profesiones con un rol trascendental en la comprensión, acción y análisis de las decisiones individuales, grupales y sociales de su entorno de influencia. Esta ciencia, al igual que muchas otras consideradas fundamentales para la comprensión de la realidad social, política y económica del mundo, inmersa en un contexto globalizado se convierte en un talón de Aquiles de los responsables de la educación, quienes, en pro de su protagonismo, buscan estrategias que favorezcan su aprendizaje en contextos cambiantes, con estudiantes que demandan nuevos estímulos y sobre todo en una era de la sobreinformación como la actual.

Una cosa, es el rol docente, quien, en búsqueda de preservar la importancia en el aula, se reconfigura constantemente en pro de adaptación y flexibilización a diversos contextos; otra, es el rol del estudiante, quien adquiere un nivel de responsabilidad importante, pero en muchos casos una actitud pasiva y de espera, e incluso una más retadora de necesidad de estímulo para el aprendizaje. En el medio, el proceso mismo de la educación, que reconoce la comunicación como su eje central (Nuñez,



FLACSO 2022

Pérez & Izquierdo, 2018), pone en tela de juicio las responsabilidades de las partes al tratarse de una relación estrecha y de doble vía.

En contexto, en un mundo innovador, cambiante y sobre todo cada vez más demandante de ideas diferentes (De La Varga, 2013), se reconoce el papel de la innovación educativa, la cual se debe a términos como nuevo, mejora, cambio y reforma que, usa nuevos materiales y tecnologías, y aplica enfoques o estrategias innovadoras en el contexto educativo (Barraza, 2005). Dicho esto, y, en el marco de la enseñanza de las ciencias económicas, se reconocen estrategias, aplicadas en diversas circunstancias para el logro de procesos innovadores que han contemplado metodologías activas, centradas en el estudiante (Juarez, Jäger & Rouco, 2018; Jäger, Juarez & Rouco, 2018), recursos didácticos (innovadores y tradicionales) (Garre, 2017), simulaciones de procesos e integración de conceptos (Correa & Delgado, 2011) y la experimentación de fenómenos con estrategias como el aprendizaje basado en proyectos o en el juego (Arakistain-Arriola, 2014).

El juego serio, es la evolución del juego a un nivel de propósito que, ha ganado fuerza al incorporar recursos propios de los juegos en contextos no lúdicos, para modificar comportamientos a partir del logro de objetivos concretos con otros mecanismos de motivación (Villalba Ríos & Aguilar Escobar, 2020). Estudios previos han podido determinar que, enseñar la economía a partir de la experimentación y el juego, mejora la motivación y favorece la comprensión de los conceptos así como la aplicación práctica (Arakistain-Arriola, 2014), situación que ha llamado la atención para que se analicen perspectivas en las que se incluya el juego en procesos de innovación educativa, esto, porque se reconoce por un lado que, genera mayores niveles de motivación en los estudiantes cuando la dinámica del mismo no pierde su poder lúdico y creativo, además, que el enganche de dicho proceso, debe ligarse con el propósito serio de aprendizaje, refuerzo o con el cual fue diseñado para que efectivamente logre mejorar la



FLACSO 2022

experiencia y los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Asencio, Jiménez, Rappoport y Thoilliez, 2017).

OBJETIVOS

Objetivo General

Diseñar un juego que permita enseñar y reforzar los conceptos básicos de microeconomía en diferentes ambientes individuales y organizacionales.

Objetivos Específicos

- Identificar las características principales que permiten la comprensión de la microeconomía.
- Diseñar un juego con propósito educativo que permita enseñar y reforzar los conceptos claves de microeconomía.
- Validar mediante la aplicación del juego, el aprendizaje o refuerzo de los conceptos de microeconomía y la aplicabilidad en ambientes individuales y organizacionales.

METODOLOGÍA

Planteada la necesidad de una enseñanza creativa y crítica para su aplicación en el entorno social, se parte del concepto de actores económicos, como el eje de estudio de la ciencia microeconómica. Estos, son los actores que intervienen en las actividades económicas o todos los procesos que tienen su razón de ser en el mercado, y se clasifican en tres categorías, a saber: Familias, Empresas y Gobierno (Rubio, 2006):

Las familias o consumidores se reconocen como aquellos actores que requieren obtener un bien o servicio para satisfacer sus deseos, lo cual,



FLACSO 2022

pueden adquirir al poner a disposición del sistema económico el bien que poseen (el trabajo), a cambio de una remuneración o renta denominada salario.

Las empresas o los productores, son los encargados de producir bienes o servicios, a partir de la reconfiguración de factores (trabajo, capital y tecnología) y, además, obtener un beneficio por ello denominado rentabilidad.

El gobierno o estado, es la institución que recauda los impuestos (contribuciones de los demás agentes) para con ellos, ejecutar el gasto público que le permite suministrar bienes y servicios alternativos a los generados por el sector empresarial (bienes y servicios públicos).

El valor que tiene el reconocimiento de los agentes económicos, recae en que, al intervenir en los procesos de producción y comercialización, cumplen un rol fundamental en la asignación de la riqueza y la generación del bienestar social. Sin embargo, se les reconoce, además, porque cada uno de ellos cumple un papel específico, con un conjunto de preferencias individuales que, sólo hasta llegar al mercado se conjugan para el logro de dicho bienestar colectivo, situación que genera la base de comprensión de la teoría económica (maximizar el bienestar social). Con esto claro y, uno de los pasos iniciales para que el estudiante aprehenda y establezca criterios de análisis global de los temas sociales, políticos y culturales de la humanidad, así como que reconozca a cada uno de estos actores y la necesidad de una conexión negociada entre ellos que maximice los resultados para todos, se plantea el propósito del juego a diseñar.



Juegos serios y su diseño metodológico

Los juegos serios, como ejercicio creativo basado en escenarios reales o ficticios, donde se asume un rol para obtener un aprendizaje, son una rama de la innovación en educación como estrategia de enseñanza y aprendizaje. Estos, tienen como objetivo principal el aprendizaje y aunque su eficacia en la formación ha sido un tema de debate en la literatura, se les reconoce su valor como herramienta educativa que conduce al aprendizaje efectivo (Lobo & del Sur, 2014).

Respecto al proceso metodológico de diseño, vale la pena reconocer que, existen diversas metodologías consideradas en la creación de un juego serio, cuyos principios están orientados a la incorporación del contexto cognitivo, los contenidos educativos, la identificación de roles y la narrativa, además de estructurarse en fases como: análisis previos, diseño y desarrollo (Taípe, Pesántez, Rivera & Vizueta, 2017). En la fase de análisis previos, las metodologías solicitan a los diseñadores, identificar la temática, conceptos claves y elementos de aprendizaje a desarrollar metodológicamente; en la de diseño, la incorporación de medios lúdicos, un objetivo específico, roles e instrucciones de interacción para detonar las alternativas, mientras que, en la de desarrollo se hace referencia a la aplicación, piloto y final, del juego diseñado. Con lo anterior, y reconociendo las múltiples opciones posibles para configurar el diseño metodológico del juego, se toma como referente el trabajo: “Definición de un método para el diseño de juegos orientados al desarrollo de habilidades gerenciales como estrategia de entrenamiento empresarial” de María Clara Gómez (2010), debido a la necesidad de reconocer la toma de decisiones como un proceso de gestión en el mercado. Según este trabajo, las fases para diseñar el juego están configuradas por las siguientes:



FLACSO 2022

1. Identificar la temática del juego
2. Establecer el propósito del juego
3. Plantear los objetivos instruccionales del juego
4. Identificar y definir, conceptos generales de la temática
5. Seleccionar las técnicas candidatas
6. Selecciona la técnica más apropiada según la caracterización de la temática
7. Incorporar el conocimiento específico en el juego
8. Desarrollar sesiones piloto del juego
9. Consolidar el juego

Dicha metodología, con un marco temático antes descrito, permite reconocer que el propósito fundamental es el desarrollo de competencias de análisis microeconómico en función del mercado, sus agentes y la maximización del bienestar. Lo cual favorece el proceso de enseñanza de la microeconomía y se acompaña de los siguientes objetivos instruccionales:

1. Identificar los agentes económicos y su relación en el flujo circular de la renta
2. Reconocer la interacción de bienes y servicios en un mercado agregado en economía, que incluye la intervención estatal
3. Negociar, en función de diversas preferencias, ejercidas por los agentes, los elementos salario y renta, para el logro de un propósito de maximización de bienestar social, ello con las restricciones propias del rol económico que cada agente tiene en contexto

En función de lo anterior, se identifican como conceptos generales de la temática, a los agentes económicos (Rubio, 2006), los impuestos que cada uno de ellos contribuye y gestiona, el salario, el bienestar social y la negociación que tiene lugar en el mercado. En función de estos temas y con el propósito de incorporar la lúdica, se le denomina al juego: ***Microlandía***,



FLACSO 2022

hecho que favorece la comprensión del espacio y tiempo asociado al mismo, como uno de diversión más que como una representación de la realidad y aumenta la motivación de estudiantes que, por ser de nivel universitario, ya cuentan con mayores herramientas para extrapolar los conocimientos a entornos cambiantes, reales y acertados de la actualidad.

Los jugadores serían entonces, los agentes económicos, todos con un objetivo conjunto: la maximización de utilidades sociales y en su narrativa un contexto de interacción y negociación necesaria entre ellos para el logro del objetivo. Para los procesos de negociación, se establecen como unidades las que configuran en el mercado el flujo circular de la renta en una versión resumida y básica (Figura 1), específicamente el salario y los impuestos (aportados por las empresas y por las familias), hecho que simplifica la comprensión de una realidad compleja, pero, con el propósito de una introducción general a la ciencia económica.

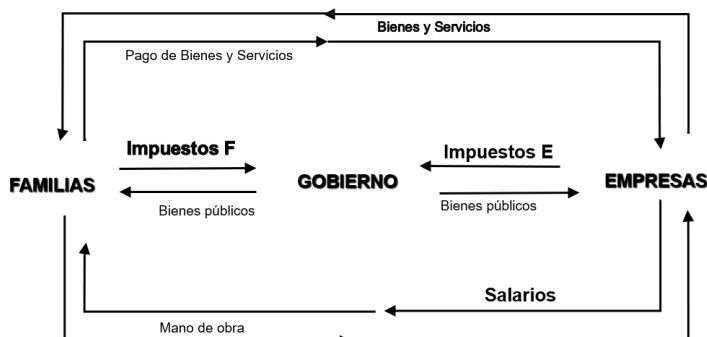


Figura 1. Flujo circular de la renta resumido
Fuente: Elaboración propia

Con ello, los descriptores de los jugadores y variables de actuación de cada uno de ellos, pasarían a ser las siguientes:



Tabla 1. Jugadores y variables para el diseño

Jugadores	Variables
Familia	Impuesto aportado Salario percibido
Empresa	Impuestos aportados Salario decretado
Gobierno	Impuestos percibidos de la empresa Impuestos percibidos de la familia

Fuente: Elaboración propia

La narrativa y dinámica del juego, estaría orientada al proceso de negociación, como fenómeno humano y universal en el cual, dos partes cuyos intereses son complementarios y opuestos, tratan de alcanzar un acuerdo que satisfaga al máximo los intereses del uno y del otro (Puchol, 2005), conforme la cual, los intereses de cada actor están en contraprestación del otro. En materia económica, las familias y empresas desean pagar menos impuestos, pero recibir más bienes y servicios públicos, mientras que, el gobierno requiere un mayor recaudo para garantizar una mayor provisión de bienes y servicios públicos; y, por su parte, las familias, desean obtener una mayor retribución económica por su trabajo, lo cual es contrario a aquello que las empresas, desean pagar por él.

Las técnicas candidatas para el diseño se escogieron a partir del análisis de literatura previamente descrito, comprendiendo los juegos serios desarrollados en la temática de interés o temáticas afines, así como del acompañamiento de expertos temáticos. De las cuales se determina que la más conveniente es aquella que favorece el ejercicio de negociación, conforme el cual cada jugador cuenta con información privilegiada, pero todos, con información necesaria para la interacción y el logro del objetivo común. El juego tendría entonces una dinámica comprendida por tiempos, los cuales pueden discriminarse de la siguiente manera:



FLACSO 2022

Tiempo 1. Configuración de equipos (denominados como sociedades) y asignación de roles en cada equipo. Se requerirá de 3 jugadores por equipo, cada uno de las cuales, tendría el rol de un agente económico.

Tiempo 2. Instrucciones generales. Se establecerán las instrucciones generales del juego, resolviendo los interrogantes que hubiere lugar.

Tiempo 3. Instrucciones específicas y asignación de material individual. A cada agente económico se le otorgará la información de valores posibles para el proceso de negociación, así como el interés máximo buscado en el escenario.

Tiempo 4. Negociación. Momento en el que los actores interactúan entre sí, cada uno de ellos con sus instrucciones específicas de manera individual y colectiva.

Tiempo 5. Reporte de resultados. Final del juego en el que se reportan los resultados por equipo y se diligencia el cuestionario de realimentación, luego del cual, se determinan los puntos alcanzados con la realimentación del proceso.

Con lo anterior, se configura el siguiente guion de juego como aquel que permite describir detalladamente el juego:

1. Se configuran sociedades cada una de las cuales se constituye por 3 jugadores. Cada sociedad deberá tener en su interior, un jugador al que se le denominará Familia, otro, que hará las veces de Empresa y uno que será, el Gobierno.

Previo a este momento, los estudiantes deben tener bases generales (por medio de técnicas tradicionales de enseñanza) que les permitan conocer el concepto de los agentes económicos y el flujo de la renta, con lo cual, una vez asignado cada rol, será para ellos más fácil identificarse conforme su papel en la sociedad económica y en el mercado.



FLACSO 2022

2. Se socializan las instrucciones generales del juego, por medio de una narrativa creativa, de un escenario mágico y externo a la realidad de los jugadores. Para ello, se diseña un guion que se presenta, a todos y en pleno el juego, de la siguiente manera:

“En la tierra de Microlandia, todas las Familias son muy felices, disfrutan de poder vivir allí y madrugan muy juiciosas a trabajar en la única Empresa de la ciudad. Por eso, luego de largas reuniones acompañadas de café y deliciosas empanadas, cada año llegan a un acuerdo acerca del salario que las Familias cobrarán por ir a trabajar a la Empresa.

Como en todas las sociedades, Microlandía cuenta con un maravilloso Gobierno que se preocupa por el bienestar de sus habitantes, por eso, realiza reuniones anuales con las Familias y la Empresa, para negociar los Impuestos que serán cobrados y los Bienes y servicios públicos, como bibliotecas, Centros de Salud, Carreteras, Pasques y Seguridad, que serán implementados con los Impuestos recolectados.

Hoy es 1 de enero, y es el día en que Familias, Empresa y Gobierno, se sientan a negociar todas las condiciones que lograrán el bienestar de la sociedad, por eso cada uno tiene unas exigencias diferentes, las cuales podrán encontrar en el material complementario que les será asignado”



FLACSO 2022

Junto con esta descripción, se describe el tablero de juego, el cual, obedece a una adaptación del flujo circular de renta y puede observarse en la **Ilustración 1:**

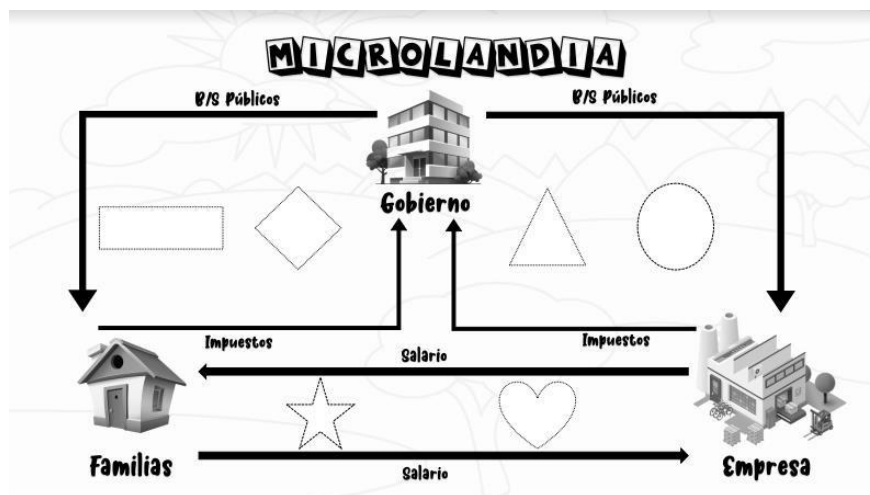


Ilustración 1. Tablero de juego: Microlandía
Fuente: Elaboración propia.

3. Se presentan las instrucciones específicas, a partir de un asistente de exigencias por rol, el cual se presenta para cada uno de los agentes económicos, por separado, pero con la reiterada premisa de elegir condiciones que maximicen el bienestar social. En cada caso, se le presentan 4 posibilidades a cada actor, de las interacciones que deberá surtir en la negociación, cada una de las cuales, está representada por una ficha de un color diferente.

- Las Familias, contaban con un total de 4 posibilidades de negociación con las Empresas y 4 con el Gobierno. En el caso de las empresas, se planteaban 4 posibilidades diferentes y factibles del salarial al cual estarían dispuestos a trabajar (fichas rosadas); y, 4 porcentajes distintos de contribución por concepto de impuestos, que ellas podrían llegar a negociar con el Gobierno y estaban representadas con unas fichas moradas.



FLACSO 2022

- Las Empresas, a su vez, tenían 4 opciones salariales factibles para acordar con las Familias (fichas de color naranja) y 4 porcentajes de contribución posible por concepto de impuestos, para la negociación con el Gobierno (fichas moradas).
- El Gobierno, tenía dentro de sus posibilidades, 4 opciones de contribución porcentuales para negociar con las Familias y 4 para hacerlo con las Empresas, cada una de las cuales exponía la importancia de la inversión en bienes y servicios públicos conforme si se trataba de Familias o Empresas.

Una vez garantizada la comprensión de las instrucciones del juego y las opciones de cada actor como parte del proceso, se daba inicio formal al proceso didáctico para llegar a los acuerdos.

4. Se establece el inicio de las negociaciones para cada sociedad, tiempo en el cual, los jugadores además de representar su rol en el juego, deben argumentarse entre sí, las posibilidades de negociación, lo cual, llegado a término debe ser evidente en el tablero de juego, por medio de las fichas de color, según los acuerdos a los que se haya llegado en cada caso. Una vez, todas las sociedades terminan este proceso, se da cierre formal a la negociación.

5. La fase final del juego incluye el reporte de los resultados por equipo, para su procesamiento en la matriz de negociación. Esta matriz, se ha construido con la claridad de que:

- De las 4 opciones que cada jugador tiene para cada interacción, sólo 2 son viables, es decir, sólo 2 coinciden entre agentes.
- De las 2 opciones coincidentes, una garantiza la maximización del bienestar en mayor medida que la otra, por lo cual, la primera genera una mayor puntuación total para el equipo.



FLACSO 2022

- Las 4 opciones que no coinciden se denotan como negociaciones no llegadas a término, sin embargo, en caso de presentarse alguna, el puntaje total asociado es de 0 puntos.
- A mayor puntaje, se trataba entonces una sociedad que había logrado de manera efectiva el objetivo de maximización de bienestar social.

Paralelamente al establecimiento del puntaje por equipo/sociedad, se les solicita a los jugadores, diligenciar un cuestionario de realimentación. El cual ha sido incluido para efectuar una medición posterior al juego, en él, se incluyen las siguientes preguntas:

Tabla 2 Cuestionario de control Microlandía

1. ¿Qué rol desempeñaste en la sociedad?
2. ¿En tu sociedad, todos los actores llegaron a un acuerdo?
3. ¿Cómo describirías tu experiencia en la negociación?
4. Indica a continuación, siendo 1 poco divertido y 5 muy divertido, ¿Cómo calificas el juego?
5. ¿Ahora, ya sabes quienes son los agentes económicos?
6. ¿Crees que el juego te permitió identificar los agentes de una economía?
7. ¿Fue posible comprender que todos los agentes económicos tienen intereses diferentes?
8. ¿Consideras que vale la pena que los agentes lleguen a acuerdos?
9. Describe usando tus palabras, que crees que significa BIENESTAR SOCIAL

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS

En su fase de prueba piloto se aplicó el juego a 6 equipos conformados cada uno por 3 integrantes, y se recibió la retroalimentación de cada uno de ellos



FLACSO 2022

con el objetivo de realizar mejoras para la futura implementación de la herramienta.

Dentro de las instrucciones que se les presentó a cada uno de los participantes, debían tomar decisiones de acuerdo al rol que ejecutaban en la sociedad; Familia, Empresa o Gobierno, sin permitir que los demás participantes conocieran el panorama de cada uno, escogiendo de acuerdo a las condiciones, aquella que maximizará el bienestar social.

El primer criterio que se analiza es la negociación en cuanto al salario, teniendo presente que familias y empresas no tienen todas las opciones de escogencia iguales, se establece entonces una tabla de puntajes para el salario, como se observa en la Tabla 3:

SALARIO	PUNTOS
\$2.000	2
\$2.500	1
\$4.000	0
\$4.100	0

Tabla 3. Asignación puntaje Salario
Fuente: Elaboración propia

Aquellos salarios que se encuentran marcados con cero puntos, representan las opciones que para la contraparte no son viables, es decir, aquellas que solo eran alternativa para una de las dos partes. En este caso, no se llega a un acuerdo por lo cual la negociación no es exitosa. En aquellos equipos en los que las familias y las empresas llegaran a un acuerdo común de fijación de salario en \$2.500 tendrían un (1) punto, los que llegaran a un salario de \$2.000 tendrían dos (2) puntos y aquellos que no llegaran a acuerdos, obtendrían cero (0) puntos.

El segundo criterio que se debía negociar eran los impuestos a pagar por parte de las familias, lo cual se obtienen de la negociación entre familias y gobierno. Al igual que con la negociación de los salarios, en este escenario



FLACSO 2022

las dos partes no tienen las mismas opciones de negociación, es decir, solo tienen dos alternativas en común. Las alternativas y los respectivos puntajes se presentan a continuación en la Tabla 4:

IMPUESTOS FAMILIA	PUNTOS
8,0%	1
5,0%	2
3,0%	0
1,0%	0

Tabla 4. Asignación puntaje Impuestos Familia
Fuente: Elaboración propia

La negociación en este segundo caso tiene un panorama similar al primero, si las familias y el gobierno llegan a un acuerdo tendrán uno (1) o dos (2) puntos, de lo contrario, no obtendrían puntos por ello.

El último aspecto a negociar eran los impuestos que deben pagar las empresas, en este caso la negociación se da entre ellas y el gobierno. Al igual que en las dos situaciones presentadas anteriormente, se tenían diversas alternativas para cada agente y únicamente dos de ellas en común. En este caso las alternativas son las que se presentan en la Tabla 5:

IMPUESTOS EMPRESA	PUNTOS
20%	0
11%	1
10%	2
6%	0

Tabla 5. Asignación puntaje Impuestos Empresa
Fuente: Elaboración propia

Adicionalmente, en el Gráfico 1 se presentan los puntajes obtenidos por los 6 equipos donde se observa que tres de ellos alcanzan un valor cercano al máximo posible de 6 puntos.



FLACSO 2022

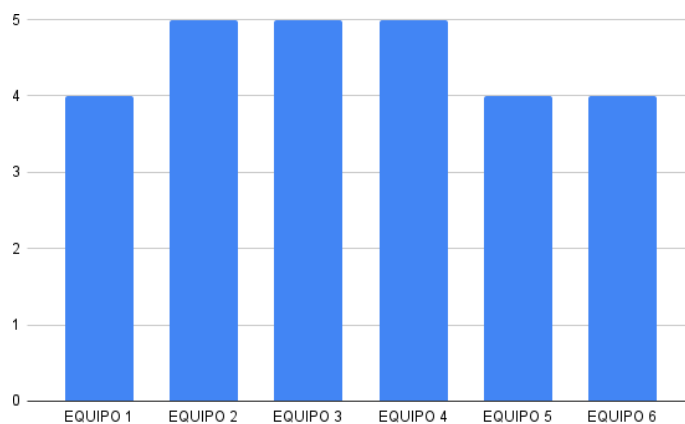


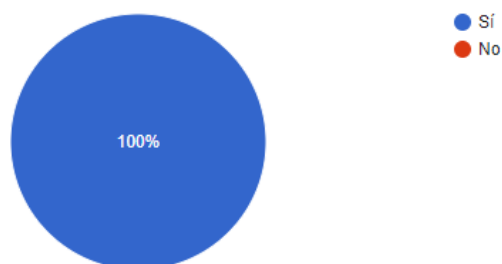
Gráfico 1. Puntaje por equipos Fuente:
Elaboración propia

Finalmente, como parte de la metodología para desarrollar se aplicó la encuesta, como herramienta para poder validar la enseñanza o refuerzo de los conceptos. A continuación, se presenta el resumen de las respuestas obtenidas. En el Gráfico 2 se evidencia que todos los participantes de las diferentes sociedades llegaron a un acuerdo, lo cual se valida con la asignación de puntajes. Es importante recordar que no llegar a un acuerdo entre los agentes, penalizaba el puntaje con un 0.

Gráfico 2. Respuesta a pregunta ¿En tu sociedad, todos los actores llegaron a un acuerdo?

En tu sociedad... ¿todos llegaron a un acuerdo?

21 respuestas



Fuente: Elaboración propia



FLACSO 2022

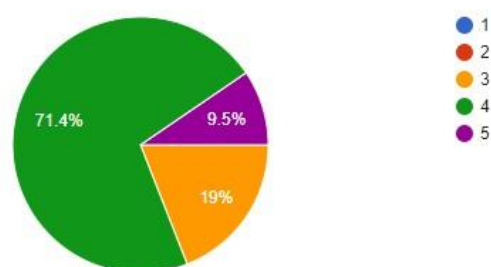
Para la pregunta ¿Cómo describirías tu experiencia en la negociación?, la mayoría de los participantes la describen como una experiencia sencilla teniendo presente la premisa del bienestar social e interesante debido a que, al no tener las mismas opciones para negociar, era necesario escuchar y analizar la postura de la otra parte.

Como parte de una estrategia de juego serio, es importante medir el nivel de diversión que tienen los participantes, es por esto que en el Gráfico 3 se puede evidenciar que la mayoría de los participantes consideran que la herramienta fue divertida, lo cual permite generar nuevas metodologías de aprendizaje y enseñanza.

Gráfico 3. Respuesta a pregunta Indica a continuación, siendo 1 poco divertido y 5 muy divertido, ¿Cómo calificas el juego?

Indica a continuación, siendo 1 poco divertido y 5 muy divertido, ¿Cómo calificas el juego?

21 respuestas



Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en el Gráfico 4 y Gráfico 5 luego de la aplicación del juego todos los participantes afirman conocer más acerca de los agentes económicos que se presentan en microeconomía, lo cual permite validar en



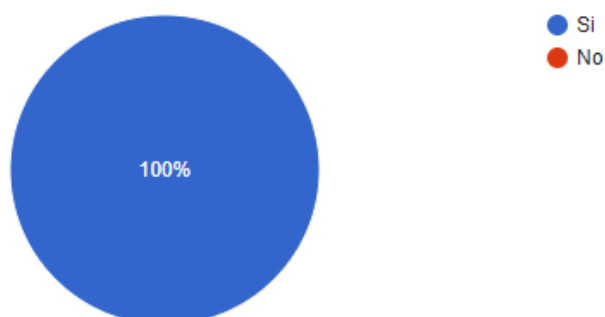
FLACSO 2022

primera instancia el componente de enseñanza y refuerzo planteado por el juego.

Gráfico 4. Respuesta a pregunta ¿Ahora, ya sabes quienes son los agentes económicos?

¿Ahora, ya sabes quienes son los agentes económicos?

21 respuestas

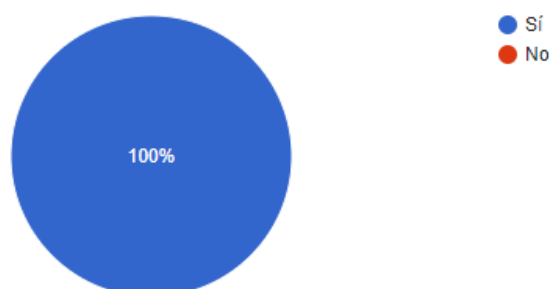


Fuente: Elaboración propia

Gráfico 5. Respuesta a pregunta ¿Crees que el juego te permitió identificar los agentes de una economía?

¿Crees que el juego te permitió identificar los agentes de una economía?

21 respuestas



Fuente: Elaboración propia



FLACSO 2022

CONCLUSIONES

El juego serio Microlandía está diseñado para favorecer la enseñanza y reforzar los conceptos básicos de microeconomía, ya que, conforme a los resultados, el 100% de la población adquiere los elementos para identificar los agentes económicos y el rol que deben asumir en un proceso de negociación. Lo anterior, valida que los juegos serios son instrumentos para que los participantes identifiquen elementos propios de la temática, en este caso, microeconomía.

La comprensión del individuo sobre asuntos complejos, será en consecuencia más fácil cuando para ello se parta de asuntos de un nivel inferior de dificultad, hecho que valida el ejercicio como una medida que favorece la comprensión de la microeconomía, gracias a una versión que simplifica el ciclo de la renta y los intereses que representan cada uno de los actores en el mercado.

Las lúdicas y los procesos de juego piloto reportados en esta experiencia, favorecen la validación del juego versus el propósito, así como también la identificación de acciones de mejora. En este sentido, la inclusión de elementos como el tiempo, recompensas y variables adicionales para el cálculo de la puntuación son favorables, aumentando el nivel didáctico del juego, pero también, la replicabilidad en diferentes escenarios que incluso no se limiten a estudiantes de pregrado en administración sino en general de otras carreras profesionales

Referencias bibliográficas

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO 2022

- Arakistain-Arriola, M. (2014). El juego: una propuesta de metodología experimental para la enseñanza de la economía en Formación Profesional (Master's thesis). Disponible en: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2970>
- Asencio, E. N., García, E. J., Redondo, S. R., & Thoilliez, B. (2017). Fundamentos de la investigación y la innovación educativa. La Rioja, Spain: Unir Editorial.
- Barraza Macías, Arturo. Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, vol. 5, núm. 28, septiembre-octubre, 2005, pp. 19-31. Instituto Politécnico Nacional. Distrito Federal, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421470003>
- Correa Deza, M. F., & Delgado Cordero, M. (2011). La enseñanza de conceptos económicos en un contexto histórico: aplicación de metodologías innovadoras en una experiencia con alumnos.
- Gallego, M. (2000). La epistemología de la complejidad como recurso para la Educación. Facultad de Psicología de La Universidad Nacional de Rosario.
- Garre Picazos, B. (2017). Análisis de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aplicación de diferentes metodologías en el aula de economía.
- Gómez Puig, M. (2006). Introducción a la Microeconomía (p. 169). Universitat de Barcelona.
- Jäger, M., Juárez, M., & Roco, C. (2018). Resultados en la aplicación de metodologías activas de enseñanza de economía a estudiantes de ingeniería. VI Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Ingreso y Permanencia en Carreras Científico-Tecnológicas.



FLACSO 2022

- Juarez, M., Jäger, M., & Rouco, C. (2018). Aplicación de Metodologías Activas en la Enseñanza de Economía a Estudiantes de Ingeniería. Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas, Universidad Nacional de la Matanza. Florencio Varela, B1754EJC.
- Lobo, J. C., & del Sur, M. (2014). Juegos serios: alternativa innovadora. *Conocimiento Libre y Educación (CLED)*, 2(2).
- Muñoz, M. (1995). Algunas reflexiones sobre Microeconomía. *Lecturas de Economía*, 43.
- Núñez, A. M., Pérez, R. M., & Izquierdo, N. V. (2018). La Comunicación entre profesores y estudiantes universitarios durante el desarrollo del Proceso Docente Educativo. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 32(2), 1-10.
- Parkin, M., & Esquivel, G. (1995). *Microeconomía* (Vol. 1). Wilmington: Addison-Wesley Iberoamericana.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Paidós.
- Puchol, L. (2005). *El libro de la negociación*. Ediciones Díaz de Santos.
- Rojas López, M. D., Valencia Rodríguez, S. M., Mateus Tuberquia, B., & Rojas Valencia, M. F. (2019). Juegos Serios como herramienta para el aprendizaje. Congreso Internacional de Innovación Educativa.
- Rubio, M. T. F. (2006). *Prácticas y conceptos básicos de microeconomía*. ESIC Editorial.
- Taipe, M. S. A., Pesántez, D. Á., Rivera, L., & Vizueta, D. O. (2017). Juegos Serios en el Proceso de Aprendizaje. *UTCiencia" Ciencia y Tecnología al servicio del pueblo"*, 4(2), 111-122.
- Krugman, P. R., & Wells, R. (2006). *Introducción a la economía*. Microeconomía. Reverté.



FLACSO 2022

Villalba Ríos, P., & Aguilar Escobar, V. G. (2020). La gamificación como innovación metodológica. El uso del breakout educativo en la asignatura Economía de Bachillerato. Cooperación transfronteriza: desarrollo y cohesión territorial. XXX Jornadas Luso-Españolas de Gestión Científica. Vol. IV (2020), pp. 857-873.



FLACSO
2022

LA EXPERIENCIA DE UN PROYECTO INNOVADOR A NIVEL UNIVERSITARIO EN COSTA RICA PARA EL FOMENTO DE LA ENSEÑANZA DE LA PROGRAMACIÓN.

Mag. Irene Hernández Ruiz

Escuela de Informática Universidad Nacional Académica Heredia, Costa Rica

MTE. Carolina Gómez Fernández

Escuela de Informática Universidad Nacional Académica Heredia, Costa Rica

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

“Creando Capacidades de Programación en Jóvenes y Docentes” es un proyecto institucional de la Escuela de Informática de la Universidad Nacional de Costa Rica, el cual presenta nuevos espacios de aprendizaje. Este trabajo tiene como objetivo presentar la experiencia del proyecto durante los años 2020 y 2021, se incluyen sus principales actividades: espacios de conocimiento y creación, participantes beneficiarios, logros y resultados de los talleres impartidos en el proyecto. La metodología utilizada en los talleres es del aprendizaje activo, se aplican conceptos como el pensamiento computacional empleando la programación visual por medio de herramientas que permiten dar a conocer los conceptos básicos. Para los talleres se utilizaron los siguientes programas: Scratch, Scratch Jr, Open Roberta, Tinkercad, Arduino UNO y micro:bit. El proyecto provee estrategias en las cuales los participantes pueden desarrollar y fortalecer las habilidades blandas que les permitirán desenvolverse en el ámbito educativo y posteriormente en el ámbito profesional. Se presenta también la problemática de la poca participación de mujeres estudiantes en carreras que se encuentra en el sector de la tecnología y en las áreas STEM (por sus siglas en inglés, acrónimo de Science, Technology, Engineering and Mathematics - Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), por esta razón dentro de los resultados se muestra la participación de estas en los talleres. Otro dato relevante de este trabajo es la participación de 567 personas en los talleres tanto a nivel nacional como internacional, así como también el aprendizaje que han tenido en los conceptos de programación y sus principales resultados.

Palabras claves. Innovación educativa, pensamiento computacional, programación visual, STEM



Introducción

Como lo indican Subieta y Amador “las innovaciones educativas (IE) con las TIC’s suponen la introducción de profundas transformaciones en las concepciones tradicionales de la gestión docente-educativa” (2019), esa innovación educativa, viene acompañada de un diseño de metodología donde los y las estudiante tienen un rol muy participativo en su proceso de aprendizaje, esta metodología se conoce como aprendizaje activo, definido por Labrador-Piquer y Andreu como: “aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje en actividades que fomenten la participación del estudiante y su protagonismo” (2008, p. 6).

Este desafío de generar una innovación educativa para las nuevas generaciones es el que se planteó en el proyecto “Creando Capacidades de Programación en Jóvenes y Docentes tanto en Secundaria como en Enseñanza Superior en Costa Rica” (Hernández-Ruiz y Gómez-Fernández, 2021).

Para poder facilitar los productos realizados en el proyecto se creó un repositorio de materiales educativos que contiene las dos grandes áreas en las cuales se trabaja: la programación por bloques y la programación de circuitos electrónicos. Haciendo uso de estos materiales se realizaron 36 talleres durante los años 2020 y 2021, para una población de 289 hombres, 262 mujeres y 16 personas que no indicaron su género.

Para el proyecto se considera importante invitar a mujeres estudiantes a que conozcan sobre la programación y mostrarles que existe una gran oportunidad para su desarrollo profesional.

Este trabajo tiene los siguientes apartados: ii objetivos, iii. Marco teórico, iv. Costa Rica y educación, v. metodología, vii. Resultados y viii. Conclusiones.



Objetivos

El objetivo de este documento es dar a conocer la experiencia de dos años de trabajo del proyecto “Creando Capacidades de Programación en Jóvenes y Docentes tanto en Secundaria como en Enseñanza Superior en Costa Rica”, donde se incluyen sus principales actividades, participantes, beneficiarios, logros y resultados de los talleres impartidos en el proyecto.

El proyecto tiene varios objetivos que se establecieron cuando se formalizó el proyecto, a continuación, se muestran cuáles son:

- Generar materiales para la enseñanza de la programación a nivel de secundaria
- Generar talleres de programación para giras educativas solicitadas por los colegios tanto del GAM como en zonas regionales
- Realizar un vínculo con docentes de las sedes regionales en el área de programación
- Sistematizar los talleres de programación brindados en las giras educativas

Cada uno de los objetivos ya fue alcanzado, lo que permite que el proyecto tenga un repositorio de materiales, así como una amplia base de datos de los talleres realizados y de las y los docentes de las sedes regionales de la Universidad Nacional de Costa Rica que participaron en los espacios de conocimiento y creación.

Marco Teórico

Para el desarrollo de esta sección es importante indicar la definición de los conceptos claves que se han trabajado durante los diferentes talleres realizados durante los años 2020 y 2021.



Pensamiento computacional (PC)

Wing (2006) indica que el “pensamiento computacional implica la resolución de problemas, el diseño de los sistemas y la comprensión de la conducta humana haciendo uso de los conceptos fundamentales de la informática” (p. 33). Para implementar su resolución se recurre desde la informática al área de la programación, la cual es el conjunto de instrucciones necesarias que se le brinda a una máquina para poder realizar una tarea específica.

El concepto ha evolucionado, así como también el software (programas) que permite desarrollarlo, un ejemplo de esto es el programa Scratch, una herramienta que proporciona un punto de apoyo para el marco de trabajo del pensamiento computacional de Brennan y Resnick (Zhang & Nouri, 2019).

El marco de trabajo desarrollado por Resnick (2012) está dividido en tres dimensiones:

- Los conceptos con los que los diseñadores se involucran mientras programan, es decir, secuencias, bucles, paralelismo, eventos, condicionales, operadores y datos.
- Las prácticas que los diseñadores desarrollan a medida que se involucran con los conceptos, es decir, son incrementales e iterativas, prueban y depuran, reutilizan y remezclan, abstraen y modularizan.
- Las perspectivas que los diseñadores forman sobre el mundo que les rodea y sobre sí mismos, es decir, expresar, conectar y cuestionar.

Es importante considerar las habilidades del pensamiento computacional basada en las edades como lo indica la Tabla 1.



FLACSO 2022

Tabla 1. Desarrollo de habilidades del pensamiento computacional basado en edades

Edad de aprendizaje	5 a 9 años	9 a 12 años	12 a 15 años
Grado	Desde kínder a tercer grado	De cuarto a sexto grado	De sétimo a noveno grado
Concepto del pensamiento computacional	Algoritmo Secuencias Eventos Variable	Secuencias Ciclos Eventos Paralelismo Condicionales Operadores Datos Entradas y salidas	Secuencias Ciclos Eventos Paralelismo Condicionales Operadores Datos Entradas y salidas
Prácticas del pensamiento computacional	Inicio de iterativo incremental Ejecución paso a paso. Pensamiento predictivo lo Comunicación del código	Abstracción y modularización Inicio de lo iterativo incremental Diseño multimodal Reutilización, interpretar, y probar el código. Ejecución paso a paso.	
Perspectivas del pensamiento computacional	Conectividad Expresividad Cuestionar	Conectividad Expresividad Cuestionar Interacción con el usuario	Expresividad Interacción con el usuario

Fuente: (Zhang & Nouri, 2019)



Programación visual

La programación visual ofrece los elementos en forma de bloques gráficos para crear programas. Las categorías se encuentran divididas en colores, lo que permite a las personas asociar algunas acciones con tonos específicos. Sáenz y Cózar (2017) han utilizado la programación visual en estudiantes de primaria y destacan las siguientes ventajas:

- Mayor comprensión de los componentes propios de la programación (secuencias, bucles y paralelismos, eventos, entre otros)
- Desarrollo de la creatividad
- Gamificación
- Desarrollo de habilidades y competencias para el análisis y la resolución de problemas

En el caso de “Creando Capacidades de Programación en Jóvenes y Docentes” se ha utilizado la programación visual para permitirle a las y los participantes de los talleres crear sus proyectos programados sin que necesiten conocer un lenguaje de programación específico.

Tabla 2. Herramientas utilizadas por el proyecto en los talleres

Herramienta	Descripción
Scratch	Scratch ayuda a las y los estudiantes a comprender los conceptos básicos, muchas de ellas imponen ciertos desafíos para el aprendizaje y la enseñanza, como bucles anidados, bucles condicionales, bucles/condicionales con variables, bucles/condicionales con lógica booleana, eventos múltiples paralelos, pruebas sistemáticas y depuración, etc. Ciertamente, la edad de los alumnos y su desarrollo cognitivo se correlacionan positivamente con el nivel de comprensión de las habilidades de CT (Zhang & Nouri, 2019)



FLACSO 2022

Scratch Jr	ScratchJr es un lenguaje de programación introductorio que permite a niños pequeños (de edades entre 5 y 7) crear sus propias historias interactivas y juegos.
Open Roberta	Open Roberta Lab es un entorno de programación que permite programar robots Lego Mindstorms EV3, o bien robots virtuales dentro de un simulador. Open Roberta Lab utiliza un enfoque de programación gráfica mediante bloques.
Tinkercard	Tinkercad es un programa en línea gratuito que puede ser utilizado desde cualquier navegador web. Incluye herramientas del software Autodesk en donde los usuarios pueden crear: diseños en 3D: permite a los usuarios crear objetos complejos utilizando como base formas básicas que el software ofrece circuitos: la sección de circuitos permite a los usuarios crear simuladores de circuitos, se pueden realizar utilizando diferentes componentes bloques de códigos: los bloques de código permiten automatizar los diseños 3D creados previamente utilizando piezas preestablecidas de programación
Arduino	Arduino es una plataforma de creación de electrónica de código abierto, la cual nació en 2003 en el Instituto de Diseño Interactivo de Ivrea Italia. Está basada en una placa de circuito impreso, flexible y fácil de utilizar para los creadores y desarrolladores, puede ser programada tanto en Windows como macOS y GNU/Linux.
micro:bit	La placa micro: bit es una pequeña tarjeta programable de 4x5 cm diseñada para aprender a programar. Gracias a la gran cantidad de sensores que incorpora, se pueden llevar a cabo centenares de proyectos. Micro: bit también es una plataforma IoT (Internet of Things) y es Open Source. (Micro:bit, s.f)

Fuente: Elaboración propia



FLACSO 2022

Habilidades blandas

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) indica que “las habilidades son capacidades que aumentan la productividad de los individuos, permitiéndoles producir más en igual tiempo utilizando la misma tecnología y equipo. Sean estas capacidades innatas o adquiridas” (BID, 2017), por lo tanto, existe una gran serie de habilidades que las personas pueden desarrollar durante su vida.

Las habilidades blandas son necesarias actualmente, debido a que permiten a las personas adquirir competencias para su vida diaria y su vida laboral.

Robles indica las 10 habilidades blandas más relevantes en el contexto laboral: integridad, comunicación, cortesía, responsabilidad, habilidades sociales, actitud positiva, profesionalismo, flexibilidad, trabajo en equipo y ética laboral (2012).

El desarrollo de las habilidades es muy importante para el Proyecto debido a que permiten que las y los participantes de los talleres desarrollen y fortalezcan cualidades que les permitirán prosperar en sus estudios y sus entornos laborales.

Oportunidades para mujeres en carreras STEM

La participación de mujeres en carreras STEM es poca debido a la falta de interés que tienen las estudiantes en este tipo de carreras debido a diversos prejuicios y estereotipos como lo indica el informe *The ABC of gender equality in education* de la OCDE (2015).

Una de las iniciativas en las que el Proyecto ha participado es en la de fortalecer el área de programación, siendo invitados en actividades de la



FLACSO 2022

iniciativa Red para el Fortalecimiento y Divulgación de las Competencias STEM de Jóvenes y Docentes – Red UNA STEM¹, esto ha sido una manera de motivar a las mujeres estudiantes para que conozcan las oportunidades de las carreras que la Universidad Nacional posee en esta área de las STEM. De esta forma el proyecto participa motivando en el área de la tecnología para los más y las más jóvenes como una oferta de la Universidad Nacional en el área de la extensión.

Metodología

La metodología del estudio:

Se desarrolló una investigación descriptiva, con enfoque cualitativo, aplicando la metodología de la sistematización de experiencias (Tamez, 2020).

Francke indicó que la sistematización permite aprender de las acciones y asimilar en un cuerpo teórico propio la experiencia a través de rescatarla, ordenarla e interpretarla analítica y críticamente para generar nuevos conocimientos (1995).

La metodología del taller

La metodología utilizada en este Proyecto es la del aprendizaje activo, la cual es entendida como la realización de distintas actividades por parte de los y las estudiantes acompañadas de la reflexión sobre las acciones que están llevando a cabo (Bonwell y Eison, 1991).

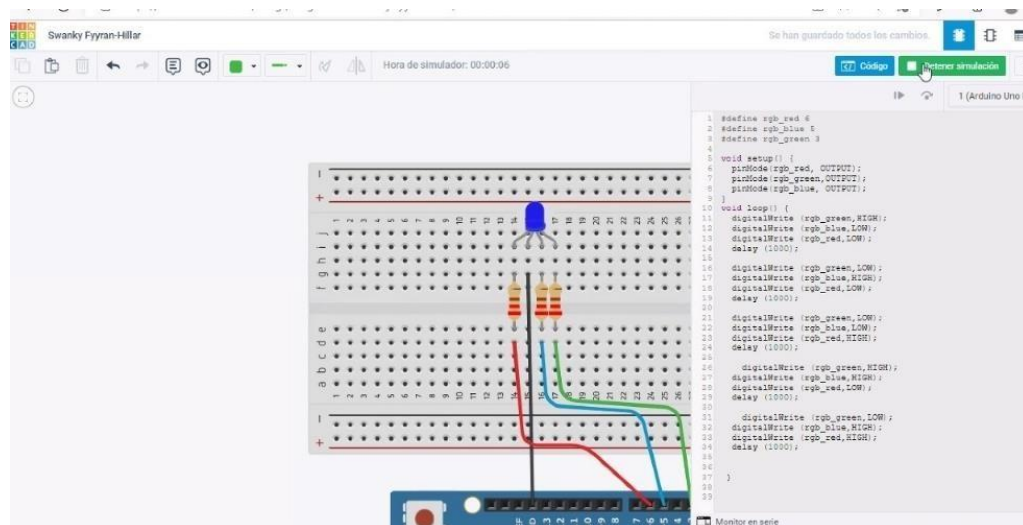
El proceso del desarrollo del taller en el área de la programación de circuitos tiene las siguientes secciones:



FLACSO 2022

1. Saludo a las y los participantes y presentación del equipo de trabajo
2. Introducción y explicación sobre Arduino
3. Ingreso a la plataforma Tinkercad y creación de cuenta
4. Explicación del área de trabajo de Tinkercad para la creación de circuitos
5. Realización de circuitos electrónicos. En esta sección se explican los componentes, diagramas y programación de los circuitos
6. Al final de cada taller se hace una breve sesión de análisis de los circuitos elaborados. Durante el desarrollo del taller se realizan prácticas con la herramienta tanto en el armado del circuito como en la programación de este y en todo momento los y las participantes pueden realizar consultas.

Figura 1. Armado y código del proyecto Led RGB en Tinkercad utilizando Arduino 1





FLACSO 2022

Resultados: Percepción de los Docentes

Se han realizado talleres con algunos docentes en eventos de Costa Rica: Congreso Nacional de Ciencia, Tecnología y Sociedad y el XIII FIMAT (Festival Internacional de Matemáticas)², en los cuales participan profesores de primaria y secundaria de todo el país. La idea es que las y los profesores interesados puedan poner en práctica lo aprendido con sus estudiantes.

Se realizó tanto en el año 2020 como en el 2021, un cuestionario en Google Forms para conocer la percepción del profesorado acerca de estos talleres. Se obtuvo la respuesta de 20 profesores y profesoras de secundaria quienes participaron en dichos eventos.

En el análisis de este cuestionario se encontró que entre las habilidades que los y las docentes han desarrollado en el taller confianza, persistencia, resolución de problemas, tolerancia, comunicación, razonamiento lógico, pensamiento crítico. Los profesores y las profesoras indicaron que desde el inicio consideraron que desde edad temprana les ha interesado en la informática, sin embargo, el 60% indicó que no tenía conocimientos en el área de programación.

Conclusiones

Se trabajó en los talleres con el concepto de resolución de problemas, aplicado en otras partes del mundo, por lo que se tiene una base sólida en la parte teórica para el aprendizaje y enseñanza de una manera innovadora.

Por otra parte, se han desarrollado recursos educativos, los cuales se encuentran en un apartado dentro del sitio de aulas virtuales institucionales de la Universidad Nacional de Costa Rica.



FLACSO 2022

Al desarrollar estos talleres queda evidencia que tanto a los docentes como a los estudiantes que han participado se encuentran motivados y les gustaría continuar participando en este Proyecto.

Referencias bibliográficas

- Banco Interamericano de Desarrollo, BID (2017). Aprender Mejor, Políticas públicas para el desarrollo de habilidades. <http://dx.doi.org/10.18235/0000799>
- Bonwell, C. y Eison, J. A. (1991) Active learning: creating excitement in the classroom, Asheeric higher education report n° 1, George Washington University, School of Education and Human Development, Washington.
- Francke, M. (1995). La Sistematización: Apuesta por la generación de conocimientos a partir de las experiencias de promoción. Curso de Sistematización de Experiencias. <http://www.aulafacil.com/curso-sistematizacion-experiencias/curso>
- Hernández-Ruiz, I. y Gómez-Fernández, C. (2021). Proyecto Creando Capacidades de Programación en Jóvenes y Docentes tanto en Secundaria como en Enseñanza Superior y su desafío ante el COVID-19. Universidad En Diálogo: Revista De Extensión, 11(2),125-140. <https://doi.org/10.15359/udre.11-2.6>
- Labrador-Piquer, M. J. y Andreu, M. A. (2008). Metodologías activas. Grupo de innovación en metodologías activas. Valencia: Universidad politécnica de Valencia. Microes (s.f). ¿Qué es micro:bit?. <http://microes.org/que-es-microbit.php>



FLACSO 2022

- OCDE (2015). The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence, PISA, Paris: OCDE Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>.
- Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., Millner, A., Rosenbaum, E., Silver, J., Silverman, B., y Kafai, Y. (2009). Scratch: programming for all. Communications of the ACM, 52(11), 60-67.
<https://doi.org/10.1145/1592761.1592779>
- Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. Business Communication Quarterly, 75(4), 453-465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
- Sáenz, J. y Cózar, R. (2017). Pensamiento computacional y programación visual por bloques en el aula de primaria. Educar, 129-46. <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/317274>
- Subieta BD, Amador MB. La apropiación de la educación virtual por parte de los colectivos sociales: las nuevas relaciones entre la tecnología, el conocimiento, y lo social. Revista Brasileira de Educação do Campo 4: 6908-6908. <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/6908/15050>
- Tamez L., Mancilla G.A. y Arreguín J.J.N (2020). Metodología para sistematizar experiencias en la gestión del conocimiento. Red Internacional de Investigadores en Competitividad. 13: 1452-163.
<https://www.riico.net/index.php/riico/article/view/1862/1621>
- Wing, J. (2006). Computational thinking. Communications of the ACM, 49(3), 33-35. <http://dx.doi.org/10.1145/1118178.1118215>



FLACSO 2022

Zhang, L., y Nouri, J. (2019). A systematic review of learning computational thinking through Scratch in K-9. *Computers & Education*, 141, 103607.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103607>

¹ <https://www.facebook.com/redunastemcr>

² <https://www.cientec.or.cr/programas/educadores-divulgadores/concites-y-fimat-2022>



FLACSO
2022

LA SALIDA DE CAMPO COMO HERRAMIENTA FUNDAMENTAL EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL CONCEPTO DE TERRITORIO.

Mg. Leandro Gaviria Salazar

Institución Educativa Federico Ozanam – Medellín

Eje temático 04: Educación, Innovación, Ciencia Y Tecnología.

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

Este trabajo, es resultado de un rastreo teórico riguroso y de una observación acerca de cómo se puede articular la teoría de la salida de campo con los procesos de enseñanza – aprendizaje del concepto de espacio, desde los contextos inmediatos en donde estos procesos didácticos son llevados a cabo.

Se realiza con el fin de hacer un pequeño aporte a las conceptualizaciones existentes en materia de didáctica de la geografía presentando de manera breve ciertos elementos teóricos que permitan la utilización de los recorridos matutinos que realizan los estudiantes, para el aprendizaje contextualizado del concepto de territorio, entendiendo dichos recorridos como salidas de campo y como contenidos procedimentales pertinentes al área de ciencias sociales. Al mismo tiempo es pretensión clara que este trabajo se convierta en una provocación y elemento suscitador de reflexiones externas acerca de lo que le concierne pensar a los maestros de ciencias sociales para desarrollar en sus estudiantes el hábito de leer la realidad, no exactamente, ni solo desde la materialidad, sino desde lo que hay tras bambalinas, aquello invisible a los ojos, pero que perfectamente se puede pensar y reflexionar si se observan detenidamente todas las interrelaciones que se entretajan en el TERRITORIO.

Palabras claves: Territorio, Salida de Campo, Contenidos en Ciencias Sociales, Didáctica de la Geografía.



Introducción

La escuela es hoy un espacio de múltiples variables en las que el quehacer docente se ve abocado a repensar los objetos de conocimiento en objetos de enseñanza, ya no simplemente a través de una transposición didáctica ajena al contexto sino amarrada a éste puesto que es su condición de posibilidad, funcionamiento y existencia.

De este modo, múltiples preguntas emergen al compás de ejercicios didácticos en los que el maestro, especialmente de ciencias sociales, es convocado en su intento de crear espacios para enseñar y aprender. Algunas de esas múltiples preguntas tienen que ver con ¿cómo hacer del recorrido diario una oportunidad para el aprendizaje del concepto de territorio desde la implementación de la salida de campo en el trabajo escolar? Es decir, ¿De qué manera articular una salida de campo a las experiencias cotidianas?, ¿Cómo la salida de campo puede ayudar a aprender y aprehender conceptos sociales y políticos articulados al concepto de territorio? ¿Cómo desarrollar procesos reflexivos sobre las situaciones del barrio desde los recorridos que se realizan diariamente del colegio a la casa? ¿De qué manera es posible articular la salida de campo como procedimiento al concepto de territorio? ¿Cómo dotar a los estudiantes de herramientas reflexivas que les permitan realizar una lectura más allá de lo que se observa a simple vista sobre las situaciones de su barrio? ¿Qué posibilidades ofrece la salida de campo como un procedimiento válido dentro del proceso didáctico? Y ¿Qué podríamos sugerir para la utilización de salida de campo en la enseñanza de las ciencias sociales?

Estos cuestionamientos que no son más que los que hoy en variados contextos se pueden estar haciendo los docentes de ciencias sociales en su lucha por construir un espacio, no son más oportunidades para poner en discusión elementos que en las prácticas docentes aparecen diariamente pero que no son articulados a un proceso sistemático y riguroso sobre el



FLACSO 2022

cual construir un conocimiento científico pertinente y de cara a los contextos en los cuales cada maestro y estudiante comparten saberes y discursos.

Por ende, como objetivo central de este trabajo se propone: presentar algunos elementos teóricos que permitan hacer del recorrido diario de los estudiantes una oportunidad para el aprendizaje del concepto de territorio desde la implementación de la salida de campo en el trabajo escolar. Propósito que logra desarrollarse al contextualizar el estado actual de la discusión en materia de la salida de campo como contenido procedimental para la enseñanza y el aprendizaje del concepto de territorio en la escuela. Asimismo, al conceptualizar los elementos teórico metodológicos implicados en la reflexión sobre la salida de campo y el concepto de territorio. Para finalmente significar en unas sugerencias teórico metodológicas la pertinencia de la salida de campo como espacio para el aprendizaje y enseñanza del concepto de territorio.

En este sentido el lector podrá encontrar en este trabajo un esfuerzo intelectual que en nueve numerales formula las aproximaciones necesarias para lo que cada uno de ellos enuncia, comenzando por cuatro de ellos en los que se sintetizan los principales elementos que guiaron las indagaciones. Seguidamente el numeral cinco denominados intencionalmente capítulos uno se hace una aproximación a la discusión sobre la salida de campo a través de varios documentos y propuestas de expertos. El capítulo dos sobre la salida de campo: reconocimiento del espacio geográfico en el propio territorio es una reflexión sobre el papel de los elementos contextuales y la relación con la salida de campo. El capítulo tres sobre la salida de campo como una propuesta desde el enfoque interpretativo, es una apuesta a una lectura de este procedimiento de las ciencias sociales desde miradas menos técnicas o excesivamente procedimentales. El capítulo cuatro sobre la importancia de las salidas de campo en la enseñanza de las ciencias sociales y sus elementos es una



FLACSO 2022

apuesta a la salida de campo como un espacio propicio para la enseñanza y el aprendizaje. Finalmente, en el numeral nueve se presentan algunas de las conclusiones y reflexiones a las cuales se pudo llegar en esta investigación documental.

Así entonces, el lector tiene en sus manos el producto de un esfuerzo intelectual, cuya mayor pretensión es simplemente provocar, suscitar y seducir a todos aquellos que ven en la salida de campo una posibilidad para aprender y enseñar.

Territorio y salida de campo: una relación procedimental desde la didáctica de la geografía.

“Vivimos en un momento histórico en que sabemos mucho, sabemos muchísimo pero comprendemos muy poco o casi nada, y el mundo actual necesita ser comprendido más que ser conocido, sólo podemos comprender aquello de lo que somos capaces de formar parte, aquello con lo que somos capaces de integrarnos, aquello que somos capaces de penetrar profundamente.”¹

Ministerio de Educación Nacional (1998).

Múltiples preguntas y diversidad de respuestas se hallan circundantes al uso, pertinencia y lugar de la salida de campo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y especialmente en la comprensión del concepto de espacio geográfico en su acepción de territorio. Por ello, a continuación, se presentan algunos elementos básicos sobre una problematización concreta como lo es la relación salida de campo-recorrido cotidiano- enseñanza y aprendizaje del concepto de territorio, desde tres puntos. El primero, pone en escena el desafío y situaciones por las que pasan las escuelas y maestros de un contexto frente a la relación



FLACSO 2022

antes mencionada. El segundo, alude a los antecedentes y líneas de trabajo que en la actualidad han generado reflexiones frente a esta misma relación. El tercero, presenta algunos elementos sobre el sentido de la salida de campo, el territorio, los contextos y los procesos docentes. Todo ello con el fin de poner de relieve una pregunta de investigación que enfatizada desde cuestionamientos más puntuales intenta leer esa relación salida de campo- recorrido cotidiano- enseñanza y aprendizaje del concepto de territorio desde un lugar concreto.

En las escuelas de las partes altas de las comunas de Medellín, las bandas y grupos armados al margen de la ley crean límites imaginarios, y los jóvenes de un barrio no pueden pasar a otro porque sus vidas correrían peligro; ¿límites?, ¿territorios propios de una u otra banda?, ¿territorialidad en la defensa estratégica armada de esos territorios?, el “duro”, acaso ¿poder? Escuelas situadas en contextos diferentes, pero desde los cuales se manejan todos los discursos sociales que entretujan las dinámicas de ciudad, comuna o barrio.

Medellín como otras ciudades tiene que situar el proceso de la formación y la educación en ciencias sociales a través de sus instituciones educativas en contextos que, de manera directa o fragmentada, condicionan la construcción de los conocimientos escolares. Allí el proceso docente se ve ante el desafío de transponer didácticamente conceptos, procedimientos y actitudes propios de las ciencias sociales para que de manera eficaz contribuyan a la transformación de los estudiantes en sujetos de saber, competentes para las demandas que el mundo ciernen sobre ellos.

Muchas de las instituciones educativas en voz de sus maestros y maestras tratan por voluntad razonada o intuitiva de responder a las demandas que la normatividad, las directrices de política pública, la comunidad y la academia hacen frente a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, algunas veces con acciones exitosas, pero casi siempre son acciones fracasadas o para nada afortunadas. Situación que se ve



FLACSO 2022

representada en los resultados obtenidos en las pruebas Saber e ICFES de los últimos años, en los que la ciudad como el departamento, se ubican a nivel nacional en postreros lugares.

La enseñanza de las ciencias sociales, atravesada de este modo por los avatares de lo contextual, día con día, enfrenta el desafío de convertir la escuela en un espacio de interlocución válida en la que los sujetos encuentren la respuesta a sus preguntas y logren construir un espacio en el que la ciencia, la escuela y la vida se articulen de manera significativa y real. El desafío de construir ese espacio de dialogo se ve continuamente amenazado por las condiciones de posibilidad, existencia y funcionamiento que cada contexto y lugar imprimen en las dinámicas institucionales, de aula y de sujeto.

De este modo, es innegable que la escuela y los sujetos que allí habitan, son presas del espacio geográfico en el que existen y actúan, entendiendo como bien lo dice Santos (2000) que éste es un conjunto indisoluble de sistema de objetos y acciones, es decir, que el espacio geográfico es el resultado de las condiciones físicas, simbólicas y temporales de una sociedad y todo aquello que los rodea, los posibilita y los limita.

Teniendo en cuenta esto, es evidente que las acciones en pro de la enseñanza de las ciencias sociales habitan en los intersticios del espacio geográfico, el cual es inmanente de manera visible u oculta en el ejercicio escolar y en las formas de producción, circulación y apropiación de los saberes y conocimientos de las ciencias sociales. Es decir, el espacio geográfico en una de sus acepciones como lo es la de territorio es el punto de anudamiento de tácticas y estrategias de sujetos, instituciones y discursos frente a la construcción de lo social, condicionando o potenciando la relación entre los objetos de conocimiento y los objetos de enseñanza.

De este modo, en las escuelas y colegios de Medellín se avizora la necesidad de reconocer el territorio como concepto cargado de sentidos, y



FLACSO 2022

no solo una necesidad de conceptualizarlo, sino de interrelacionarlo y ligarlo a otros conceptos propios de las ciencias sociales desde una perspectiva de análisis e interpretación contextualizada. Pues, en las escuelas e instituciones educativas se trabajan las ciencias sociales, generalmente, desde unas visiones y planteamientos conceptuales tradicionales, a través de los cuales se pretende que los estudiantes asuman como propia una visión del espacio y de la realidad que no ha sido construida a partir de sus relaciones espaciales, son unas conceptualizaciones que les son abstractas, porque desde el mundo que viven en sus contextos no los tocan realmente.

En este sentido, cabe anotar que la situación anteriormente enunciada está precedida de una nutrida discusión en torno a la pertinencia del uso del espacio geográfico, en su acepción de entorno o territorio, como medio didáctico en la enseñanza de las ciencias sociales.

Desde principios de la década de los noventa, en el mundo pero especialmente en Colombia, los grupos académicos se han interesado por generar reflexiones sobre la enseñanza de las ciencias sociales, enfatizando en la enseñanza y el aprendizaje de conceptos como el de espacio geográfico en sus diferentes acepciones. Cabe destacar, que muchas estas reflexiones apuntan a pensar en cómo construir espacios conceptuales adecuados a través de los cuales generar conocimientos pertinentes y útiles que redunden en procesos exitosos del aprendizaje de las ciencias sociales, la geografía y el espacio geográfico.

La construcción de los espacios conceptuales y procedimentales en torno a la enseñanza y el aprendizaje del espacio geográfico, en acepciones como la de territorio, se ve atravesada por el complejo proceso de traducción de los objetos de conocimiento en objetos de enseñanza pertinentes a las necesidades, preguntas y circunstancias contextuales que atraviesan el proceso docente.



FLACSO 2022

En este sentido, muchos de estos estudios tienen como principal propósito comprender el lugar que ocupan, procedimientos como la salida de campo, en la enseñanza y aprendizaje de conceptos como el de espacio geográfico en su acepción de territorio. Puesto que, éste se muestra como el punto expedito para la contextualización y recontextualización de los saberes espaciales.

Algunos autores como Pulgarín (1998) reconocen la importancia del territorio y el entorno en el aprendizaje de las ciencias sociales como medio que posibilita y configura los procesos de producción y apropiación de los conocimientos. Enfatiza, además, en la necesidad de construir saberes escolares en torno al espacio geográfico desde la salida de campo como una estrategia fundamental en el aprendizaje de las ciencias sociales. En sus reflexiones, explica la pertinencia de la salida de campo como medio para aprovechar las características de los espacios geográficos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes propias de los saberes sociales.

Para López (2000) la salida de campo es una estrategia pedagógica en la formación ambiental que contribuye al reconocimiento del entorno y a la concreción de los procesos de enseñanza y aprendizaje de conceptos sociales a través de la interacción con el medio. En esta propuesta se problematiza el lugar que en los procesos escolares tiene el medio circundante como condición de producción y afianzamiento de saberes sociales y ambientales.

Por su parte, Vélez (2002) representa una extensa corriente de pensamiento que le apuesta a los estudios urbanos en el aula como posibilidad para la conceptualización espacial desde la salida de campo como estrategia de reconocimiento del entorno y laboratorio para la comprensión de los conceptos de las ciencias sociales, especialmente el de territorio.

Otros autores como Castro y Sánchez⁶ (2006) reconocen en las salidas de campo una posibilidad de intercambio de capital y fortalecimiento del ser



FLACSO 2022

maestro en experiencias pedagógicas enfocadas en las interacciones medio, escuela, ciencia. Esta perspectiva concede a la salida de campo un lugar muy especial en la producción del conocimiento y en la validación del saber pedagógico y didáctico necesario para la construcción de los saberes escolares.

De otra parte, Cely (2008) y otros autores afines a esta posición teórica le apuestan a la salida de campo como posibilidad de formación de emprendedores, es decir, conceden a la salida de campo valores de construcción e intercambio en el proceso de producción y apropiación involucrados en los procesos docentes de seres autónomos frente a lo social, lo político y lo cultural.

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, es de señalar que existe multiplicidad de enfoques y cuestionamientos en torno al sentido, significado y propiedades de la salida de campo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Los cuales están a grandes rasgos representados por los cinco autores antes reseñados. Sin embargo, es de recordar esas cinco líneas de trabajo: la primera, le apuesta a la salida de campo como estrategia o medio pedagógico y didáctico en la enseñanza y aprendizaje de los conceptos de las ciencias sociales y en el desarrollo de habilidades. La segunda, ve en la salida de campo una estrategia de formación ambiental desde el reconocimiento del entorno. La tercera, corresponde a la salida de campo como eje del reconocimiento de los procesos urbanos en los cuales tiene asidero la conceptualización y praxis de las ciencias sociales. La cuarta, considera la salida de campo como el espacio que posibilita la formación pedagógica al poner en acción los conocimientos sociales en situaciones cotidianas propias del proceso docente. La quinta, enfatiza en la salida de campo como propiciadora de la formación de autonomías a través de la conversión de los conocimientos de la ciencia en espacios pertinentes para la acción cotidiana.



FLACSO 2022

Hasta aquí puede verse que la preocupación en torno a la salida de campo se ha constituido, en el mundo intelectual, en un elemento recurrente en las reflexiones sobre el qué, el cómo, el por qué y el dónde de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y en especial del espacio geográfico en sus diferentes acepciones. Asimismo, estas reflexiones visibilizan a la salida de campo como un espacio de comunicación en el que los objetos de conocimiento se constituyen en objetos de enseñanza y por ende en objetos de aprendizaje. Es decir, la pregunta por la salida de campo, su pertinencia, posibilidades, condicionamientos y formas de producción no es un elemento novedoso o irreal, es un vasto espacio de discusión que aún la academia en conexión con la escuela sigue debatiendo, pues, aunque estas líneas de trabajo representadas por algunos de sus autores, ejemplifican parte del debate no lo agotan.

De otra parte, debe recordarse que estos debates intelectuales tienen como principio de realidad problemas cotidianos que en la escuela, en la ciudad o en el entorno cruzan los procesos docentes propios de las ciencias sociales y en especial de la enseñanza y el aprendizaje del concepto de espacio geográfico en su acepción de territorio. Especialmente, si se consideran contextos como los de las Instituciones Educativas de la ciudad de Medellín, en donde como lo revelan los resultados de las pruebas Icfes y Saber, la relación con el territorio difícilmente pasa por prácticas discursivas que doten de sentido científico las experiencias cotidianas que a diario tienen los estudiantes en su devenir.

Quedan así abiertas las puertas para considerar que los procesos de enseñanza y aprendizaje del concepto de espacio geográfico en su acepción de territorio genera una tensión entre lo cotidiano, la escuela y la ciencia en la construcción de los saberes escolares, que invita a pensar en procedimientos, estrategias e intervenciones como la salida de campo, que ofrezcan las condiciones de posibilidad, funcionamiento y existencia



FLACSO 2022

necesarias en la producción, circulación y apropiación de conocimientos, saberes y prácticas.

En este sentido, se hace necesario pensar en cómo la implementación de procedimientos tales como la “salida de campo” pueden contribuir en la enseñanza y aprendizaje del concepto de “territorio”. En torno a la salida de campo, Godoy y Sánchez (2007) señalan que “El trabajo de campo se convirtió en un elemento esencial para que un estudio fuera reconocido como geográfico. A su vez, mediante el mismo parece que la geografía recupera la tradición de las exploraciones” (p. 139).

La noción de territorio por otra parte, entendida como extensión de tierra y como jurisdicción del Estado “enfatisa dos aspectos del significado del concepto. La acepción de territorio como delimitación de un espacio, y la acepción de territorio como el espacio en que se concreta una acción e dominio” (Aceves, 1997, p. 278).

La salida de campo es un concepto a través del cual se puede dar un acercamiento reflexivo a una zona en la que determinada población se desarrolla, tal y como lo afirma Sánchez (2000) al decir que la estrategia didáctica del trabajo de campo posee un valor incalculable en sus actividades académicas, considerándolo insustituible e irrenunciable y entendiéndolo como una actividad educadora que implica el contacto directo con el medio desde su sentido constitutivo y funcional.

De este modo, la salida de campo como contacto directo con el medio con el que comúnmente se interactúa se constituiría en un laboratorio libre y abierto. Allí se podrán evidenciarse infinidad de conceptos que se conceptualizan en el aula desde una mirada de su propio mundo, de lo que viven diariamente, desde la territorialidad que allí se vive y desde el lugar topofilico que ocupan.

Asimismo, la salida de campo, parece constituirse en un espacio para el uso de la reflexión, del ver más allá de lo que pasa a su alrededor y llegar a



FLACSO 2022

comprender por qué pasa. Ligando los conceptos geográficos-espaciales a los conceptos sociales e incluso históricos, tal y como lo dicen Gómez y López (2008) al mostrar que se necesita el discurso descriptivo y narrativo que devela el porqué de las cosas, y donde los alumnos tienen la posibilidad de justificar las cosas y por tanto no pueden escapar, de la necesidad de toda la humanidad, de pensar, de razonar, de discutir, de opinar.

De esta manera, lo que se busca es el abordaje del espacio geográfico, como lo dicen Gómez y López (2008) el cual es el resultado de diferentes procesos que a lo largo de la historia reflejan la realidad actual no considerándose así oportuno ningún tipo de concepción del territorio como algo neutro, estático, sin movimiento porque esto implicaría el desarrollo de habilidades netamente descriptivas y no reflexivas o argumentativas sin explicación de los procesos.

Así entonces, el análisis del territorio y del espacio geográfico en general como proceso implicaría finalmente que los estudiantes adquieran las herramientas para otros análisis de las realidades actuales, que vayan más allá de los procesos de enseñanza en la escuela, convirtiendo su barrio, su casa y todo su entorno en un medio de aprendizaje y de visualización de lo aprendido y analizado.

Estos abordajes y preocupaciones se anudan de manera problematizante frente al acontecer de las escuelas e instituciones educativas, donde se trabajan las ciencias sociales, generalmente, desde unas visiones y planteamientos conceptuales tradicionales. Planteamientos tradicionales de los cuales se pretende que los estudiantes asuman como propia una visión del espacio geográfico, en su acepción de territorio, y de la realidad que no ha sido construida a partir de sus relaciones espaciales, convirtiendo las conceptualizaciones en saberes abstractos y ajenos al mundo que viven en sus contextos, convirtiendo lo territorial en un escenario extraño a la escuela y a la ciencia y sobre todo colocando la escuela a espaldas del entorno. Es decir, se hace de los conceptos de las ciencias sociales objetos



FLACSO 2022

incomprensibles porque no son aplicables al contexto en los cuales se aprenden. Separándose de las problemáticas que envuelven el proceso docente en el que se desarrollan las acciones didácticas.

Por ende, la preocupación central de este ejercicio de investigación es ¿Cómo hacer del recorrido diario una oportunidad para el aprendizaje del concepto de territorio desde la implementación de la salida de campo en el trabajo escolar? Es decir, ¿De qué manera articular una salida de campo a las experiencias cotidianas?, ¿Cómo la salida de campo puede ayudar a aprender y aprehender conceptos sociales y políticos articulados al concepto de territorio? ¿Cómo desarrollar procesos reflexivos sobre las situaciones del barrio desde los recorridos que se realizan diariamente del colegio a la casa? ¿De qué manera es posible articular la salida de campo como procedimiento al concepto de territorio? ¿Cómo dotar a los estudiantes de herramientas reflexivas que les permitan realizar una lectura más allá de lo que se observa a simple vista sobre las situaciones de su barrio? ¿Qué posibilidades ofrece la salida de campo como un procedimiento válido dentro del proceso didáctico? Y ¿Qué podríamos sugerir para la utilización de salida de campo en la enseñanza de las ciencias sociales?

Estos cuestionamientos articulados a la pregunta central que guía este ejercicio de investigación son oportunidades para poner en discusión elementos que en las prácticas docentes aparecen diariamente pero que no son articulados a un proceso sistemático y riguroso sobre el cual construir un conocimiento científico pertinente y de cara a los contextos en los cuales cada maestro y estudiante comparten saberes y discursos.

Por ende, como objetivo central que busca resolver la pregunta central antes planteada se propone:

Presentar algunos elementos teóricos que permitan hacer del recorrido diario de los estudiantes una oportunidad para el aprendizaje del concepto de territorio desde la implementación de la salida de campo en el trabajo



FLACSO 2022

escolar. Propósito que se desarrollara a partir de tres objetivos específicos puntuales:

Contextualizar el estado actual de la discusión en materia de la salida de campo como contenido procedimental para la enseñanza y el aprendizaje del concepto de territorio en la escuela.

Conceptualizar los elementos teórico metodológicos implicados en la reflexión sobre la salida de campo y el concepto de territorio.

Significar en unas sugerencias teórico metodológicas la pertinencia de la salida de campo como espacio para el aprendizaje y enseñanza del concepto de territorio.

Reflexiones a modo de Conclusiones

La discusión en materia de la salida de campo como contenido procedimental para la enseñanza y el aprendizaje del concepto de territorio en la escuela, implican para el enseñante tener una idea clara de cuáles son los elementos que se van a estudiar y analizar en el ámbito específico del espacio geográfico, pues como se ha podido notar la discusión en torno a la salida de campo está cruzada por un sinuoso camino en el que los diferentes autores no definen con suficientes elementos de juicio el contenido epistemológico de la salida de campo, es decir, no hay una conceptualización sobre las condiciones de producción, apropiación y circulación necesarias para constituir la salida de campo como un campo discursivo que supere la acción y deleve su ontología.

En torno a la conceptualización de los elementos teórico metodológicos implicados en la reflexión sobre la salida de campo y el concepto de territorio, es de suma importancia que el enseñante tenga en cuenta que el territorio o espacio geográfico no sólo comprende el espacio físico, sino



FLACSO 2022

que junto a él coexisten otros objetos que lo conforman, forman parte de su realidad y pueden influir de manera determinante en la salida de campo.

Uno de esos objetos es el fenómeno de lo que aquí se ha dado en llamar la territorialidad informal o delincencial, que es un fenómeno que puede dar al traste con cualquier proyecto de salida de campo, pues los individuos que ejercen poder y control sobre un territorio dado podrían impedirlo. Esto es especialmente cierto en algunas comunas de la ciudad de Medellín donde ni siquiera la fuerza pública se atreve a entrar.

Otro de los retos que se plantea para el enseñante, es el de inculcar en los estudiantes el hábito de aprender a leer la realidad, bien diferente de la materialidad, pues muchas veces y debido a su naturaleza sistémica donde los objetos interactúan de diferentes formas, el espacio geográfico presenta unas relaciones que tienen causas inmateriales, pero que obedecen a otro tipo de dinámicas de índole histórica, cultural, político-social, económica, etc. pero que afectan igualmente su realidad.

Precisamente, una de las mayores dificultades que presentan los estudiantes es identificar en la realidad los conceptos y categorías teóricas que se trabajan al interior del aula de clases sobre el espacio, como los elementos inter-actuales de este, los procesos, relaciones, estructuras entre otras.

Valga aclarar que mediante la salida de campo, no sólo se requieren del estudiante las habilidades necesarias para lograr una buena descripción de la realidad, sino también habilidades interpretativas para explicar la realidad y ver contradicciones que los van a llevar a problematizar, a pensar por qué las cosas son como son y están, donde están, etc. De modo que, también se debe aprender a “observar”, sobre todo aquello que no es visible a los ojos.

La salida de campo y su pertinencia, como espacio para la enseñanza y de aprendizaje del concepto del espacio geográfico en la acepción de territorio, es especialmente observable en el hecho de que pese a las



FLACSO 2022

diferencias conceptuales entre los autores, su valor se exalta como condición y posibilidad en la generación de conocimientos y como eje de anudamiento de relaciones conceptuales que desarrollan habilidades y conocimientos en el área de ciencias sociales.

Referencias bibliográficas

- Aceves González, F. (1997). La territorialidad. Punto nodal en la intersección espacio urbano-procesos de comunicación-movimiento social. *Revista Comunicación y Sociedad*, Vol, 30.
- Castro, B. J. J., & Sanchez, M. C. E. (2006). Salidas de campo como posibilidad de intercambio de capital cultural y fortalecimiento del ser" maestro" una experiencia pedagógica. *Horizontes Pedagógicos*, 8(1), 4.
- Cely Rodríguez, A., Cáceres, N. D., & Eljaiek, D. R. O. (2008). Salidas de campo en la formación de emprendedores. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (64), 101- 126.
- Godoy, I. & Sánchez, A. (2007). El trabajo de campo en la enseñanza de la Geografía. *Revista Sapiens*, 8, (002)
- Gómez, S. & López Pons, M. (2008). La producción de la geografía escolar y su vigilancia epistemológica. *Revista Huellas*, 12
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos de Ciencias Sociales*.
- López, J.A.,(2000). Las salidas de campo: mucho más que una excursión. *Educarm*, 100-103.
- Pulgarín Silva, M. R. (1998). *La salida de campo, estrategia fundamental en la enseñanza de la geografía*. Editorial Zuluaga: Medellín.



FLACSO 2022

Sánchez, M. (2000). Construyendo conceptos, aplicando procedimientos y estimulando actitudes en el trabajo de campo. Tesis de grado no publicada. Universidad de Campinas, Brasil.

Vélez, V. C M.(2002).El estudio urbano en el aula y la conceptualización espacial. Dialnet. en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2559598>

¹ Lineamientos generales de procesos curriculares. MEN, 1998, pág. 8.



FLACSO
2022

FOMENTO DE HABILIDADES ARGUMENTATIVAS CON LA PROPUESTA DE LA NUEVA RETÓRICA EN EL BACHILLERATO UNIVERSITARIO EN MÉXICO.

Luis Ernesto Paz Enrique

Universidad Nacional Autónoma de México

Eduardo Alejandro Hernández Alfonso

Universidad Nacional Autónoma de México

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO 2022

Resumen.

Los adolescentes por lo general no cuestionan la información que tienen disponible, fundamentalmente a través de Internet. A partir de un análisis de los Programas de Estudio de Filosofía I y II del Colegio de Ciencias y Humanidades, subordinado a la Universidad Nacional autónoma de México, se evidencia la importancia que se le atribuye a la reflexión y a la argumentación. En dichos programas se excluye la nueva retórica que, a diferencia de la antigua, privilegia tanto el discurso oral y el escrito. Los estudiantes en este nivel educativo, y como nativos digitales; consultan una diversidad de textos en múltiples formatos, por lo que la perspectiva argumentativa de la nueva retórica de Perelman facilitaría la interpretación de información textual, auditiva, visual y multimedia en general. Se planteó como objetivo del estudio: diseñar una propuesta para fomentar habilidades argumentativas a partir de la nueva retórica necesarias en el contexto de sobreinformación que les permita una conciencia crítica y reflexiva en estudiantes de bachillerato. Para la obtención de resultados se emplearon los métodos en el nivel teórico: analítico – sintético, y sistémico – estructural, en el nivel empírico se empleó el análisis documental, la modelación y la asamblea participativa. Como resultado se diseña un proyecto de intervención educativa dirigido a la enseñanza – aprendizaje de la nueva retórica para el bachillerato en México. Se proponen acciones donde los estudiantes sean activos en la construcción de su aprendizaje y de recursos educativos multimediatos. Se concluye que la propuesta diseñada, desde el enfoque pedagógico constructivista, propone un cambio actitudinal en los estudiantes. La nueva retórica, como propuesta argumentativa de lógica informal, permite el fomento del pensamiento crítico y reflexivo, mejora las habilidades de comunicación interpersonal, favorece identificar buenas prácticas, influye en la toma de decisiones y en el gobierno de las emociones de los adolescentes.

Palabras claves. Enseñanza Media Superior, nueva retórica, enseñanza de la filosofía.



FLACSO
2022

EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL EN CONTEXTO DE POS- CONFLICTO EN COLOMBIA.

Lina Yaneth Garzón Beltrán

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

En el año 2016 el gobierno colombiano firmó un Acuerdo de paz con las FARC-EP, generando grandes expectativas sociales frente a la terminación del conflicto armado en Colombia. Precisamente dentro del Acuerdo Final de Paz se tienen algunos puntos referentes a la educación, en uno de ellos el gobierno se comprometió a mejorar los estándares de atención, calidad e infraestructura en términos de educación para las poblaciones rurales del país. Bajo esta perspectiva, se pretende analizar los desafíos y oportunidades a los que se enfrenta la educación en estos momentos de posconflicto. En esa medida, adecuar un modelo educativo para los excombatientes ha sido un reto para las instituciones educativas, en cuanto confluyen diversos factores, a saber:

- Población adulta con necesidad de alfabetización básica.
- Población desescolarizada.
- Población en constante movimiento, debido a situaciones de seguridad.
- Población diversa.

En consecuencia, se hace vital comprender la educación desde un enfoque de derechos humanos y como parte esencial del proyecto social de excombatientes; en esa medida, el ejercicio investigativo se centró en el método de Investigación acción participativa (IAP) basado en el análisis crítico y con participación activa en uno de los procesos de educación para excombatientes en el país. En este contexto, se logró identificar que la educación ha sido un catalizador de la resiliencia (Buckland, 2009) y de la acción política (Freire, 2016), en búsqueda de una sociedad activa, democrática y en paz. Es por ello, que se hace necesario construir currículos escolares inclusivos e interculturales bajo el enfoque de la educación como derecho humano, los cuales se adapten al momento histórico que atraviesa el país, y no sólo dentro de los procesos educativos para los excombatientes, sino aplicables a todo el sistema educativo.

Palabras claves. Educación, pos-acuerdo, inclusión



Introducción

Desde la firma del Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera entre el Gobierno nacional y las FARC-EP en el 2016, se estableció como uno de los puntos frente a la reforma rural integral el planteado como Educación rural el cual está enunciado en el punto 1.3.2.2. del Acuerdo y que establece lo siguiente:

Educación rural: con el propósito de brindar atención integral a la primera infancia, garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación y erradicar el analfabetismo en las áreas rurales, así como promover la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo, y acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural, el Gobierno Nacional creará e implementará el Plan Especial de Educación Rural (Gobierno Nacional y FARC-EP, 2016, p. 26).

Siendo algunos de los criterios centrales los siguientes: cobertura universal, modelo flexible, construcción, mejoramiento y adecuación de la infraestructura educativa rural, gratuidad educativa, condiciones para el acceso y la permanencia en el sistema educativo, promoción en la formación educativa de mujeres, eliminación del analfabetismo rural, promover la oferta y capacitación técnica, tecnológica y universitaria en el sector rural.

Así mismo, en el punto concerniente a las Zonas veredales transitorias de normalización (ZVTN) el Acuerdo estableció que

En desarrollo del proceso de preparación para la reincorporación a la vida civil de sus combatientes, las FARC-EP en coordinación con el Gobierno Nacional, pueden realizar dentro de las ZVTN todo tipo de capacitación de los (as) integrantes de las FARC-EP en labores productivas, de nivelación en educación básica primaria, secundaria o técnica, de acuerdo con sus propios intereses (Gobierno Nacional y FARC-EP, 2016, p. 63).

En ese sentido, se procedió a avanzar en programas y convenios de educación para la población excombatiente, siguiendo lo establecido en el Acuerdo de Paz, para ello se inició con un programa piloto de educación flexible de alfabetización, educación básica



FLACSO 2022

primaria y secundaria para indultados de las FARC-EP dentro de los avances exploratorios en las conversaciones finales del acuerdo, en este programa estuvieron matriculados 57 estudiantes, atendidos en la ciudad de Bogotá D.C. entre agosto y diciembre del año 2016. En el año 2017 mediante Convenio con la Agencia para la Reincorporación y la Normalización – ARN y la UNAD se continuó con el programa de educación para excombatientes de las FARC-EP con 297 estudiantes matriculados, y desde el año 2018 (hasta 2021) mediante el programa Maestro Itinerante también en convenio entre ARN y UNAD el cual se extendió a población reintegrada y reincorporada (excombatientes de todos los grupos armados ilegales: FARC, ELN y AUC) con aproximadamente 4.955 estudiantes matriculados. Los/las estudiantes estuvieron matriculados en un programa de educación para adultos según lo establecido por el Decreto 3011 del 19 de diciembre de 1997 en el Sistema Nacional de Educación Permanente – SINEP de la UNAD.

Así mismo, mediante convenio entre la UNAD y el Consejo Noruego desde el año 2017 se viene desarrollando un programa de educación flexible para básica primaria y secundaria en las zonas veredales transitorias de normalización (ZVTN) para excombatientes de las FARC, desarrollado en 19 Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación ETCR y la zona Centro (Bogotá).

En cada uno de estos procesos educativos se han presentado diferentes retos y desafíos los cuales han permitido establecer estrategias pedagógicas y didácticas en busca de una dinámica real de inclusión e interculturalidad en el marco del pos-conflicto en Colombia. Esta ponencia se centra en la experiencia en el proceso educativo con los indultados de las FARC en el 2016 y continuidad del proceso en el año 2017 y en el proyecto educativo Maestro Itinerante en el 2019 (en el Grupo Territorial Eje Cafetero), en los cuales se participó como coordinadora pedagógica y docente. En esa perspectiva, la estrategia



FLACSO 2022

metodológica de este proceso de investigación está caracterizada por la acción participante y el análisis reflexivo de las vivencias de la población estudiantil. Por lo tanto, se desarrolló desde una metodología cualitativa, la cual “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández, 2014, pág. 358).

En lo referente a la estructura de la ponencia, esta consta de tres partes:

Primero, describir los diversos factores que confluyen en el proceso educativo para la población excombatiente en el marco de pos-conflicto y los desafíos que se presentan en el sistema educativo colombiano frente a esta situación.

Segundo, presentar la estrategia educativa desarrollada como experiencia en los procesos con reincorporados y reintegrados en el contexto de pos-acuerdo y sus resultados pedagógicos.

Tercero, identificar la importancia del enfoque de educación inclusiva e intercultural desde una pedagogía para la paz en el contexto de educación para el pos-conflicto.

Educación para la población excombatiente en el marco del pos-conflicto

La práctica educativa no es el único camino hacia la transformación social necesaria para la conquista de los derechos humanos; no obstante, creo que, sin educación jamás habrá transformación social. La educación otorga a las personas mayor claridad para “leer el mundo”, y esa claridad abre la posibilidad de intervención política.

Paulo Freire

Teniendo en cuenta la experiencia en procesos de educación para excombatientes orientados en la alfabetización, educación básica



FLACSO 2022

primaria y secundaria, se identifica que el modelo educativo aplicado es el de educación para adultos reglamentado en el Decreto 3011 de 1997, entendido este como “el conjunto de procesos y de acciones formativas organizadas para atender de manera particular las necesidades y potencialidades de las personas que por diversas circunstancias no cursaron niveles grados de servicio público educativo, durante las edades aceptadas regularmente para cursarlos” (Art. 2, Decreto 3011 de 1997); bajo esa perspectiva y teniendo en cuenta los principios básicos de la educación para adultos (Art. 3 del Decreto 3011), se planteó un proyecto educativo a partir de la flexibilización, pertinencia, participación y desarrollo integral humano, además de incorporar el enfoque educativo de la pedagogía para la paz.

Para iniciar es importante presentar los conceptos de reincorporación y reintegración vigentes en el sistema jurídico colombiano, en la medida que con base en ellos se gestaron los diversos procesos de educación para excombatientes. La reincorporación es el proceso de estabilización socioeconómica de los excombatientes que entregaron sus armas, en el marco de la firma del Acuerdo Final entre el Estado y las FARC-EP, por lo tanto, los reincorporados

Son los miembros de las FARC – EP acreditados por la Oficina del Alto Comisionado para la Paz, que hayan surtido su tránsito a la legalidad de acuerdo al listado entregado por las FARC, conforme a lo establecido en el Acuerdo Final suscrito entre el Gobierno Nacional y las FARC el 24 de noviembre de 2016 (Art. 2° Decreto 899 de 2017).

Por su parte, la reintegración es el proceso que busca desarrollar habilidades y competencias ciudadanas a las personas desmovilizadas de los grupos armados, por lo tanto, los reintegrados son las personas acreditadas como desmovilizadas por el Coda



FLACSO 2022

¹ o la Oficina del Alto Comisionado para la Paz, que se desmovilizaron después del 24 de enero de 2003. Se entiende por desmovilizado a

Las personas que pretendan acceder a los beneficios previstos en este Decreto deberán presentarse ante jueces, fiscales, autoridades militares o de policía, representantes del Procurador, representantes del Defensor del Pueblo o autoridades territoriales, quienes informarán inmediatamente a la Fiscalía General de la Nación y a la guarnición militar más cercana al lugar de la entrega (Art. 3° Decreto 128 de 2003).

Los convenios ACR-UNAD 2016 Indultados de las FARC y ARN-UNAD 2017 Reincorporados FARC se centraron en la atención a población reincorporada de las FARC-EP en el marco del Acuerdo de Paz de 2016, por su parte el proyecto Maestro Itinerante se creó para atender a población reincorporada y reintegrada (lo que significó atención a excombatientes de las FARC, ELN y AUC). En cada uno de estos procesos educativos se enfatizó en un programa educativo flexible, con actividades tendientes a fortalecer el trabajo autónomo del estudiante, que le permitiera mantener sus actividades laborales y demás ocupaciones sin afectaciones.

En ese sentido los propósitos del proyecto educativo para excombatientes se centraron en las siguientes líneas:

- Aportar desde el sector educativo en la consolidación de una paz estable y duradera, a partir de una estrategia pedagógica enfocada a la población reintegrada y reincorporada en el contexto del pos-conflicto.
- Implementar proyectos educativos de educación a distancia pertinentes con las necesidades locales y regionales, acordes con el contexto de posconflicto y que permitan una participación democrática, dinámica y activa de los diferentes actores sociales.
- Potenciar desde la educación la participación y el desarrollo social del país, a partir de un proyecto pedagógico inclusivo e intercultural.

En ese sentido y a partir de la caracterización realizada a los estudiantes matriculados, se identificaron las siguientes situaciones:



FLACSO 2022

Población desescolarizada:

Como población excombatiente, los estudiantes presentan situaciones de desescolarización entre 2 a 10 años dependiendo del lugar de procedencia, edad y género; en algunos casos los estudiantes llevaron procesos educativos no formales en los centros carcelarios o en las filas del grupo armado, lo que permitió una mayor adaptación al modelo pedagógico. En la Tabla 1 se presenta la caracterización realizada en los Convenios educativos para población excombatiente en lo relacionado con estudiantes desescolarizados:

Tabla 1. Población desescolarizada convenios educativos para excombatientes

Proyecto educativo	Total de estudiantes	Estudiantes desescolarizados	Porcentaje
Convenio ACR-UNAD 2016 Indultados de las FARC	57	20	36%
Convenio ARN-UNAD 2017 Reincorporados FARC	297	200	67.5%
Maestro Itinerante 2019 Reincorporado y Reintegrados Grupo Territorial Eje Cafetero	102	45	45%

Nota. Los datos de esta tabla son tomados de la caracterización realizada en los convenios como Coordinadora pedagógica.

Población en constante movimiento

La situación interna de conflicto armado y las constantes amenazas a líderes sociales y firmantes de paz en el país ha generado que los estudiantes deban cambiar constantemente de domicilio, lo que presenta dificultades en la retención y permanencia en el sistema educativo y por lo tanto aumentando los índices de deserción escolar. Es por ello, que el grupo



FLACSO 2022

poblacional de excombatientes tiene mayores dificultades en la adaptación al sistema educativo tradicional.

Población diversa.

En la caracterización se identificaron los siguientes grupos para la atención de la población diversa:

- Población en situación de discapacidad: según el Protocolo de Educación Inclusiva de la UNAD (2021) se establecen líneas de atención a los estudiantes con las siguientes discapacidades: discapacidad sensorial (auditiva y visual), discapacidad física y discapacidad cognitiva.
- Grupos étnicos (pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes).

Tabla 2. Población diversa convenios educativos para excombatientes

Proyecto educativo	Total de estudiantes	Estudiantes en situación de discapacidad	Grupos étnicos
Convenio ACR-UNAD 2016 Indultados de las FARC	57	4	8
Convenio ARN-UNAD 2017 Reincorporados FARC	297	6	14
Maestro Itinerante 2019 Reincorporado y Reintegrados Grupo Territorial Eje Cafetero	102	2	11

Nota. Los datos de esta tabla son tomados de la caracterización realizada en los convenios como Coordinadora pedagógica.

Población adulta con necesidad de alfabetización básica

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO 2022

En cada uno de los convenios se presentaron estudiantes con falencias en procesos de lecto-escritura básicos, siendo los más afectados los estudiantes con mayor rango de edad. Bajo esa perspectiva, y teniendo en cuenta los índices de desescolarización se realizó para cada Convenio la aplicación de la prueba de reconocimiento de saberes a

los estudiantes que no contaban con certificados de estudio, y con base en ella determinar el ciclo lectivo al que se debía matricular cada estudiante. En ese sentido, los estudiantes con carencias en habilidades de lecto-escritura fueron matriculados en el Ciclo I con procesos de acompañamiento de alfabetización.

Con base en lo anterior, se puede concluir que los desafíos que se presentan en el sistema educativo colombiano frente a procesos de educación para excombatientes son los siguientes:

- El sistema educativo carece de procesos educativos flexibles que se ajusten a las necesidades identificadas en la caracterización de la población excombatiente, como lo son: población en constante movimiento, población diversa, población adulta con necesidad de alfabetización básica.
- Carencia en cobertura y prestación del servicio en gratuidad y calidad conforme a las particularidades de la población excombatiente.
- Se debe mejorar la capacitación y preparación de los docentes en referencia a los procesos educativos para población diversa y excombatiente.

Así mismo, se infiere que, aunque el gobierno nacional ha realizado acciones tendientes a fortalecer el acceso a la educación de la población excombatiente, se presentan varios limitantes en el ejercicio del derecho a la educación establecido constitucionalmente².



FLACSO 2022

Experiencia educativa con reincorporados y reintegrados en el contexto de pos-acuerdo

Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en
comunidad.

Paulo Freire

Los estudiantes de esta experiencia educativa son excombatientes de grupos armados, reincorporados y reintegrados, con un rango de edad entre 18 a 80 años, provenientes de diferentes regiones del país. La metodología del acompañamiento tutorial y el trabajo autónomo para el proceso educativo se realizó de la siguiente forma:

1. Acompañamiento tutorial: Consiste en las actividades del docente o tutor que ejerce un rol de acompañante del estudiante, siendo guía o facilitador de su proceso de aprendizaje. En este sentido se comprende al estudiante como un sujeto activo y autónomo en su proceso formativo. En esa medida la tutoría, clase o encuentro pedagógico se transforma en un espacio de reflexión y análisis en torno a las temáticas planteadas en el pensum académico para cada ciclo, por lo tanto, la intervención del docente/tutor está encaminada en promover en el estudiante un sentido crítico y potenciar sus habilidades y competencias, con base a las experiencias y saberes de cada estudiante, considera Freire (1992) “que no es posible que el educador desconozca, subestime o niegue los “saberes de experiencia hechos” con que los educandos llegan a la escuela” (pág. 80). Este acompañamiento tutorial se hace a partir de las siguientes herramientas:
 - Clase o encuentro pedagógico: Corresponde al encuentro presencial que realiza el tutor en territorio con los estudiantes.
 - Alfabetización digital: Comprende actividades que incentiven en los



FLACSO 2022

estudiantes el uso de herramientas tecnológicas (en celulares y/o computadores) de acuerdo con cada ciclo lectivo y necesidad de cada educando.

- Encuentro sincrónico: Para el acompañamiento docente a estudiantes en territorios lejanos, se tiene como encuentro sincrónico las llamadas telefónicas, videollamadas o mensajes por WhatsApp o Skype.
 - Encuentro asincrónico: Como herramientas para el acompañamiento tutorial se tienen el correo electrónico y videos académicos diseñados por los docentes (en los cuales se explican componentes temáticos).
2. Trabajo autónomo: Son las actividades extracurriculares diseñadas por el docente para que el estudiante realice en un determinado plazo, con el objetivo de reforzar y practicar las habilidades adquiridas. En la dinámica de la educación virtual y a distancia el trabajo autónomo es el proceso pedagógico con mayores aportes en el proceso formativo, éste recibe el apoyo o acompañamiento del tutor por medios sincrónicos o asincrónicos. El trabajo autónomo se realiza a partir de las siguientes herramientas:
- Guías de flexibilización: Es un material de apoyo diseñado por los tutores como complemento a las actividades de la cartilla.
 - Cartilla: En este material pedagógico el estudiante encontrará el desarrollo temático de los contenidos propios de cada ciclo y área de conocimiento, así como actividades a desarrollar con las correspondientes indicaciones. Las actividades se desarrollarán de forma autónoma por parte del estudiante, y reportará sus avances a los tutores por vía virtual o presencial en los encuentros mensuales.
 - Talleres: Los docentes tomarán contenidos dados en clase para generar talleres en los cuales se puedan profundizar contenidos específicos de acuerdo con las solicitudes realizadas por los estudiantes (como operaciones aritméticas, geometría, geografía y vocabulario).
3. Programa de radio: el proyecto Maestro Itinerante cuenta con un programa radial el cual se planteó como una alternativa para el estudiante, por cuanto es un medio que hace accesible la información a los estudiantes en proceso

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO 2022

de alfabetización (con dificultades en la lectura) para presentar contenidos, ideas y discusiones sobre diversos temas de interés académico (especialmente para las áreas de ciencias sociales, español y literatura).

En cada convenio se procedió a realizar una caracterización de los estudiantes, lo que permitió identificar la metodología y didáctica pertinente a aplicar en cada ciclo y de acuerdo a las necesidades de los grupos poblacionales. Con base en esas caracterizaciones se realizaron las siguientes acciones con el material pedagógico por nivel educativo:

- Ajustes razonables en los textos académicos y guías de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual: por medio de audios y la recepción de las actividades se hacían de forma oral. Se solicitó apoyo en el INCI (Instituto Nacional para Ciegos) para la capacitación de docentes en braille y adaptaciones al material pedagógico.
- Actividades de aprestamiento y adaptación del material pedagógico de acuerdo con cada caso en particular para estudiantes con pérdida de extremidades superiores.
- En la atención a estudiantes con discapacidad auditiva se realizaron talleres para fomentar el aprendizaje de Lengua de Señas Colombiana, este proceso se realizó de forma colectiva incentivando procesos de comunicación entre estudiantes y estudiantes/docente.

La atención a los estudiantes en este proceso no se realizó en aula tradicional, sino que se debieron adaptar algunos espacios comunes para la realización de las clases. En los convenios 2016 y 2017, fueron los comedores de los centros de acogida los lugares que se adaptaron como salón de clases; para el proyecto de Maestro Itinerante los encuentros pedagógicos se realizaron de acuerdo a las necesidades de cada grupo de estudiantes, por lo tanto los docentes/tutores se desplazaron hasta los territorios y se adaptaron diferentes lugares para las clases, como bibliotecas, cafeterías, residencias de estudiantes, etc.; el mayor aporte de



FLACSO 2022

este proceso fue llevar los encuentros pedagógicos a los estudiantes, llevar la escuela a sus regiones, a sus realidades.

Las clases se transformaron en encuentros pedagógicos centrados en dinámicas de diálogo entre estudiantes/estudiantes y estudiantes/docente a partir de las temáticas propuestas para cada actividad y asignatura, en la cual los docentes se enfocaron en realizar debates y grupos colaborativos para el desarrollo de cada actividad a presentar, buscando una interacción real y efectiva entre los estudiantes, generándose diálogos e intercambio de saberes entre los diversos grupos presentes; por cuanto “enseñar y aprender son así momentos de un proceso mayor: el de conocer que implica reconocer” (Freire, 1992, pág. 66). En estas actividades los estudiantes de pueblos indígenas, comunidades campesinas y comunidades afrodescendientes siempre fueron los más participativos y abiertos a presentar los conocimientos y saberes ancestrales de sus comunidades con el resto de sus compañeros, en palabras de Freire (1992) “el educando se reconoce conociendo los objetos, descubriendo que es capaz de conocer, asistiendo a la inmersión de los significados en cuyo proceso se va tornando también significador crítico” (pág. 66).

El proceso pedagógico se desarrolló con base a los cuatro pilares de la educación: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a ser, y, Aprender a vivir juntos; todos ellos relacionados con las dinámicas de aprendizaje para cada ciclo lectivo, buscando desarrollar en “el educando la necesidad de adquirir conocimientos, competencias y valores que contribuyan a un espíritu de solidaridad y cooperación entre los diversos individuos y grupos de la sociedad” (UNESCO, 2006, pág. 20).



FLACSO 2022

Educación inclusiva e intercultural en el contexto de educación para el pos- conflicto

Al alcanzar este conocimiento de la realidad, a través de la acción y reflexión en común, se descubren siendo sus verdaderos creadores y recreadores.

Paulo Freire

El enfoque de la educación en derechos humanos se constituye como una “concepción educativa basada en la preeminencia de la dignidad y los derechos de las personas” (Perdomo, 2012, pág. 43), en cuanto sus principios se fundamentan en la democracia, la ciudadanía y los derechos. Este enfoque educativo ha sido planteado por la Unesco con el objetivo de “promover los derechos humanos por medio de la educación, asegurando que todos los componentes educativos, (...) conduzcan al aprendizaje de los derechos humanos y los derechos humanos en la educación” (Unesco/OACDH, 2006, párr. 3).

Bajo esta perspectiva, el enfoque de educación en derechos humanos demanda cambios sustanciales en las dinámicas pedagógicas y didácticas en la escuela, en la medida que las prácticas excluyentes y poco participativas deben ser erradicadas del ámbito escolar. Para Giroux (2008) “la teoría educativa tradicional ignora no sólo los principios latentes que dan forma a la gramática profunda del orden social existente, sino también aquellos principios que subyacen a la naturaleza y génesis de su propia lógica” (pág. 103). Precisamente, la educación en derechos humanos promueve el principio de igualdad y no discriminación, expresado en la

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO 2022

prohibición de prácticas de discriminación, exclusión o limitación al acceso a los derechos y servicios sociales; en esa medida, los procesos educativos que partan de este enfoque deben ser inclusivos e interculturales.

La educación inclusiva e intercultural parte de los debates en torno a la necesidad de plantear en el ámbito educativo un modelo que responda al reconocimiento de las diferencias o diversidad humanas. Para Armstrong et al. (2010)

La educación inclusiva debería entenderse en el contexto de un abordaje de los “problemas” de la diversidad social que son producto de cambios sociales ocurridos a partir del final de la Segunda Guerra Mundial, los cuales incluyen el fin del colonialismo, el aumento de la movilidad de la fuerza laboral y la tensión entre las culturas globales y locales (pág. 4).

En el contexto colombiano de pos-conflicto y específicamente en el proceso educativo con excombatientes se acudió a la educación inclusiva e intercultural, por cuanto dinamizó las estrategias pedagógicas y didácticas en el aula, generando en los estudiantes confianza en su proceso de transición, adaptación y resiliencia. Cada una de las dinámicas pedagógicas desarrolladas en los convenios en estudio, buscaron promover en los estudiantes lo siguiente: 1. Trabajo en red y colaborativo, 2. Capacitar para el diálogo, 3. Visibilizar la diversidad y la heterogeneidad, 4. Fomentar la acción directa, la práctica y la reflexión, 5. Democratizar el espacio educativo, y 6. Promover una ética para la ciudadanía. En esa medida, las prácticas educativas estuvieron centradas en fortalecer espacios de diálogo, interlocución y reflexión, donde la perspectiva de cada estudiante fue presentada y debatida en el aula, generando aportes significativos desde sus propias particularidades (Aguado et al., 2018).

Este proceso de enseñanza-aprendizaje se planteó más allá de la adquisición de saberes como leer y escribir o reconocimiento de las operaciones básicas de aritmética, en la medida que se proyectó para los



FLACSO 2022

estudiantes como un proceso de empoderamiento de derechos y la adquisición de habilidades y competencias ciudadanas que facilitaron su proceso de reintegración y reincorporación. Por lo tanto, este proceso educativo se fundamentó en un proyecto social y político, generado a partir de la firma del Acuerdo de Paz del año 2016, convirtiéndose en una herramienta de consolidación de paz y reconciliación, para Giroux (2008) una pedagogía basada en la teoría crítica y la acción social “debe ser sustentada en un proyecto político que hable no sólo por el interés en la libertad individual y en la reconstrucción social, sino que también tenga relevancia inmediata para los educadores como un modo viable de praxis” (pág. 108).

En ese sentido, el papel de la educación en el contexto de pos-conflicto/pos-acuerdo tiene un valor significativo en los diversos sectores sociales del país, pero con mayor incidencia en la población excombatiente, por cuanto les permite desarrollar procesos de encuentro con el otro reconociéndose a sí mismo como sujeto activo y participe en el diseño de su proyecto de vida. Es por ello, que la educación inclusiva se plantea como un eje articulador necesario en este proceso, en la medida que su compromiso ético entorno a la igualdad, el respeto por la dignidad y los derechos de todas las personas permiten el fortalecimiento de las capacidades ciudadanas y transformadoras de cada sujeto en cooperación y corresponsabilidad por el bien común.

Bajo esa perspectiva y en concordancia con la educación para la paz, el proyecto educativo para excombatientes se ha centrado en proponer un modelo pedagógico enmarcado en la promoción de habilidades ciudadanas basadas en la interpretación de los conflictos y la resolución de estos. En esa medida, se incentiva a los estudiantes en prácticas de manejo de



FLACSO 2022

conflictos enmarcadas en la tolerancia y el respeto por el otro, a través de dinámicas dialógicas; para Mesa (2001)

La educación para la paz construye redes horizontales a partir de la confianza, la seguridad y la autoridad con las demás personas y con las sociedades, donde se intercambian experiencias de forma mutua, y se superan las desconfianzas, ayudando a movilizarlas y a superar las diferencias (2001, citado en Gamboa et al, 2017, pág. 15).

Para ello, la metodología y las actividades pedagógicas que se realizaron en cada ciclo lectivo se fundamentaron en una visión integradora y holística de la realidad, en la medida que se buscó integrar en los contenidos académicos la realidad social y política de los territorios de los estudiantes, a partir de proyectos pedagógicos transversales. Precisamente la educación para la paz busca promover el interés por los problemas sociales y plantear soluciones desde una perspectiva crítica y interdisciplinaria, en el cual hagan parte cada uno de los actores de la escuela (Gamboa et al, 2017).

Conclusiones

El proceso educativo basado en la educación para la paz fomenta la convivencia solidaria y la promoción de los derechos humanos, la dignidad humana y la justicia social, en esa medida en los convenios educativos para excombatientes se ha fomentado un proyecto educativo que les ha permitido construir un proyecto de vida en consonancia con el contexto de pos-conflicto y en aras de procesos de resiliencia y construcción de paz.

Así mismo, desde el enfoque de la educación inclusiva e intercultural los proyectos educativos para excombatientes han centrado sus esfuerzos en plantear una educación para todos y todas, donde se fortalezcan los derechos humanos, la convivencia y la solidaridad, a partir de dinámicas pedagógicas que se planteen desde una perspectiva incluyente, dialógica y



FLACSO 2022

democrática. Precisamente, las caracterizaciones y los ajustes razonables planteados en cada caso particular, son evidencia del esfuerzo por implementar modelos educativos incluyentes que fortalezcan las competencias ciudadanas necesarias en el proceso de reintegración y reincorporación de la población excombatiente.

Aun así, los esfuerzos del gobierno nacional por fomentar la educación de la población excombatiente debe extenderse a todos los contextos educativos, es decir, fomentar que los centros educativos públicos y privados que ofertan educación flexible para adultos comprendan la necesidad de implementar proyectos educativos enfocados a esta población, además de abrir espacios inclusivos en los cuales el encuentro con la demás población estudiantil genere la construcción de escenarios de paz y tolerancia. Además, se hace necesario que los proyectos educativos para excombatientes contengan en su currículo programas que fomenten en los estudiantes el interés por iniciar estudios técnicos, tecnológicos o profesionales, como parte de su proyecto de vida.

Finalmente, la educación o pedagogía para la paz debe ser parte de los currículos de las instituciones educativas, en la medida que permite promover en toda la ciudadanía competencias constructivas para una sociedad democrática y en paz. Todos los colombianos requerimos de dinámicas políticas, sociales, económicas, pedagógicas y culturales que fortalezcan los procesos democráticos y resilientes en el contexto de pos-acuerdo.



FLACSO 2022

Referencias bibliográficas

- Aguado, T., Melero, H. S. y Gil-Jaurena, I. (2018). Espacios y prácticas de participación ciudadana. Propuestas educativas desde una mirada intercultural.
- Armstrong, A. C., Armstrong, D. y Spandagou, I. (2010). Inclusive education. International Policy & Practice. Los Ángeles: Sage.
- Buckland, P. (2005). Reshaping the future: Education and post-conflict reconstruction. Washington: Banco Mundial.
- Fals Borda, O. y MD. ANISUR (1991) Acción y conocimiento: Rompiendo el monopolio con la IAP. Bogotá: Rahman.
- Freire, P (1992). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
<https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Esperanza.pdf>
- Freire, P. (2012). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores. 2ª Edición España.
- Freire, P. (2016). Pedagogía de los sueños posibles: Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia. Siglo XXI Editores. 1ª Edición México.
- Gamboa, A., Urbina, J. y Barrera, R. (2017). Pedagogía para la paz y la convivencia. 1a. Edición – Bogotá: Ecoe Ediciones. Universidad Francisco de Paula Santander. ISBN: 978-958-771-553-8.
- Giroux, H. (2008). Teoría y resistencia en educación. Editorial Siglo XXI. México.



FLACSO 2022

Gobierno Nacional y FARC-EP. (2016). Acuerdo final Gobierno de Colombia FARC- EP para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Bogotá, D. C. <https://www.jep.gov.co/Documents/Acuerdo%20Final/Acuerdo%20Final.pdf>

Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la investigación. Ciudad de México: Mc Graw Hill.

Perdomo, G. (2012). La Educación como práctica de los derechos humanos. Informe de Investigaciones Educativas, Vol. XXVI, pp. 43-59. Universidad Nacional Abierta (UNA), Caracas.

Presidencia de la República (1997). Decreto 3011 del 19 de diciembre de 1997 por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86207_archivo_pdf.pdf

Presidencia de la República (1997). Decreto 899 del 29 de mayo de 2017 por el cual se establecen medidas e instrumentos para la reincorporación económica y social colectiva e individual de los integrantes de las FARC-EP conforme al Acuerdo final, suscrito entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP el 24 de noviembre de 2016.

Presidencia de la República (1997). Decreto 128 del 22 de enero de 2003 por el cual se reglamenta la Ley 418 de 1997, prorrogada y modificada por la Ley 548 de 1999 y la Ley 782 de 2002 en materia de reincorporación a la sociedad civil. <http://wp.presidencia.gov.co/sitios/normativa/leyes/Documents/Juridica/DECRETO%20128%20de%202003.pdf>



FLACSO 2022

UNESCO (2006). Directrices de la UNESCO sobre educación intercultural.

https://formacion.intef.es/pluginfile.php/110251/mod_imsdp/content/3/directrices_unesco.pdf

Unesco/OACDH (2006). Plan de acción – Programa Mundial para la educación en derechos humanos (Primera etapa). Nueva York y Ginebra. Disponible en

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853s.pdf>
<http://www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationsp.pdf>

¹ Coda: Comité Operativo para la Dejación de Armas (adscrito al Ministerio de Defensa).

² Constitución Política de Colombia, artículo 67:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.



FLACSO
2022

EDUCAÇÃO, SAÚDE E TECNOLOGIA: A ATUAÇÃO DE EMPRESAS DE CAPITAL ABERTO NA FORMAÇÃO EM SAÚDE NO BRASIL.

Helifrancis Condé Groppo Ruela

UFRJ

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

O objetivo principal dessa pesquisa é compreender a participação de empresas de capital aberto na formação de profissionais de saúde de nível superior no Brasil. A motivação para a investigação é a recente expansão da oferta de cursos da área da saúde por parte dessas empresas, sobretudo depois do início da pandemia de covid-19. A metodologia está baseada na análise de conteúdo de documentos oficiais de empresas que compõem os maiores conglomerados educacionais do país, além de reportagens veiculadas na mídia especializada. Serão investigados os fundos de investimentos, a composição acionária e a carteira de negócios dos mesmos, o movimento de aquisições, o comportamento das ações na bolsa de valores, a caracterização dos capitalistas que operam nesse mercado, as modalidades de ensino priorizadas, o estoque de matrículas, entre outros. Os primeiros resultados da pesquisa, ainda em curso, apontam a tendência de crescimento do setor de ensino da área da saúde por parte de empresas de capital aberto, seja por criação de verticais específicas de saúde dentro desses grupos, ou mesmo de grupos de atuação exclusiva no ensino da área da saúde. Identificou-se que, no movimento de centralização e concentração de capitais, as fusões e aquisições estão sendo operadas por grupos investidores comuns que vêm encontrando sinergias positivas entre educação e saúde, materializadas na formação em saúde de nível superior. Outra característica importante é a incorporação de tecnologias nos processos educativos como estratégia de ascensão e fortalecimento desses conglomerados educacionais. As startups digitais da saúde (healthtechs) têm ocupado um lugar de protagonismo e sido alvo de fusões e aquisições dos grupos investigados. Assim, a tecnologia tem sido a correia de transmissão desse movimento sinérgico dos grupos financeirizados da educação e da saúde, além de uma construção necessária para materializar o processo de reprodução ampliada do capital.

PALAVRAS-CHAVE: educação, saúde, tecnologia, financeirização



FLACSO
2022

PRINCIPIOS DE JUSTICIA DISTRIBUTIVA EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL INDÍGENA KOGI (SHIBULDAMA).

Rafael Gonzalo Angarita Cáceres

Universidad Industrial de Santander

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

La presente ponencia analiza la relación de principios de justicia distributiva (fuerza, mérito, necesidad e igualdad) en el contexto del modelo educativo intercultural propio (Shibuldama) propuesto y desarrollado por los Kogi (un grupo indígena que habita la Sierra Nevada de Santa Marta, un sistema montañoso periférico ubicado al norte de Colombia). Para estudiar la manera en la que los infantes Kogi comprenden y establecen relaciones jerárquicas entre los principios de justicia distributiva, se diseñó una tarea experimental en la que niños de infancia media actúan en calidad de jueces de cuatro historias (presentadas de manera aleatoria y con variación del orden de presentación de los personajes) elaboradas de acuerdo al marco cultural propio de los Kogi. La aplicación del experimento mostró que los niños Kogi, en relación con el marco cultural propuesto en el modelo educativo Shibuldama, establecen, de manera significativa, al principio de la igualdad como su principal referencia (por sobre el mérito, la fuerza y la necesidad) al momento de distribuir recursos producidos en trabajos cooperativos. Este hallazgo diferencia notablemente a los niños indígenas Kogi de los infantes formados en otras latitudes, principalmente a los que se desarrollan en sociedades WEIRD (occidentales, educadas, industrializadas, ricas y democráticas) y a los de gran escala no-WEIRD. La tarea experimental muestra, finalmente, la necesidad de estimular marcos de formación intercultural indígena que promuevan, como en el caso de los Kogi, nuevas y diversas maneras de relación entre los seres que pueblan la naturaleza y, además, entre los seres y la naturaleza.

Palabras claves. justicia distributiva, educación intercultural indígena



FLACSO
2022

MUDANÇAS SOCIAIS E NA EDUCAÇÃO DIANTE DAS REVOLUÇÕES TECNOLÓGICAS EM CURSO E DA PANDEMIA.

Tiago Anderson Brutti

UNICRUZ, Brasil

Elizabeth Fontoura Dorneles

UNICRUZ, Brasil

Luís Gustavo Durigon

UNICRUZ, Brasil

Raquel Buzatti Souto

UNICRUZ, Brasil

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO 2022

Resumen

O século XXI tem sido marcado por transformações sociais e educacionais, mediadas, fundamentalmente, pelas tecnologias digitais. Em tempos de modernidade líquida, tem-se a sensação de uma constante transformação e de um individualismo intenso, condições que provocam novas formas de relação social. A modernidade líquida é um diagnóstico de época, em que a contemporaneidade é construída por intermédio dos pilares frágeis da insegurança e do consumo. O texto discutirá, ao lado disso, o embate entre os ideais modernistas versus pós-modernistas, descrevendo seus reflexos em diversos campos da sociedade contemporânea, particularmente na educação. Com as restrições sociais determinadas em decorrência da pandemia do novo coronavírus, o uso das tecnologias digitais e remotas aumentou de forma exponencial, especialmente na área da educação. Diante dessas circunstâncias, exige-se uma proposta inovadora tanto na formação docente quanto na prática pedagógica. Nem sempre a prática educacional acompanha as novas possibilidades e tendências dos processos de ensino e aprendizagem. Advoga-se, a partir do paradigma da educação republicana e democrática, que os conhecimentos coletivos sejam contextualizados e compreendidos de forma interdisciplinar, para que despertem a sensibilidade dos estudantes e contribuam para a formação de sua autonomia e disciplina intelectual. Para tanto, faz-se necessário que o professor compreenda os conteúdos de sua disciplina e, além disso, as ferramentas e técnicas de pesquisa. Cabe salientar, em uma última análise, que fazer ciência é sempre uma tarefa inacabada, um constante processo de ensino e aprendizagem.

Palabras claves. Educação. Pandemia. Tecnologias.



FLACSO 2022

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto foi estruturado para discutir, a partir de quatro notas, os seguintes temas: 1) mudanças sociais e modernidade líquida; 2) modernismo versus pós-modernismo no campo da educação; 3) tecnologias educativas e metodologias ativas; e 4) educação republicana e democrática.

Diante das mudanças sociais havidas nas primeiras décadas do século XXI e das implicações da revolução digital na formação das novas gerações e na educação continuada dos professores, advoga-se a inclusão digital e o uso reflexivo e consciencioso das tecnologias educativas. A relevância desta análise se justifica em razão das mudanças sociais e do progresso tecnológico, que têm exigido uma proposta inovadora tanto na formação docente quanto na prática pedagógica.

Com as restrições sociais determinadas em decorrência da pandemia do novo coronavírus, que resultou na perda de mais de 6 milhões e 500 mil vidas, cerca de 689 mil somente no Brasil, o uso das tecnologias digitais e remotas aumentou de forma exponencial, especialmente na área da educação. A discussão em torno de uma prática pedagógica inovadora no processo de ensino e aprendizagem vem de longa data. Apesar disso, nem sempre a prática educacional conseguiu acompanhar as novas possibilidades e tendências desses processos.

A criação de processos interativos e o uso de ferramentas digitais na educação se apresentou, diante desse quadro, não somente como possibilidade, mas, também, como exigência nos diferentes níveis de ensino. Os métodos tradicionais de ensino vêm passando por reformulações, uma vez que, não raro, não têm conseguido alcançar as finalidades contextuais da educação estabelecidas na sociedade contemporânea.



FLACSO 2022

Este texto argumenta, com base na obra de autores convergentes com a perspectiva política e educacional republicana e democrática, que os conhecimentos coletivos devem ser contextualizados e compreendidos de forma interdisciplinar, para que despertem a sensibilidade dos estudantes e contribuam para a formação de sua autonomia e disciplina intelectual. Para tanto, faz-se necessário que o professor compreenda os conteúdos de sua disciplina e, além disso, as ferramentas e técnicas de pesquisa. Cabe salientar, em uma última análise, que fazer ciência é sempre uma tarefa inacabada, um constante processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito à concepção de modernidade líquida, Bauman (2001) salienta que ela representa a insegurança, a sensação constante de transformação e um individualismo intenso, condições que promovem novas formas de relação social. O conceito de modernidade líquida nasce de um diagnóstico de época, em que a contemporaneidade é construída por intermédio dos pilares frágeis da insegurança e do consumo. O embate dos ideais modernistas *versus* pós-modernistas projeta seus efeitos, de acordo com Goergen (2005), em diversos campos da sociedade, particularmente na educação. A latente crise de valores estende seus efeitos para esse campo.

Ao lado disso, compreende-se que as instituições educacionais têm procurado inserir/adotar em seu plano de curso as metodologias ativas de aprendizagem e ensino. A finalidade é estimular, motivar e instigar os alunos a estudarem e se familiarizarem com conhecimentos de forma significativa. Por essa perspectiva, a aprendizagem não pode ser reduzida à memorização, senão que estimular a capacidade de analisar, entender e raciocinar.

Por fim, esta pesquisa destaca que a república, na visão de Condorcet (2013), assegura, com suas leis, um caráter não despótico para a instrução, em cuja esfera pública o bem-comum pode ser reivindicado e efetivado. A república, configurada desse modo, deve evitar que o ensino em suas instituições se



FLACSO 2022

transforme numa espécie de religião política, cujos efeitos são semelhantes aos de um tipo de catecismo religioso que obscurece a razão.

Trata-se, portanto, de uma revisão de literatura, que articula notas sobre as posições políticas explicitadas por autores referenciais do campo da educação, com a finalidade de compreender os principais propósitos e apostas da educação na modernidade e na atualidade a partir de uma abordagem qualitativa e do procedimento bibliográfico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para o desenvolvimento deste trabalho serão elaboradas quatro notas com considerações sobre o conceito de mudança social ou processo social, a partir de Oliveira (2003), e a respeito da concepção de modernidade líquida, à luz de Bauman (2001), ideia que está relacionada à forma de vida predominante na atualidade. Também é discutida a dimensão da educação a partir de um debate entre os postulados do modernismo versus pós- modernismo, com base em Goergen (2005). A nota três aborda o aumento do uso de tecnologias educativas durante a pandemia e a questão das metodologias ativas. A última nota, por sua vez, ressalta que as apostas de Condorcet apresentam um grande potencial elucidativo e construtivo para pensar a política e a educação nas repúblicas democráticas da atualidade.

NOTA 1: MUDANÇAS SOCIAIS E MODERNIDADE LÍQUIDA

O ser, para Heráclito, é um fluxo em contínua mudança. Tanto os objetos de estudo quanto os observadores que interpretam estão em permanente variação em seus processos. Compreende-se por processo a contínua



FLACSO 2022

mudança de algo em uma direção definida. O processo social indica interação social, movimento, mudança. De acordo com Oliveira (2003), os processos sociais são as diversas maneiras pelas quais os indivíduos e os grupos atuam uns com os outros, são a forma como os indivíduos se relacionam e estabelecem relações sociais.

Oliveira (2003) ressalta que qualquer mudança proveniente dos contatos e da interação social entre os membros de uma sociedade constitui um processo social. Dentre os tipos de processo social, o autor menciona os associativos, que são de cooperação, acomodação e assimilação.

A cooperação é o tipo de processo social caracterizado pela atuação de um ou mais indivíduos visando uma finalidade comum. A acomodação, por sua vez, é o processo social cujo objetivo é diminuir o conflito entre indivíduos ou grupos, buscando construir um novo *modus vivendi*. Essa forma de vida é uma espécie de arranjo temporário, que possibilita a convivência entre elementos e grupos antagônicos. Para Oliveira (2003), em outros termos, a acomodação é o processo social em que o indivíduo ou o grupo se ajusta a uma situação de conflito, sem que ocorram transformações internas. Trata-se, portanto, de uma solução superficial, com alcance menor que a assimilação.

A assimilação, por sua vez, está associada à integração sociocultural. Esse tipo de processo social ocorre quando um indivíduo ou grupo aceita e adquire padrões culturais (costumes, tradição, comportamento) de outro indivíduo ou grupo distinto. Segundo Oliveira (2003), trata-se de um processo de ajustamento, pelo qual os indivíduos ou grupos diferentes se tornam semelhantes. Difere da acomodação, porque implica em transformações internas nos indivíduos ou grupo. Tais modificações envolvem mudanças na maneira de pensar, de sentir e agir.



FLACSO 2022

Em relação à “modernidade líquida” ou “pós-modernidade”, cabe salientar que ela sucede, por assim dizer, a modernidade sólida. Ela surge no século XX diante da consciência de que a razão não produz a estabilidade outrora imaginada, ou seja, ela não garante uma previsibilidade, um controle sobre os fenômenos da natureza. A vida líquida, assim como a sociedade líquido-moderna, não pode manter a forma ou permanecer em seu curso por muito tempo. Em “Modernidade líquida”, Bauman (2001) retrata a mudança da sociedade sólida para a líquida, ressaltando que sua liquidez faz com que ela se adapte aos meios, que preencha um ambiente. No entanto, com muita facilidade essa forma se esvai para assim tomar outro contorno.

A sociedade moderna líquida não se fixa a um espaço ou tempo. Manter uma forma fixa, nessas condições, parece menos provável do que, simplesmente, tomar uma nova forma. O fato de tomar uma nova forma garante uma certa invencibilidade, uma adaptação ao ambiente para dele tirar o melhor para si. Em seguida, parte-se para a próxima forma. Com isso, as formas de poder na sociedade estão sendo realocadas e redistribuídas, e os objetos não duráveis é que prosperam. A durabilidade já não goza mais do valor reconhecido pelas gerações anteriores. As diversas famílias se deparam com moldes diferentes e com valores muitas vezes invertidos (BAUMAN, 2001).

A vida se torna líquida diante da ausência de fortes referências morais e políticas. Trata-se, na perspectiva de Bauman (2007), de um mundo de consumidores, de indivíduos atomizados, que se tornam responsáveis solitários pelo sucesso e pelo fracasso de suas próprias vidas. Observa-se que a modernidade líquida é a época atual em que vivemos, é o conjunto de relações e de instituições que se impõem e que dão base para a contemporaneidade. É uma época de liquidez, de fluidez, de volatilidade, de incerteza e de insegurança.



FLACSO 2022

NOTA 2: MODERNISMO VERSUS PÓS-MODERNISMO NA EDUCAÇÃO

No que diz respeito ao embate dos ideais modernistas versus pós-modernistas, destaca-se que, para os modernistas, a condição humana é caracterizada pela capacidade de saber e pensar racionalmente. A modernidade substituiu o teocentrismo por uma cultura antropocêntrica, baseada na razão do homem, utilizada para resolver seus problemas e desvendar os mistérios da natureza. Dessa maneira, a partir da razão humana o homem se livra da alienação religiosa. Acredita-se que, com isso, a sociedade observará novos e indefinidos progressos. O que aconteceu antes desse despertar é visto normalmente como um tempo de ignorância e superstições. O ideal do mundo, todavia, continuou sendo a salvação, mas agora ela é atingida por meio da racionalidade. Tal concepção tem suas raízes no Renascimento, em que pese tenha se consolidado gradativamente, conforme Goergen (2005, p. 12):

[...] sua realização concreta foi acontecendo somente aos poucos através das contribuições de pensadores importantes como Roger Bacon (1214-1294), que, separando a teologia das ciências profanas, colocou três pilares mestres destas últimas, a experiência, o experimento e a matemática [...]; Nicolau Copérnico (1473-1543), que substituiu a imagem geocêntrica (ptolomaica) pela heliocêntrica (copernicana); Francis Bacon (1561 -1626), representante moderno do empirismo inglês, foi quem propriamente abriu caminho para a moderna ciência da natureza, declarando como tarefa máxima da ciência o domínio da natureza e através de seu conhecimento a conformação utilitária da cultura através do conhecimento da natureza [...] René Descartes (1596-1650), fundador do racionalismo moderno, acreditava na soberania da razão [...] Isaac Newton (1642-1727), além de descobrir a lei da gravidade, reforçou uma estrita interpretação mecanicista, causal e matemática da natureza; Immanuel Kant (1724-1804) foi o fundador do criticismo [...] transformou o conceito de metafísica, entendida como a ciência do absoluto, no estudo dos limites da razão humana.

Dessa forma, o pensamento moderno foi se consolidando de maneira gradativa, acreditando-se na evolução do ser humano a partir da razão e do domínio da natureza. No entanto, com o passar do tempo, a racionalidade



FLACSO 2022

acabou por ser reduzida ao conhecimento técnico e científico. A respeito disso, Goergen (2005, p. 17) anota que o “[...] equilíbrio entre as dimensões científica, ética e estética, ainda presente no pensamento medieval, desfez-se em favor do científico, que passou a ser paradigma de conhecimento claro e seguro”. Pensada dessa forma, a racionalidade se tornou um padrão de conhecimento. Em outros termos, o que importa sobre o conhecimento, agora, é sua utilidade. Trata-se do fenômeno da instrumentalização da razão. A partir disso, Goergen (2005) acentua que o poder do homem se tornou incontrolável com o uso da razão, não encontrando barreiras na destruição da natureza nem na escravização das criaturas ou da própria raça humana.

Já a crítica pós-moderna confere uma abertura às demais vozes culturais do planeta, geralmente emudecidas pela cultura europeia. Para essa corrente de pensamento, as fronteiras culturais estão se desfazendo e os gêneros disciplinares se tornando distintos. Os pensadores pós-modernos, em que pese reconheçam os avanços trazidos pela modernidade, veem o ideal racionalista como principal responsável pelas atrocidades e sacrifícios cometidos em nome da ciência e do progresso. Negam a construção de um projeto social coletivo e determinado, um novo objetivo do ser humano enquanto grupo, estruturado e fundamentado em princípios éticos e políticos racionalmente legitimados (GOERGEN, 2005).

Goergen (2005) considera que é necessário afirmar princípios que legitimem o agir ético dentro do contexto multicultural e globalizado em que vivemos nos dias atuais, princípios estes que possuam a generalidade e a universalidade necessárias para se sustentarem dentro deste contexto, superando a angústia e a crise de valores que nos é apresentada atualmente.

Há de se reconhecer que, em que pese a existência de uma crise de valores universais, nem tudo no contexto social atual se configura como permissividade. Resistem alguns valores éticos de ampla aceitação como a



FLACSO 2022

honestidade e a não-violência. Outros valores, como o direito das minorias, o respeito pelas diferenças e pelo meio ambiente vêm ganhando espaço. Uma tolerância maior, segundo Goergen (2005), não significa a derrocada completa dos valores.

A educação foi o principal meio de realização do ideal iluminista/modernista, que, por sua vez, acabou por sucumbir à instrumentalização. Dessa maneira, há consenso entre os modernistas e pós-modernistas quanto à defasagem das verdades básicas do modernismo. No entanto, essas verdades ainda constituem os pressupostos do discurso e das práticas educacionais na atualidade.

NOTA 3: TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO E METODOLOGIAS ATIVAS

Embora a discussão sobre as inovações na área da educação não tenha surgido agora, intensificou-se com a pandemia. A contemporaneidade se define, entre outras concepções, como uma era digital. Serres (2013) afirma que a humanidade passou por três grandes revoluções ao longo dos séculos, que marcaram profundamente as relações humanas e suas relações com o mundo.

A primeira é marcada pela invenção da escrita, que possibilitou transmissões de conhecimento de uma geração para a outra, o que antes era possível, já que os sujeitos contavam apenas com a memória, desenhos e oralidade. A segunda grande revolução se deu com a invenção do livro, ao menos da maneira como esse objeto ainda é hoje, que ocorreu no século XV, revolucionando a transmissão da memória escrita, por meio da disseminação do conhecimento em grande escala. A terceira revolução, da qual participamos, é a digital (SERRES, 2013).



FLACSO 2022

Estamos longe de compreender o alcance, as implicações e as transformações da revolução digital em todos os âmbitos da vida humana, justamente por nos encontrarmos como participantes ativos enquanto esta história é escrita. O fato é que o digital tomou proporções jamais imaginadas antes:

[...] as crianças de nossa época, por sua vez, habitam um mundo virtual e adquiriram a habilidade de lidar, simultaneamente, com múltiplas informações. Portanto, não tem mais a mesma cabeça nem vivem no mesmo lugar de seus antepassados, de seus pais e professores (SÁ, OLIVEIRA, 2015, p. 210).

Existem ferramentas que, se usadas com sabedoria e cuidado, tendem a auxiliar nos processos de atualização e melhor uso das tecnologias, tanto para alunos, quanto para professores. Exemplos disso são livros digitais, blogs, vídeos, revistas online, grupos de discussão capazes de ir além das fronteiras territoriais.

No que diz respeito às metodologias ativas de aprendizagem e ensino, destaca-se que elas são capazes de atender muitos desafios e necessidades da educação contemporânea, que se mostram diferentes dos desafios que se conheciam antes, porquanto atualmente, além de os alunos terem acesso às tecnologias, o mundo enfrenta a pandemia de covid-19, o que vem causando impactos severos no psiquismo da comunidade escolar e científica, tornando ainda mais necessárias as metodologias ativas de aprendizagem mediadas pelas tecnologias educativas.

As metodologias ativas normalmente concebem que o aluno efetiva sua aprendizagem por meio da construção contínua dos conhecimentos. A passagem de um estado de desenvolvimento para o seguinte é caracterizada pela formação de novas estruturas, que não existiam, por assim dizer, para o indivíduo. Dessa forma, o conhecimento humano se apresenta como essencialmente ativo, uma vez que nos grupos os discentes também assumem a responsabilidade dos trabalhos propostos em sala de aula (BERGMANN; SAMS, 2016).



FLACSO 2022

Dentre as metodologias ativas aplicadas no meio educacional são dignas de nota as seguintes: a sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, atividades lúdicas, aprendizagem entre pares, contação de histórias, cultura “maker”, trabalho colaborativo/em equipe, robótica educacional, gamificação e estudos do meio (MATTAR, 2017).

Com efeito, o conhecimento não deve ser entendido como algo pronto, suscetível de simples apropriação por parte dos alunos. Trata-se de um processo constante e responsável de aproximação da realidade. Em função disso, percebe-se o aluno não como um simples repetidor de fórmulas predeterminadas, mas como um sujeito ativo na busca por sua formação (BRAYNER, 2008; MARQUES, 1995; SAVATER, 2012).

Advoga-se que as crianças se “espantem” e sonhem. O que a sociedade pressiona e exige em relação às Escolas em alguns casos deve ser justamente o que não se deve fazer enquanto profissionais da educação. As famílias merecem credibilidade e são capazes de educar seus filhos para um convívio social em condições de paz, de igualdade, de tolerância e de cultivo dos sentimentos morais. Ocorre que em uma parcela de casos as famílias parecem inculcar nos filhos opiniões cruéis, comportamentos violentos, atitudes racistas, dentro de uma visão de mundo excessivamente realista, que despreza a arte e que não faz jus à transcendência, uma condição distintiva do ser humano. É como se esses pais se autorizassem a apresentar aos filhos um mundo de “bunda de fora”.



FLACSO 2022

NOTA 4: EDUCAÇÃO REPUBLICANA E DEMOCRÁTICA

A última nota analisa a educação republicana e democrática, pensada à luz da instrução pública proposta por Condorcet. A educação deve ser disponibilizada a todos e a qualquer um, não se deixando colonizar, simplesmente, por teologias ou ideologias políticas consagradas. Ela não anula as diferenças individuais e a diversidade de talentos e profissões, senão que previne do risco de que essas diferenças se traduzam em hierarquia social não acordada entre os cidadãos. A igualdade e a difusão de conhecimentos, desse modo, estão em relação de recíproca necessidade, competindo ao poder público assegurar que esses propósitos sejam disseminados através da educação republicana, muito embora a república não deva arrogar para si o direito de dirigi-la arbitrariamente.

Em outros termos, a sociedade e o poder público por ela configurado devem oferecer aos cidadãos instituições educacionais laicas, sob a responsabilidade da república, mas não sob seu império. Pressupõem-se que os homens possam cultivar entre si a benevolência e a compaixão. Tanto é possível aprender a odiar como ensinar a amar, porquanto ninguém nasce necessariamente odiando algum indivíduo, por exemplo, pela cor de sua pele, gênero, origem ou religião. A moral, nesse sentido, não se reporta a um homem isolado ou a homens assimetricamente considerados. O princípio da igualdade é considerado decisivo para a justiça social, cujo cultivo racional oferece ao homem a oportunidade de construir sociedades políticas menos desiguais e submissas. A razão, sob essa perspectiva, corresponde a uma capacidade constitutiva e distintiva da espécie humana, que articula sua sensibilidade natural com as capacidades de memória e reflexão. Ela não constitui, simplesmente, um sentido ou estágio de evolução do indivíduo,



FLACSO 2022

senão que, produzida intersubjetivamente, consiste na capacidade de se estabelecer conceitos e proposições de modo discursivo ou argumentativo.

As considerações político-educacionais de Condorcet lançam luzes sobre nossas tarefas teóricas e práticas de lidar com os temas da república e da educação republicana no contexto das sociedades democráticas e republicanas atuais. Lido em nossas circunstâncias, o autor instiga a pensar sobre fracassos de expectativas que a tradição das luzes lançou para os tempos que se seguiram, mas, também, a indagar: com quais argumentos podemos recorrer ou recusar reflexões e apostas que essa tradição nos legou?

É importante retomar e discutir reflexões de Condorcet porque, entre outras razões, elas reforçam os valores da tolerância e da igualdade como elementos centrais da sociabilidade contemporânea; porque, mesmo no âmbito das democracias republicanas constitucionais, apresentam-se constantes tentativas de corromper ou descartar o laicismo, fundamental para assegurar, juridicamente e de fato, a expressão das diferentes opiniões; porque se encurtam perigosamente os espaços da atividade cidadã, tal como foram concebidos pelos imaginários das tradições republicana e democrática; porque a educação, nas instâncias das repúblicas atuais, não raro, transforma-se em arena de doutrinação das diferentes ideologias em conflito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato de um professor se dispor a modificar um plano de aula pode atuar como disparador de observações sobre as relações de ensino-aprendizagem que se constituem nesse ambiente. Compreende-se que é fundamental pensar na integração das tecnologias digitais de maneira crítica e criativa, a fim de



FLACSO 2022

que elas possam ser utilizadas para oportunizar aos acadêmicos um ensino mais personificado, colaborativo e significativo.

A educação, compreendida como conquista social e civilizatória, enfrenta desafios de justificação diante dos relativismos que o pensamento e a cultura contemporânea impulsionam frente aos novos costumes e tecnologias de informação, fazendo-se necessário discutir as circunstâncias e as bases dessa tarefa fundamental do Estado e das sociedades republicanas e democráticas, a fim de proporcionar a formação de cidadãos cômicos de seus direitos e deveres, numa perspectiva humanista e de emancipação social.

Dessa forma, este texto buscou suscitar a reflexão sobre as tensões entre tradição e inovação e acerca das condições de possibilidade da educação no mundo contemporâneo, no intuito de garantir os ganhos da civilização, sem que isso implique em abandonar as novas gerações à própria sorte ou em retirar de suas mãos as potencialidades inovadoras.

Os seres humanos desejam na atualidade a liberdade para “fluírem”, por assim dizer, em suas vidas, tomando lugares sociais diversos, e para poderem mudar constantemente, tendo deixado muitas vezes de indagar os porquês de cada situação. Na modernidade, a crítica já não é bem recebida. No modelo anterior de sociedade, mais “sólido”, o trabalhador normalmente tinha sua responsabilidade posta em somente um ponto da produção, sem necessitar conhecer o processo completo.

No capitalismo fluído, os grandes chefes já não parecem autoritários, senão que seduzem sua equipe para o trabalho, que tem características diversificadas. Faz-se necessário, nas novas condições, um certo conhecimento, mesmo que breve, de todas as atividades exercidas no processo produtivo da empresa. O capitalismo líquido também se apropria das imagens de pessoas célebres, que transmitem para o consumidor aquilo



FLACSO 2022

que ele deseja ser. O trabalhador busca se tornar alguém importante que ocupa um espaço admirável nas janelas sociais.

É certo que tantas turbulências conceituais e valorativas não haveriam de produzir, como consequência, senão a criação de um cenário marcante de embates ideológicos acerca das próprias características centrais da pós-modernidade. Todo processo cultural é sempre um processo de reavaliação e de valoração. A intensificação das modificações reclama uma mistura simultânea, intensa e profunda de todas as dimensões pelas quais se espraiam as atividades sociais.

A afirmação dos pós-modernistas de que a modernidade está superada pode implicar em um abandono, pela educação, das práticas tradicionais, da preocupação em formar cidadãos dispostos a se responsabilizarem pela criação de uma sociedade melhor, em favor da satisfação de necessidades individuais. A educação terá, então, que abandonar o projeto social para se concentrar na realização do indivíduo.

Isso não deslegitima totalmente a argumentação pós-moderna, conquanto há questionamento em torno da validade de um projeto social unitário e universalizante. No entanto, é preciso estar atento ao discurso pós-moderno, que parece admitir um “anarquismo didático”, segundo o qual as escolas devem se submeter às leis do mercado, tornando-se um produto, um sistema no qual seus pais-clientes possam decidir o que as crianças devem ou não aprender, o que significa uma redução do controle estatal a um mínimo absurdo no campo da educação. Cada escola seria uma organização única e deveria ensinar segundo seus próprios recursos e horizontes, o que poderia significar uma diminuição das perspectivas dos alunos de Escolas com rendimento mais baixo, bem como um alargamento das desigualdades sociais no mundo do trabalho.



FLACSO 2022

De outro lado, cabe salientar que muitos paradigmas éticos do passado perderam sua validade na atualidade. Além dos conhecimentos técnico-científicos necessários, faz-se necessário que o educando se oriente numa sociedade que apresenta por todo lado um excesso de informação e um cenário caótico no campo dos princípios orientadores.

Em relação à educação republicana e democrática, vale salientar que as teses de Condorcet estão longe de alcançarem um maior reconhecimento público e de serem efetivadas em seus aspectos morais, políticos e educacionais na atualidade. As reflexões que retomaram e articularam as ponderações do filósofo acerca dos princípios e propósitos da instrução pública e do exercício da cidadania, evidenciam que, para o autor, os temas da moral, da república e da instrução estão vinculados; que seus argumentos se afinam com elementos políticos e educacionais distintivos das novas repúblicas estabelecidas ao final do século 18.

A vitalidade da república democrática depende do vigor de suas esferas institucionais e públicas, às quais cabe assegurar que os princípios da liberdade de crença política ou religiosa não pervertam seus princípios axiais. A instrução pública republicana não só deve se coadunar com os princípios nos quais se assenta a república, mas é condição para que eles sejam realizados. Apesar de suas falhas, as sociedades republicanas e democráticas não se estabeleceram no mundo como quimeras, pois que, pelo menos desde os fins do século 18, um imenso número de cidadãos que habitou o planeta soube que há uma vantagem imensa na forma de governo democrático-republicana se comparada às variantes dos governos autoritários, ditatoriais e totalitários que se estabeleceram ao redor do mundo.



FLACSO 2022

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. Vida líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2007. BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- BRAYNER, Flávio Henrique Albert. Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília: Liber Livro, 2008.
- CONDORCET. Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano. São Paulo: UNESP, 2013.
- COUTEL, Charles. Condorcet: instituir al ciudadano. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2004.
- GOERGEN, Pedro. Pós-modernidade, ética e educação: polêmicas do nosso tempo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- MATTAR, João. Metodologias ativas para educação presencial, blended e a distância. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.
- MARQUES, Mario Osorio. Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência. Ijuí: Unijuí, 1995.
- OLIVEIRA, Pérsio Santos de. Introdução à Sociologia. São Paulo: Ática, 2003.
- SÁ, Geraldo Matheus de; OLIVEIRA, Wanderley Cardoso de. Michel Serres e o desafio de educar os jovens na era digital. In: IXTLI – Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, v. 2, p. 209-213, 2015.
- SAVATER, Fernando. O valor de educar. São Paulo: Planeta, 2012.



FLACSO 2022

SERRES, Michel. Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia e pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,



FLACSO
2022

CRIMES DIGITAIS EM PAUTA: A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES SOBRE PROJETO DESENVOLVIDO NO ENSINO FUNDAMENTAL.

Fernanda Beatriz Ferreira de Macedo

Universidade do Estado de Santa Catarina

Martha Kaschny Borges

Universidade do Estado de Santa Catarina

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO 2022

Resumo

Este artigo apresenta os principais resultados da dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. O uso intensivo das tecnologias digitais de informação e de comunicação pela maioria dos indivíduos na atualidade, pode expor crianças e adolescentes a benefícios, mas também a riscos e desinformações, como eventuais crimes virtuais. O objetivo principal da pesquisa foi investigar as percepções dos alunos participantes de um projeto escolar sobre Crimes Virtuais, desenvolvido em uma Escola Municipal de Florianópolis/SC, em relação às suas ações nas redes sociais digitais. O estudo se fundamentou na Teoria Ator-Rede – TAR Latour (1999, 2012) Lemos (2013) e nos autores Lucia Santaella (2013, 2007, 2010), Paulo Freire (1986, 2014, 2016), Colli (2010) e Martha Borges (2016, 2017). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, que se iniciou pela análise do projeto de estudo: as produções realizadas pelos estudantes e registros textuais elaborados. Nesta análise, identificamos os tipos de crimes mais discutidos e como foram abordados. A seguir foram construídos e validados questionários aplicados junto a 150 estudantes participantes com a finalidade de relembrar as impressões sobre o projeto escolar desenvolvido. A última etapa de coleta de dados consistiu na realização de um grupo focal. As verbalizações destes foram detalhadas a partir do Método de Análise de Conteúdos, que deram origem à cinco categorias: lembranças do Projeto prevenção e participação; o perigo iminente descoberto; reflexos de um currículo oculto; o projeto como mediador e se fizéssemos novamente? Os resultados mais significativos indicam que em alguns momentos o próprio projeto foi o mediador e responsável pelas transformações no comportamento dos estudantes nas redes, bem como a descoberta do uso da deep web por esses estudantes.

Palabras claves. Teoria Ator-rede. Redes sociais digitais. Crimes virtuais.

Introdução

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO 2022

Na atualidade, vivenciamos significativas mudanças nos mais diversos âmbitos: culturais, sociais, econômicos, políticos. Talvez um dos exemplos mais ilustrativos tenha sido a internet que modificou consideravelmente nossos hábitos, positiva ou negativamente. No campo da educação não é diferente, pois a escola necessita abrir suas portas para esse mundo de avanços tecnológicos e para novas formas de aprender que podem ou não dar certo (Sibilia, 2012). Sabemos que existem dificuldades para que a inserção das tecnologias digitais nos espaços escolares seja plena, tais como falta de estrutura, precariedade na formação inicial e continuada de professores, políticas educativas pouco consistentes etc. (Souza & Mendes, 2017). Contudo, é inegável que a forma como a produção, o acesso e a aplicação do conhecimento, hoje, modificaram as formas de aprendizagem dos sujeitos, especialmente de crianças e jovens (Canclini, 2013; Santaella, 2004, 2007, 2013; Lévy, 1995, 2000, Sibilia, 2012).

Nossa maneira de adquirir e compartilhar conhecimento se ampliou. Hoje é possível se conhecer lugares e pessoas num simples comando no dispositivo é algo cotidiano. Neste sentido, tornou-se um desafio ser professor em tempos de leitores ubíquos¹ que respondem a todo o instante a diversos estímulos, em ambientes complexos e realizam várias tarefas ao mesmo tempo (Santaella, 2013, p 280).

Neste imbróglio, nem tudo que surgiu é benéfico, temos nesta nova configuração entraves como os crimes virtuais que colocam em risco a integridade, principalmente daqueles mais vulneráveis. Nesta linha de pensamento, como professores percebemos a necessidade de abordar esta temática na sala de aula e desenvolvermos junto aos alunos e alunas, o projeto “crimes virtuais”.

Os objetivos da pesquisa aproximam-se significativamente do campo de estudos do grupo de pesquisa Educação e Cibercultura² que por meio do seu



FLACSO 2022

projeto “Educação e cibercultura: o entre lugar das políticas, das práticas educativas, das tecnologias digitais e dos actantes nas redes sociotécnicas” têm o intuito de investigar e analisar esses movimentos/associações/traduições que os diferentes actantes das redes sociotécnicas educativas (humanos e não-humanos) realizam, portanto preocupa-se com a investigação destes comportamentos e formas de aprendizagem oriundas desta nova cultura digital a qual vamos esmiuçar neste texto (Borges, 2017).

Assim, o artigo que segue, apresenta alguns resultados e reflexões do trabalho de dissertação que teve como intuito analisar as repercussões do Projeto “Crimes Virtuais” nas ações que os alunos realizam no ciberespaço, com vistas a buscar novas contribuições e novos questionamentos que cooperem para o aprimoramento do enfrentamento de tal temática nos espaços escolares.

O projeto de estudo “crimes virtuais”

O projeto escolar, foi desenvolvido em uma Escola Pública de Florianópolis (Estado de Santa Catarina). Este espaço escolar tem aproximadamente 700 (setecentos) alunos e alunas e 60 (sessenta) funcionários: entre professores, equipe pedagógica e apoio (limpeza, cozinha e segurança).

Os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm como hábito, visitar semanalmente a sala informatizada. Estas turmas têm pelo menos uma aula nesta sala que conta com vinte computadores (desktops), tablets, câmera de vídeo, câmera fotográfica, entre outros recursos digitais e analógicos. Sendo assim, nossos sujeitos pesquisados são os alunos e alunas, que no ano de 2015 frequentaram os quartos e quintos anos da Escola Básica, totalizando no ano de 2015, 130 participantes (alunos e alunas entre 10 e 11 anos naquela data).



FLACSO 2022

O processo de elaboração da investigação nos trouxe alguns questionamentos que eram constantemente debatidos entre orientanda e orientadora, tais como: qual a percepção dos alunos que participaram do projeto “Crimes Virtuais”? E suas ações com relação ao uso das Redes Sociais Digitais? E se fizéssemos novamente o projeto? O que fariam de diferente junto à professora e colegas? Quais as contribuições e informações que trariam para os colegas? A partir destes questionamentos, a pergunta principal que norteou a investigação foi: quais as percepções dos alunos e alunas participantes do projeto escolar “crimes virtuais” no que diz respeito às suas ações redes sociais digitais?

Teoria e cúmplices escolhidos

O quadro teórico adotado na pesquisa foi a Teoria Ator-Rede – TAR construída pelos pesquisadores liderados por Bruno Latour. Os principais conceitos estudados foram: ciberespaço, redes sociais digitais e crimes virtuais. Estas leituras e estudos subsidiaram o entendimento do pesquisador para desvelar os achados da pesquisa.

Na perspectiva da Teoria Ator-rede (TAR), humanos e não humanos são mediadores, estão no mesmo plano ontológico, assim ambos são actantes que promovem ações. Explicando melhor: a TAR surgiu da necessidade de vincular a teoria social aos estudos de tecnologia para perceber que as associações entre humanos e não- humanos, homens e objetos, geram modificações e significados (Latour, 2012).

Considerar e escolher a Teoria Ator-Rede como base teórica nesta pesquisa é dar vida, de certa forma, às tecnologias, aos objetos e ao “projeto” antes considerados como coadjuvantes do processo de ensinar. Sob a ótica da TAR, percebemos que as relações sociais escolares são possíveis e concretizadas a



FLACSO 2022

partir da mediação dos indivíduos e dos objetos (homem e a técnica). Esse olhar nos remete ao conceito de cultura e de que nossas relações são perpassadas com mediadores artificiais e estes se integram a nossa rede de referências.

Pierre Lévy (2000, p. 92) define ciberespaço como o “(...) espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. O mesmo autor ainda afirma: “o ciberespaço é um dispositivo interativo e comunicatório (...) um novo espaço de socialização, organização, transação e um novo mercado da informação e do conhecimento.” (2003, p. 25). Neste sentido, a emergência deste lócus promoveu mudanças significativas na sociedade, uma vez que estabelece com os usuários uma relação de tempo e espaço diferenciada, na qual o espaço não é mais apenas físico, mas também virtual e a temporalidade também se modifica, deixando de ser linear. Em nossa pesquisa significa refletir sobre o local onde nossos pesquisados realizam suas ações e onde os delitos virtuais ocorrem.

O ciberespaço tem como característica o imediatismo e a disponibilidade das informações. O acesso é praticamente ilimitado e o tempo real de obtenção do que se precisa é quase que instantâneo à ocorrência do fato. Uma vez o fato exposto no ciberespaço, mesmo que se queira apagar por alguma razão, ele se perpetua e é eternizado pelos “prints”. Podemos ainda afirmar que o ciberespaço é local de interação entre os humanos em diversos campos, seja político, econômico, social, comercial e educativo; nos quais estas memórias são perpetuadas e estabelecidas em rede, por meio da rede mundial de computadores, a internet. Contudo, trata-se de um espaço de produção e de interação, principalmente social e cultural.

Aprofundar os conceitos de ciberespaço-cibercultura é apontar a relação entre cultura e tecnologia, bem como indicar que estes artefatos produzem



FLACSO 2022

transformação social e na identidade do indivíduo. Desta forma, podemos perceber as consequências que a virtualização pode repercutir nas relações entre as pessoas. De fato, esta nova cultura de interação pelos meios digitais possibilitou o surgimento do leitor imersivo e ubíquo que caracterizam o nosso aluno nos tempos atuais. Aquele aluno que aprende de toda a maneira e em todo lugar, principalmente pelos meios digitais (Borges & Oliveira, 2016).

É estranho assumir, mas somos mediados pelos objetos que constantemente nos dão comandos. Acordamos com o despertador do celular, olhamos nosso aplicativo de conversa em grupos, conferimos a temperatura, o trânsito e nossa agenda do dia, para então sair de casa. Transitamos entre o individual e o coletivo na internet. Estamos no tempo da cibercultura, livres das limitações impostas pelo espaço e pelo tempo, o que torna este processo de comunicação mais flexível, no tempo das redes sociais digitais (Lemos, 2013). Mas afinal, o que são redes sociais digitais?

Segundo Santaella, as redes sociais digitais são caracterizadas por:

...serviços on-line de acesso grátis por meio dos quais se podem criar redes de contato para o intercâmbio de mensagens e conteúdo multimídia. Essas redes acabam por funcionar como plataformas sociais, dada a facilidade de intercomunicação dos usuários. (2015, p. 315) Recuero (2010, p. 24), por sua vez, define redes sociais como sendo “um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas conexões (interações ou laços sociais)”. Em síntese, o que aproxima os dois conceitos são as interações feitas por meio da comunicação facilitada, a qual proporciona os elos que unem os usuários.

Por fim, voltemos ao foco deste estudo: os crimes virtuais. O desafio de se abordar tal tema é justamente seu caráter interdisciplinar. Existem dois campos do conhecimento que tratam deste assunto: as ciências da computação e o direito. Ambos se dedicam a investigar, tipificar, identificar, julgar e condenar os envolvidos. Então, devido à urgência em tratar desta



FLACSO 2022

temática nos espaços escolares, incluímos a área da educação, por se constituir em um espaço onde é possível esclarecer e prevenir a sua ocorrência.

Conforme Colli (2010) existem quatro questões problemáticas referentes às investigações dos cibercrimes: quanto à natureza jurídica, aos sujeitos, ao tempo e ao lugar e às provas obtidas. Trata-se de uma ramificação do direito que tem suas complexidades no que diz respeito à caracterização do crime, a prova e a sanção.

Entre os principais crimes abordados e aprofundados no projeto foram: roubo dados e senhas na internet (phishing), cyberbullying, sexting,3aliciamento (grooming), crimes de ódio e fake news. Tais temáticas foram escolhidas pelos próprios alunos/as, a partir de conversas e de pesquisas em reportagens de jornais, revistas e outras mídias.

Caminhos metodológicos escolhidos

A pesquisa se define como sendo de cunho quali-quantitativo, na qual a dimensão quanti está relacionada à análise dos resultados dos questionários e a dimensão quali à análise dos discursos dos entrevistados no grupo focal. Também se caracteriza como um estudo de caso, pois um problema geral foi observado e analisado em um grupo específico de indivíduos, por meio de um método qualitativo de análise de dados, uma vez que procuramos analisar um fenômeno amplo e complexo, que não podia ser estudado fora do contexto no qual ele ocorre. Temos o desafio de trabalhar com pesquisa em educação, que tem como característica a subjetividade do sujeito, mas objetivamos teorizar e encontrar possibilidades (Minayo, 2016).

Sendo assim, fomos à busca dos nossos dados e futuros resultados junto aos indivíduos pesquisados em duas etapas de coleta dos dados: a primeira etapa



FLACSO 2022

foi a aplicação do questionário. Este instrumento foi de múltipla escolha, com duas questões complementares (abertas) e teve identificação (para escolha dos participantes do grupo focal); a segunda etapa consistiu na realização de um grupo focal com os alunos e alunas que, no questionário, manifestaram vontade de participar do estudo. Foram 48 alunos e alunas que aceitaram ir para entrevista coletiva (grupo focal). O grupo focal buscou colher informações que pudessem proporcionar a compreensão, no caso da nossa pesquisa, das percepções, crenças e atitudes dos alunos. O grupo focal foi gravado (vídeo e áudio) e teve suas falas e reações transcritas.

Por último e após as duas etapas de coleta, a análise dos dados das falas e reações dos alunos foi analisada pelo método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2004).

Análise do grupo focal: prevenção e participação

Neste momento, apresentamos a análise dos dados coletados na entrevista coletiva, realizada via grupo focal com aos alunos selecionados⁴. Nela, utilizamos os “princípios de categorização” propostos por Bardin, com intenção de identificar e agrupar as características que emergiram das falas dos alunos (2004, p.117).

O grupo focal⁵ teve onze alunos e alunas sorteados (5 meninas e 6 meninos), mas no dia de sua execução, apenas nove deles estavam presentes, sendo 3 meninas e 6 meninos. O roteiro foi pré-definido e a conversa aconteceu em duas aulas de 45 minutos (com intervalo para lanche).

Após várias leituras, releituras e tentativas de agrupamento das ideias verbalizadas pelos alunos, identificamos cinco categorias, porém neste artigo optamos por nos debruçar sobre duas categorias desveladas: “Lembranças de



FLACSO 2022

2015: prevenção e participação” e o “o perigo iminente descoberto: “...na internet é mais fácil tudo, xingar e até mesmo sacanear”.

Ressaltamos que esta categoria foi uma junção relacionada às lembranças que os alunos têm do projeto Crimes Virtuais, no momento de sua realização, dois anos antes da coleta de dados. Salientamos que a todo o momento em nossa conversa o clima de nostalgia das histórias e exemplos trazidos por eles predominou. Intuitivamente tínhamos o sentimento de que muitas histórias abalaram as estruturas emocionais de nossos alunos, ao serem abordadas na época (como histórias de suicídios e sequestros arquitetada pelo uso das redes sociais), mas os exemplos práticos de como os chamados hackers faziam para invadir computadores e capturarem as senhas foram uma das mais lembradas do projeto.

A pesquisa nos trouxe lembranças alegres, como comprovar que a escola pode ser sim local de debate, de qualquer temática ou assunto. Neste local, onde o indivíduo se reconhece parte dele e percebe-se integrante deste mundo complexo, no qual é indispensável a participação de todos, para que de fato nos designamos democráticos. Como na fala do aluno Irineu (2017):

“Eu acho importante falar isso na escola, porque a maior parte do nosso tempo a gente está na escola e vale mais a gente usar o nosso tempo na escola aprendendo sobre isso, para não acontecer no futuro” (Irineu, 2017).
(grifo nosso)

Em algumas partes de nossa conversa em grupo, a justificativa do falar do assunto era a prevenção, como se de fato os crimes virtuais estivessem (e estão) muito próximos dos pesquisados. Neste momento, nos apoiamos em Castells (2003) para refletir sobre a geografia da internet, que é multidimensional e ampla, o que conscientizou nossos estudantes a cautela que se deve ter no uso das redes sociais digitais:

...a Internet tem uma geografia própria, uma geografia de redes e nós que processam fluxos de informações gerados e administrados a partir de



FLACSO 2022

lugares. Como a unidade é a rede, a arquitetura e a dinâmica de múltiplas redes são as fontes de significado e função para cada lugar. O espaço de fluxos resultante é a nova forma de espaço, característico da Era da Informação, mas não é desprovida de lugar: conecta lugares por redes de computadores telecomunicadas e sistemas de transporte computadorizados. (2003, p. 170)

Esta categoria visou analisar algumas partes que pareceram no momento de fala coletiva nostálgica e mais significativas por parte dos alunos. Percebemos que nossos sujeitos trouxeram lembranças diversas, sempre condizentes com os objetivos prévios do projeto escolar.

A violência é a grande preocupação de parte das pessoas na sociedade atual, porque percebemos certa idolatria presente na mídia, com os jovens sendo consumidores alvo. Filmes com mortes banalizadas, vídeo games de guerras e batalhas, esportes violentos ganhando público em televisão aberta, enfim, são alguns ingredientes da rentável violência simbólica midiaticizada. (Quadros, 2001)

Quadros (2001) tem uma explicação sobre o motivo pelo qual a violência tornou-se um produto rentável e desejado:

A violência simbólica midiaticizada expõe-se como foco de grande entretenimento domiciliar, quanto mais exacerbada e espetacularizada em sua encenação dramática e bizarra, conseqüentemente, maior é a gama de valorização que lhe é atribuída. Brinca-se de ser violento para atrair a atenção dos outros. Encena-se a violência com grau de sublimação e êxtase. Nestes termos, a violência das ruas transfere-se para as telas, e a violência das telas, conseqüentemente encontra seu ponto escoador nas ruas e, a um toque, nas residências familiares (2001, p. 55-56).

Apresentamos um exemplo de diálogo em que o tema violência por meio dos xingamentos prevaleceu, porém com a reflexão pós projeto, vejamos as falas:

Kauan – Tem um jogo que eu jogo que é CS-GO6 o nome que é muito palavrão.

Professora – Como é esse jogo? Kauan – é tiro.

Professora – é on-line?



FLACSO 2022

Kauan – é...e tem chat de voz. Tipo terrorista contra terrorista. Se tu for nOOB7...caras te xingam muito, te denunciam...Tem até racismo também...Se o cara for nOOB eu xingava muito. Todo mundo morria e ele ficava ali na base e ficava com a pistola na mão. Hoje eu não falo mais nada, a vontade é muito grande, mas procuro me controlar, pensar que é um jogo apenas.

Lucas – Antes do projeto eu não xingava já. Nunca pensei o cara é ruim eu vou xingar, nunca agi assim. Depois do projeto eu passei tentar ter mais cuidado ainda com a pessoa que está falando comigo ou jogando comigo.

Rogerinho – Antes do projeto eu xingava muito, porque em jogos eu me irrita muito fácil, principalmente nos jogos. Se alguém me xinga, eu crio palavrão que nem existe...eu não consigo me controlar e quando eu comecei a fazer o projeto contigo aqui na sala, eu comecei a dar até uma aliviada. Até hoje em dia eu fico de boa, tento não entrar nessa de xingamentos.

Felipe – Eu xingo até hoje, mas só se os outros me xingam, as vezes se o cara faz uma merdinha, né? Principalmente no jogo.

Irineu – Eu zôo algumas pessoas às vezes não por maldade, na brincadeira mesmo sabe? Eu sei com quem eu posso brincar e de que maneira. Na maldade eu nunca fiz, sei que não é legal, sabe?

Sugiro reduziros o diálogo... faça alguns recortes

Este diálogo mostrou o processo do movimento: ação-reflexão-ação. A violência do jogo (feito por pessoas) da competição que induzia ao “palavrão” (ação) e a reflexão que concluiu: “mas procuro me controlar, pensar que é um jogo apenas”. Tivemos falas que salientaram o projeto como motivador da mudança de comportamento com relação às violências on-line: “...quando eu comecei a fazer o projeto contigo aqui na sala, eu comecei a dar até uma aliviada.” ou “Depois do projeto eu passei tentar ter mais cuidado ainda com a pessoa que está falando comigo ou jogando comigo”. Aqui,



FLACSO 2022

percebe-se por parte destes indivíduos a presença do humano, de que existe outra pessoa atrás da outra tela (do jogo).

Lévy (2011, p. 15) em sua obra já nos lembrava da inexistência de separação entre o real e o virtual, segundo este autor: "...em termos rigorosamente filosóficos, o virtual não se opõe ao real, mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes". No diálogo com nossos pesquisados, percebemos a mistura entre os acontecimentos na “vida real” e na “vida virtual”, de fato o projeto transformou como um actante⁸ o dia a dia dos envolvidos que tiveram suas ações e reações ressignificadas (Oliveira & Porto, 2016).

As respostas a essa análise com novos significados na vida cotidiana destes indivíduos, nos remete a análise da Teoria Ator-rede que modificou nas relações os actantes (projeto e alunos). Podemos concluir que ocorreu (ao nosso ver) o processo de tradução⁹ que é a ação principal e efetiva que um actante faz a outro. Este fato, nos faz concluir que os objetivos propostos inicialmente como projeto escolar, foram eficazes no convívio real e virtual destes pesquisados (Latour, 1999).

O comportamento de xingamentos e agressões relatadas nas redes nos chamou atenção para as frequentes lembranças do cyberbullying. Quando questionados, ainda no momento da entrevista escrita, sobre o conteúdo que mais chamou atenção durante o projeto a resposta mais dada foi cyberbullying (cerca de 68% dos entrevistados). No grupo focal (entrevista coletiva) três alunos (dos nove que participaram) comentaram que foram vítimas deste crime, o que nos faz constatar ser uma prática muito comum nos ambientes escolares.

Portanto, dando continuidade à análise dos perigos iminentes e violências encontradas, percebemos que o projeto despertou uma curiosidade maior de um dos alunos, o que o motivou a pesquisar no ciberespaço mais informações



FLACSO 2022

sobre crimes virtuais. Esta ação, sem o acompanhamento e supervisão de um adulto, pode colocar os jovens em um espaço perigoso, com pouco controle e rastreabilidade. Trata-se acesso à deep web, que muitos adultos desconhecem, mas que pudemos perceber o quanto dela as crianças e adolescentes têm conhecimento. Nas falas dos alunos, eles declararam que podem não saber acessar com facilidade, uma vez que são necessários alguns comandos e precauções com a máquina, mas eles sabem bem para que este espaço serve e o que nele está contido, neste chamado submundo. A seguir vamos transcrever o diálogo que fez brotar ou revelar o episódio da deep web:

Professora - Chegaram a falar com alguém das aulas que tivemos do projeto? Pais? Família? Amigos? Amigos nas redes?

Kauan – Comentei com a minha família, só que eu fui mais a fundo com esse assunto, e encontrei a deep web...

Alguns alunos -Deep web? (espanto geral...:o)

Felipe – mas é fácil entrar...bem fácil...

Kauan – entrei com uns amigos...na deep web... Professora – O que você fez lá? Todos sabem o que é? Todos – Sim...risos...

Kauan – É a internet mais profunda. Eu tenho amigos que são nerd e a gente combinou um dia de entrar na deep web, só que demoramos 2 dias para entrar. Foi difícil, teve que baixar antivírus, aplicativos...muita coisa...porque se tu entrar numa página com vírus, eles estouram na hora o teu notebook, tipo danifica placa. Se tu for policial eles te localizam, vão atrás de ti.

Professora – O que vocês pesquisaram lá?

Kauan – Pesquisamos de tudo...de tudo um pouco, é tudo liberado e livre, só que tem sites que você só pode entrar com senha, tipo um código, só



FLACSO 2022

que esses não conseguimos entrar em nenhum. Só nos liberados que eram armas, drogas e bebidas...

Professora – Para que entrar lá..?

Tio Billy – A professora ainda pergunta...hehhehe... (RISOS)

Kauan – Curiosidade...porque a internet essa ai, não mostra tudo...ela é meio uma máscara, ela esconde por trás um monstro que é a deep web...a deep web é a internet de verdade...só para quem consegue entrar lá...sem máscaras...Antigamente a Deep web era só um banco de dados de uso do governo e teve gente que conseguiu entrar para tentar roubar esses dados.

Neste momento de análise nos debruçamos sobre esse universo. Castells se refere à internet: “A Internet é - e será ainda mais - o meio de comunicação e de relação essencial sobre o qual se baseia uma nova forma de sociedade que nós já vivemos.” (2003, p. 255) ou seja, todas as adversidades do mundo real estão também no mundo virtual, talvez de forma mais brutal ou “escancarada” aproveitando o falso anonimato da internet.

A deep web esconde vários crimes virtuais, como pedofilia, tráfico de drogas, de armas e de órgãos, assassinos de aluguel, seitas macabras, toda e qualquer fotografia, áudio e vídeo impróprios. Na deep web as práticas comuns e ilegais escondem a identidade dos seus executores por meio das artimanhas. Ela surgiu nos anos 90 e sempre têm mais conteúdo que a internet comum. Perguntamos como pode existir uma “internet invisível” dentro da nossa “internet habitual”, como isso é possível? Sim, é possível pelo uso de técnicas que impedem estes sites de serem mostrados nos buscadores comuns e não são nos formatos comuns, como conhecemos do HTML. Alguns fazem uso dela somente para não serem percebidos ou importunados e a utilizam como banco de dados para guardar seus arquivos pessoais, mas têm conhecimento que a deep é mais monitorada pelas autoridades que a internet habitual. A deep web é dividida em camadas com níveis de dificuldades através de



FLACSO 2022

criptografia para entrar, em algumas camadas somente entendendo de programação. Quanto mais profunda, mais “perigoso” é o conteúdo.

A presença desta categoria na fala dos alunos, comprovam o perigo que o uso das tecnologias digitais por adolescentes pode trazer para a construção de suas subjetividades. Os sujeitos da pesquisa fizeram revelações como: a descoberta da deep web e os constantes casos de cyberbullying realizados e sofridos por eles.

Para (iniciar o debate) concluir

A motivação que nos instigou a realizarmos o estudo foi a importância de se falar do assunto crimes virtuais na escola. O objetivo principal foi analisar a percepção destes alunos e alunas sobre o projeto realizado, e a resposta veio do aluno Irineu, que inspirou o título de nossa dissertação quando respondeu:

“a gente podia até saber (sobre Crimes Virtuais), mas não sabia como resolver isso...falando sobre esse assunto a gente encontra a solução.”
(Irineu, 2017) (grifo nosso)

A simplicidade da sua explicação e a complexidade do sentido de suas palavras foi resposta para várias questões que possuímos quando falamos em educação. O educador percebe que aquele momento verdadeiro do diálogo pode repercutir em transformações significativas nos educandos. Neste momento, apoiamos em Paulo Freire (2014), em sua obra *Pedagogia da Autonomia* quando comenta:

Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. (2014, p. 132)



FLACSO 2022

Neste extrato, o grande pensador Paulo Freire (2014) nos lembra da importância da disponibilidade para o diálogo. Como professores temos que conhecer um pouco do mundo: televisão, internet, notícias vinculadas pelas grandes empresas midiáticas, enfim, o cotidiano dos educandos e trazer para dentro dos muros da escola na forma de diálogo aberto para estímulo do livre pensamento e com criticidade.

Trilhar os caminhos da pesquisa não é tarefa fácil, ainda mais quando nosso foco é pesquisar a complexidade e minúcias que envolvem a pesquisa em educação. Outro fator inovador e provocador, quando tratamos da pesquisa educacional, é a escuta atenta de alunos e alunas. Este trabalho é pleno de dúvidas como parte de nosso caminhar, mas tínhamos sempre a sensação de que era a coisa certa a fazer, que era dar a atenção devida e escutar atentamente o que os principais envolvidos com o projeto tinham a contribuir, ou criticar com nossas interpelações.

Nosso temor estava nas revelações, sendo que um dos maiores foi a descoberta da entrada na deep web por parte de um dos alunos, que nos deu a certeza de como professores, estamos muito aquém do que sabem e podem nossos pupilos. É como se a curiosidade deles os movessem para romper qualquer contenda e tudo fosse pouco para eles, sem limites. Por várias vezes nos questionamos: como eles sabem e adentram essa tal de deep web e nós professores, não sabemos? Eles estão bem mais suscetíveis do que imaginávamos, afinal com uma senha, podem comprar uma arma ou até mesmo ter drogas (de todos os tipos) entregues em suas residências. Hoje, analisando o estudo realizado, estamos mais seguros e respaldados teoricamente sobre a deep web, confessamos que no momento da fala do aluno foi uma surpresa, um choque, pois trata-se de um conteúdo cheio de mitos e informações desencontradas.



FLACSO 2022

Esta pesquisa teve o intento de fazer pensar novas maneira de lidar com assuntos diversos em sala de aula. Abordar crimes virtuais num espaço formal requer ousadia e preparo por parte do professor, pois surgem uma infinidade de exemplos e questionamentos, mas respaldados da fala de nosso aluno de que necessitamos falar sobre o assunto para aprender, seguimos firmes neste propósito de uma educação que busque a emancipação do indivíduo.

Como professores/pesquisadores, confirmamos nossa incompletude e inacabamento, certos de que é esta máxima que faz de cada pessoa um ser humano, que também deve ter a consciência que é inacabado e está em constante processo de aprimoramento. Devemos confiar deixando nas mãos de nossos educandos o protagonismo do seu processo de aprendizagem e seguir como responsáveis atuantes, certos da construção de cidadãos que almejam mais equidade e consciência.

Referências bibliográficas

- Bardin, L. (2004). Análise de conteúdo. Edições 70.
- Borges, M. K. & Oliveira, S. (2016) Virtualização e sociedade digital: reflexões acerca das modificações cognitivas e identitárias nos sujeitos imersivos. *Conjectura: Filosofia e Educação*. v. 2, n. 21, p.420-440.
- Borges, M. K. (2017) Educação e cibercultura: o entre lugar das políticas, das práticas educativas, das tecnologias digitais e dos actantes das redes sociotécnicas. Projeto do Grupo de Pesquisa Educação e Cibercultura CNPq/UDESC.
- Canclini, N. G. (2013). Culturas híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade. Edusp.



FLACSO 2022

- Castells, M. (2003) A Galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Jorge Zarhar.
- Colli, M. (2010). Cibercrimes: Limites e perspectivas à investigação policial de crimes cibernéticos. Juruá.
- Figueiredo, C. D.S. (2016). Adolescentes na sociedade do espetáculo e o Sexting: vulnerabilidade, alertas, desafios, caminhos a seguir. CRV.
- Freire, P. (2014). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra.
- Latour, B. (1999). Jamais Fomos Modernos. Editora 34. Latour, B (2012). Reagregando o social. Editora 34.
- Lemos, A. (2013). A comunicação das coisas. Teoria ator-rede e cibercultura. Annablume.
- Lévy, P. (2011). Cibercultura. Editora 34.
- Lévy, P. (2011). A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. Loyola. Minayo, M. C. S. (2016). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. Vozes.
- Quadros, P. (2019). Ciberespaço e mediatização da violência simbólica. [:http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/bc3ed9923322614a819eb9eb62f06e70.pdf](http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/bc3ed9923322614a819eb9eb62f06e70.pdf)
- Oliveira, K. J. & Porto, C. M. (2016). Educação e Teoria Ator-rede: fluxos heterogêneos e conexões híbridas. Editus.
- Recuero, R. (2010). Redes sociais na internet. Sulina.
- Santaella, L. (2007). Linguagem líquidas na era da mobilidade. Paulus.
- Santaella, L. (2010). Redes sociais digitais: a cognição do Twitter. Paulus.



FLACSO 2022

Santaella, L. (2013). Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação. Paulus.

Sibilia, P. (2012). Redes e paredes. A escola em tempos de dispersão. Contraponto.

Souza Neto, A. & MENDES, G. M. L. (2017). O uso das tecnologias digitais na escola: discussões em torno da fluência digital e segurança docente. Revista E-curriculum: Programa de Pós-graduação em Educação e Currículo da PUC-SP, 2(15), 504-523.



FLACSO
2022

PROCESOS DE INVESTIGACIÓN PARA LA FORMACIÓN DE GRADO EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA EN URUGUAY.

Mg. Sofía Rubinstein

Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes. Montevideo, Uruguay.

Dr. Andrés González

Instituto Superior de Educación Física. Montevideo, Uruguay

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO 2022

Resumen

Los estudios en Educación Física (EF) en Uruguay incorporan una amplia formación en investigación, que implica el desarrollo de habilidades investigativas, además de hábitos, actitudes y valores necesarios a poner en práctica al momento de elaborar una Tesis de Grado. Los problemas sobre la producción de conocimiento en EF, los métodos de investigación y la elaboración de un trabajo final de investigación básica o aplicada forman parte de los contenidos de esta carrera, enmarcados en espacios formativos específicos y sistemáticos, estructurados por medio de asignaturas de carácter obligatorio incluidas en los planes de estudio. A ello se le suma la posibilidad que tienen algunos/as estudiantes de participar en equipos o grupos de investigación, en el entendido que a investigar se aprende investigando. El objetivo de esta ponencia es presentar una sistematización de los procesos de elaboración de los trabajos finales de grado en Educación Física en base a la revisión de 180 Tesis de Grado finalizadas en los últimos 15 años. Se discute sobre las temáticas, las principales dificultades en la elaboración de los problemas y las preguntas de investigación; las distintas decisiones metodológicas presentes y el alcance de los resultados; y se presentan los aspectos relativos al papel que cumplen los tutores y las tutoras en el acompañamiento de los trabajos finales de investigación. Se implementa una metodología cualitativa a través del registro sistemático realizado a lo largo de los años que abarca: el estudio de las Tesis de Grado, la información de las evaluaciones de los/as tutores/as e integrantes de tribunales, y las discusiones generadas en reuniones de coordinación con los y las docentes que llevan adelante la tarea de tutorear

Palabras claves. Educación Física: Formación de grado; Investigación; Tesis.



FLACSO 2022

Introducción

La formación en investigación se integra en la malla curricular de las Licenciaturas en Educación Física de Uruguay a través de un amplio abanico de contenidos dispuestos en diversas asignaturas específicas y obligatorias durante el desarrollo de la carrera. Con los insumos básicos adquiridos en las materias y el acompañamiento de un tutor o tutora, los y las estudiantes elaboran un trabajo final de grado (TFG) referido a alguno de los temas propios de la Educación Física, el deporte y la recreación.

Las prácticas de investigación en la formación del estudiantado tienen un carácter central para continuar con la producción de conocimientos en el seno de las universidades y a partir de allí, el desarrollo de estrategias que permitan generar acciones sobre la realidad y muchas veces transformarla a partir de los resultados obtenidos (Lucarelli et al., 2016). En palabras de Hernández Sampieri et al. (2014) la investigación, supone un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de determinados fenómenos.

Es una tarea apasionante que permite explorar y buscar opciones no conocidas por parte de quienes están llevando adelante el proceso de investigación, acompañada de la curiosidad y la intriga por encontrar explicaciones de manera particular sobre temas de interés de la profesión, enmarcados en un determinado contexto y tiempo histórico.

La investigación formativa debe asumirse como una actitud problematizadora y crítica (Rojas-Bentancur & Méndez-Villamizar, 2013), que está conectada a la interpelación de estudiantes y docentes con quienes socializar procesos y resultados de los proyectos y trabajos finales de grado, a la vez que moviliza y genera un salto cualitativo en la estructura de



FLACSO 2022

pensamiento de los/as estudiantes que se encuentran envueltos en los procesos investigativos (Cachorro, 2010).

Sobre la relación con el saber y la formación para la investigación, Mancovsky (2015) utiliza las palabras “hacer investigación” para referirse a las prácticas de investigación

realizadas como requisito académico en la acreditación de un título como es el de grado. Ello implica un proceso de desarrollo intelectual y una búsqueda creciente de autonomía en cada estudiante. Involucra actitudes y habilidades necesarias para la construcción de un saber nuevo para quien investiga, entre las que se destaca la movilización de un conjunto de métodos, estrategias, técnicas y formas de abordaje del “problema” seleccionado.

Pero es claro que, para internalizar la lógica de la investigación, no alcanza con que los/as estudiantes adquieran una serie de contenidos teóricos; necesitan experimentar en tareas de búsquedas bibliográficas sobre temas específicos, desarrollar observaciones en el campo, confeccionar instrumentos de recolección de datos, elaborar producciones de textos, realizar diversos ejercicios metodológicos, problematizar el tema seleccionado a ser estudiado, entre otros. Estos contenidos no se circunscriben al proceso de elaboración de la Tesis de Grado, sino que se presentan a lo largo de toda la formación.

La tarea de investigar, implica una cierta independencia intelectual a lo que el estudiantado no está acostumbrado. Esto genera momentos de incertidumbre y de angustia al momento de tener que decidir por ellos mismos, qué método, procedimiento o instrumentos utilizar (Moreno, 2015) cuando están desarrollando sus trabajos finales de grado. Si bien es cierto que se encuentran acompañados de un/a tutor/a, la idea es que los y las estudiantes tomen decisiones y diseñen sus propias rutas que les permitan caminar en la construcción de la investigación.



FLACSO 2022

Un estudio elaborado por Molina et al. (2019) sobre la relevancia de las tutorías, muestra que los tutores y las tutoras necesitan dominar el tema, desarrollar experiencias de investigación y ser un referente científico en las temáticas que tutorean para llevar adelante la tarea con un cierto éxito. A esto hay que agregarle, que tutorear es una tarea que insume muchas horas de acompañamiento al estudiantado, de lecturas y correcciones. Más allá del acompañamiento de los y las tutores/as, poner en práctica los contenidos de la formación en investigación no resulta una tarea sencilla para los/as estudiantes. En este sentido, hay investigadores que consideran que los cursos de metodología no son suficientes y proponen la integración del colectivo estudiantil en equipos y grupos de investigación y la participación en las tareas que allí se despliegan, sumado a la realización de seminarios y talleres de tesis. Autores como Lucarelli et al. (2016) y Moreno (2015), coinciden en afirmar que a investigar se aprende en el propio campo, sin desmerecer ni eliminar los cursos teóricos de metodología de la investigación.

La construcción de problemas de investigación referidos a la Educación Física, implica poner en práctica el conjunto de elementos que fueron presentados a lo largo del proceso de formación. Formular buenas preguntas de investigación y definir los objetivos es de las tareas más difíciles que tiene por delante el alumnado al momento de elaborar su trabajo final de grado. Para Cachorro (2010), la selección del problema de investigación, parte de sondeos preliminares que permitan justificar la propuesta de investigación, teniendo en cuenta tres tipos de argumentos: “la ausencia de investigación, investigaciones que dejaron sectores sin explorar o investigaciones que no resultan satisfactorias” (p. 5).

Los trabajos de investigación posibles de elaborar en el campo de la Educación Física - considerando a las actividades corporales como prácticas complejas-, dan cuenta de la influencia de materiales procedentes de distintas



FLACSO 2022

áreas del saber. Esta heterogeneidad permite una variada gama de cuestiones de estudio, abordajes disciplinares y metodológicos, que se agrupan en un mismo espacio académico (Magallanes, 2009) y donde pueden coexistir preguntas de investigación que muestran la gran diversificación del campo de actuación del licenciado/a en Educación Física.

A partir de las líneas anteriores, en esta ponencia se propone como objetivo realizar una sistematización de los procesos de elaboración de los trabajos finales de grado en Educación Física, en base a la revisión de 180 tesis presentadas en los últimos 15 años. Para alcanzar el objetivo, el análisis se detuvo en las siguientes categorías: a) temáticas, principales problemas y preguntas de investigación; b) decisiones metodológicas presentes y alcance de los resultados; c) el trabajo de los tutores y las tutoras en el proceso de elaboración de los TFG.

Método

Desde una perspectiva cualitativa, se realizó una revisión narrativa (Ferrari, 2015) de 180 Tesis de Grado disponibles en el sistema de repositorios de acceso abierto de ciencia y tecnología de Uruguay, SILO, de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII). Para realizar esta revisión, los términos de búsqueda utilizados fueron “Educación Física”, “deporte” y “recreación”. Los trabajos finales de grado fueron presentados dentro del período 2007-2022. Además, se consideró como criterio de exclusión que los trabajos hubieran sido realizados en el marco de otras titulaciones que no fueran las licenciaturas en Educación Física que se imparten en el país.

Para complementar el estudio, se analizaron las evaluaciones de los/as tutores/as e integrantes de tribunales y los registros escritos que surgen de las reuniones de coordinación con los y las docentes que tutorean trabajos finales



FLACSO 2022

de grado, en una de las instituciones durante el período de tiempo seleccionado.

Discusión de resultados

A partir de los términos de búsqueda “Educación Física”, “deporte” y “recreación” se obtuvieron 343 resultados que cumplieran con las condiciones temporales (2007-2022) y de características del trabajo (Tesis de Grado).

Tabla 1. Número de trabajos registrados a partir de los términos de búsqueda

Término de búsqueda	Resultados
Educación Física	157
Deporte	131
Recreación	54
Total	343

Una vez eliminadas las coincidencias, el número se redujo hasta 245 trabajos finales de grado. Posteriormente, se aplicó el criterio de exclusión y se rechazaron los trabajos de titulaciones como Ciencias Sociales, Ciencias Económicas, Comunicación, Ingeniería, etc. Finalmente, 180 trabajos finales de grado fueron considerados en este estudio.

a) **Temáticas, principales problemas y preguntas de investigación**

Como resultado se observa que el mayor número de TFG se recuperaron a partir de los términos de búsqueda “Educación Física” y “Deporte” y, en menor medida, a “Recreación”. Estos resultados son acordes con el crecimiento de la investigación en Educación Física y deporte en Uruguay, con un constante aumento de la producción académica en estas temáticas.



FLACSO 2022

Por el contrario, los estudios en recreación han sido menos numerosos y se encuentran aún en una etapa más incipiente de desarrollo.

Complementariamente, analizando las principales palabras presentes en los títulos de los TFG se pueden concretar en mayor medida los objetos de estudio (Tabla 2). “Educación Física” y “deport*” (deporte, deportes, deportista, etc.) son las más nombradas. Además, en el caso de la Educación Física, se pueden establecer las temáticas a partir de palabras como “niño/a/s”, “enseñanza”, “escolar”, “educación”, “educativa”, “escuela” que dan cuenta de la importancia de la investigación en la Educación Física dentro del sistema formal de enseñanza.



FLACSO 2022

Tabla 2. Número de apariciones de las principales palabras que están presentes en los títulos de los trabajos finales de grado.

Palabra	Número de apariciones	Palabra	Número de apariciones
Educación Física	42	nivel	10
deport*	34	programa	10
Montevideo	29	actividades	9
niño/a/s	20	educativa	9
fútbol	18	relación	9
institución	16	caso	9
entrenamiento	16	ciudad	9
actividad física	14	mayores	8
estudio	14	salud	8
enseñanza	14	club	8
Uruguay	12	docentes	8
escolar	11	libre	8
adulto/s	11	escuela	8
educación	10	recreación	8
práctica	10		

También se destacan un conjunto de palabras que se pueden asociar a la Educación Física vinculada a la salud, como por ejemplo, “actividad física”, “adulto/s”, “mayores”, “salud”.

En relación al ámbito deportivo, aparece de forma reiterada el término “fútbol”, que advierte del interés por este deporte en el país. Adicionalmente, “entrenamiento” y “club” se relacionan con la formación y rendimiento deportivo (solamente en una ocasión se refiere a un “club de niños/as”).



FLACSO 2022

Un término que se quiere resaltar es “práctica/s”. En este caso, en los resultados obtenidos se asocia tanto al ámbito de la práctica de la educación física, a las prácticas de enseñanza como a las prácticas deportivas.

Por último, en el ámbito de la recreación aparecen un menor número de palabras. Por ejemplo, en algunos casos “programa” se refiere a proyectos de intervención específicos y “libre” a tiempo libre.

b) Decisiones metodológicas presentes y alcance de los resultados

La gran mayoría de los estudios recuperados en la revisión explicitan su enfoque cualitativo y, en menor medida, aparecen trabajos de corte cuantitativo y mixto. Además, si se observan las palabras presentes en los títulos (Tabla 2), son muy numerosas las menciones a las limitaciones territoriales de las investigaciones (“Montevideo”, “Uruguay”, “ciudad”). La abundancia de estos términos refleja la gran presencia de enfoques cualitativos abocados a conocer con profundidad los contextos en los que se realiza la investigación (Taylor & Bogdan, 1990). Adicionalmente, la entrevista fue el instrumento de recolección de datos claramente más utilizado, acompañada en muchos casos de revisiones documentales y observaciones cualitativas en profundidad.

Asimismo, los diseños basados en “estudio de caso” son muy frecuentes. En este sentido, en Educación Física son comunes los abordajes holísticos de los objetos de estudio con aproximaciones a los casos, utilizando diferentes métodos de investigación mediante la triangulación metodológica y de datos (Castañer et al., 2012; Marradi et al., 2007). En esta revisión se nota que las palabras “institución” y “caso” (Tabla 2) dan cuenta de una serie de proyectos que profundizan en diferentes tipos de problemas en instituciones educativas y/o deportivas concretas.



FLACSO 2022

Por otra parte, los estudios con enfoques cuantitativos se relacionaron principalmente a investigaciones con diseños experimentales u observacionales en el ámbito del entrenamiento y la salud. En estos casos, los principales instrumentos de recolección de datos fueron los test (salto, sprint, etc.) e instrumentos de observación tanto estandarizado, por ejemplo el System for Observing Fitness Instruction Time (SOFIT), como los contruidos a medida (ad hoc) para el estudio de las acciones técnico-tácticas deportivas (González-Ramírez & Trejo, 2021).

Con relación a los alcances de los trabajos finales de grado, la revisión muestra que las tesis alcanzan principalmente los niveles exploratorio y descriptivo y en menor medida los niveles explicativo y correlacional, siendo coherente con los enfoques de investigación (cualitativo, cuantitativo o mixto) seleccionados por el alumnado (Hernández Sampieri et al., 2014).

Por último, las tesis analizadas tienen un corte transversal y esto se debe al tiempo que dispone cada estudiante para cumplir con el requisito académico de elaborar el trabajo final de grado. En el caso de los/as estudiantes que desarrollan sus trabajos en el marco de grupos de investigación, los temas seleccionados pueden colaborar con estudios más amplios que sí pueden enmarcarse en estudios longitudinales.

c) El trabajo de los tutores y las tutoras en el proceso de elaboración de los TFG

El alumnado es consciente de que la elaboración del TFG implica una mayor exigencia que otros trabajos realizados a lo largo de la carrera. Sin embargo, los tutores y las tutoras plantean que no siempre los y las estudiantes tienen un compromiso explícito con lo que significa involucrarse en la elaboración de la Tesis de Grado, por lo que la tarea de tutorear no sólo supone orientar en habilidades investigativas, sino que también debe entusiasmar y



FLACSO 2022

responsabilizar al estudiantado con su trabajo final. Constituye un esfuerzo de muchas horas que abarca la búsqueda de diferentes estrategias pedagógicas y flexibilidad en los procesos de enseñanza. Así, el colectivo docente que tutora trabaja para visibilizar el proceso de búsqueda bibliográfica, planteamiento del problema, elaboración del marco teórico, recogida de datos, análisis y conclusiones que muchas veces pasa desapercibido para los/as estudiantes (Ingellis & Lahiguera, 2015). En cada una de las fases, los/as docentes proponen pautas e indicaciones específicas que guían estos procesos. Además, un punto clave es la orientación sobre la gestión de los tiempos disponibles para desarrollar el TFG de acuerdo a las disposiciones de cada carrera, las temáticas seleccionadas y las decisiones metodológicas, así como las expectativas y el grado de implicación de cada estudiante con su investigación.

En primera instancia, los tutores y las tutoras ayudan a concretar el tema sobre el que trabajarán los/as estudiantes, esto implica transformar “ideas sueltas” en preguntas disparadoras, hipótesis y objetivos de investigación. Pero también, los asisten respecto al diseño del TFG, a los métodos de investigación, las fuentes documentales necesarias y la redacción (Rebollo & Espiñeira, 2017). La delimitación del problema de investigación es uno de los aspectos más complejos para los alumnos y las alumnas de grado. Los tutores, las tutoras e integrantes de los tribunales coinciden en afirmar que los/as estudiantes tienen dificultades en concretar el problema de investigación, que supone una reflexión necesaria y una búsqueda exhaustiva de referencial teórico en bases de datos y textos impresos.

Otro aspecto relatado por los/as docentes que acompañan las tutorías es el tiempo que les insume la corrección de la escritura de cada una de las entregas que van realizando los y las estudiantes a lo largo del proceso. A pesar de ser el último año de la carrera, se observan dificultades en la escritura formal y por tanto, se requiere de un importante apoyo y orientación



FLACSO 2022

en la elaboración de textos académicos y la utilización de estilos y normas de publicación.

Asimismo, el colectivo de tutores se involucra activamente en acompañar a los/as estudiantes a tomar decisiones metodológicas que sean coherentes con los objetivos propuestos en los TFG y que estén debidamente fundamentadas con autores. Se incluyen aquí, la elección del enfoque, tipo de diseño, alcance, selección de los sujetos del estudio y de las técnicas de recolección de datos. Este último punto implica la elaboración de pautas de los instrumentos (ejemplo: encuestas, entrevistas, observaciones) o la selección de cuestionarios ya validados, test u otro tipo de pruebas estandarizadas.

Además, se añade la formación específica que el estudiantado debe recibir sobre la toma y análisis de datos, que en función del tipo y temática presenta abordajes y problemáticas específicas.

Por último, los/as tutores/as e integrantes de tribunales de evaluación de los TFG destacan la importancia de los documentos que sirven de apoyo a la redacción del texto y que abarca desde pautas sobre los aspectos formales hasta instrucciones detalladas relativas a la forma de cada apartado (Ingellis & Lahiguera, 2015), y que además se constituyen en una guía para la evaluación de las Tesis de Grado.

Conclusiones

En este documento se han presentado diversos insumos que dan cuenta de las características de la formación en investigación en las Licenciaturas en Educación Física de Uruguay. Respecto a los problemas de investigación se muestra la variedad de temáticas que integran el campo de la Educación Física en su sentido más amplio. Se constata una mayor cantidad de trabajos finales de grado enmarcados en la Educación Física y el deporte en



FLACSO 2022

comparación con la recreación, que coincide con la producción de conocimiento y con la consolidación de líneas y grupos de investigación especialmente en la última década.

Las Tesis de Grado despliegan diferentes enfoques metodológicos, aunque se destaca el cualitativo con estudios de caso y en profundidad. En menor medida, el enfoque cuantitativo es utilizado especialmente en las investigaciones sobre entrenamiento, deporte y salud. Por otra parte, los tutores y las tutoras cumplen un rol fundamental en el acompañamiento del alumnado durante la elaboración de toda la Tesis de Grado; desde la búsqueda y delimitación de un problema de investigación hasta la entrega del documento final. La orientación realizada por los/as docentes insuere un gran esfuerzo que no se agota únicamente en aspectos técnicos del trabajo, sino que implica la necesidad de buscar recursos pedagógicos para que los y las estudiantes desarrollen autonomía durante el proceso de investigación.

La variedad de problemas, enfoques metodológicos y herramientas de investigación presentes en la Educación Física, el deporte y la recreación muestran la relevancia que tiene su abordaje a lo largo de toda la carrera. Además, se hace imprescindible una mayor vinculación entre el estudiantado y los grupos de investigación en estos procesos de iniciación científica.

Referencias bibliográficas

Cachorro, G. (2010). La pasión por la investigación en Educación Física. En G. Cachorro, & C. Salazar (Coord.), Educación Física Argenmex: temas y posiciones. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>



FLACSO 2022

- Castañer, M., Camerino, O., & Anguera, M. T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación física y deporte*, 112, 31-36. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2013/2\).112.01](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/2).112.01)
- De Pablo, M., & González Ramírez, A. (2021). Producción de conocimientos sobre rendimiento deportivo en el ámbito de la formación de licenciados en Educación Física en Uruguay. En M. Pallarés, J. Gil, & A. L. Santisteban (Eds.), *Docencia, ciencia y humanidades: Hacia una enseñanza integral en la universidad del siglo XXI* (pp. 1641-1649). Dykinson.
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing*, 24(4), 230-235. [10.1179/2047480615Z.000000000329](https://doi.org/10.1179/2047480615Z.000000000329)
- González-Ramírez, A., & Trejo-Silva, A. (2021). La calidad del dato en la metodología observacional en el deporte. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 32(62). <https://doi.org/10.33255/3262/762>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6.a ed.). Editorial McGraw-Hill Education.
- Ingellis, A. G., & Lahiguera, C. P. (2015). Análisis de un modelo de tutorización de TFG en el Espacio Europeo de Educación Superior: una aplicación en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos. *Lan harremanak: Revista de relaciones laborales*, 32, 527-552. [10.1387/lan-harremanak.15445](https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.15445)
- Lucarelli, E., Calvo, G., Scabone, V., & Garcete, D. (2016). La formación en habilidades en el quehacer investigativo en carreras de grado de la UNTREF. En M. Insaurralde (Comp.), *Enseñar en las universidades y en los institutos de formación docente* (pp. 95-102). Noveduc libros.



FLACSO 2022

- Magallanes, C. (2009). Crisis de identidad en la educación física. *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, II(2), 55-60.
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé Buenos Aires.
- Molina, M. D., Rodríguez, J., & Colmenero, M. J. (2020). Importancia de la tutorización para el éxito del Trabajo de Fin de Grado. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 241-250. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.63120>
- Moreno, M. G. (2015). La formación para la investigación en el postgrado. Una propuesta de desarrollo de habilidades. En V. Mancovsky & M. G. Moreno (Eds.), *La formación para la investigación en el postgrado* (pp. 27-114). Noveduc libros.
- Rebollo, N., & Espiñeira, E. M. (2017). La tutoría durante el proceso de desarrollo del TFG y TFM: análisis del grado de utilidad y satisfacción del alumnado. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 161-180. <http://dx.doi.org/10.6018/j/298561>
- Rojas-Bentancur, M., & Méndez-Villamizar, R. (2013). Cómo enseñar a investigar. Un reto para la pedagogía universitaria. *Educ. Educ.*, 16(1), 95-108. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83428614001.pdf>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.



FLACSO
2022

LA EVALUACIÓN COMO PRÁCTICA POLÍTICA. MITOS SOBRE LA EVALUACIÓN Y EL USO DE LA INFORMACIÓN.

Dra. Ingrid Sverdlick

UNAJ - Argentina

Mg. Rosario Austral

UNPAZ - Argentina

Mg. Inés Rodríguez Moyano

UBA - Argentina

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO 2022

Resumen

Desde una concepción de la evaluación como práctica política, en esta comunicación nos interesa seguir discutiendo el sentido y las consecuencias que generan las concepciones y prácticas evaluativas tecnocráticas, cuya persistencia se evidencia aún con propuestas educativas de signo contrario a aquellas que han instalado a la evaluación en el centro de sus políticas educativas. Una explicación posible por la cual no ha habido un cambio de rumbo coherente con las políticas progresistas asentadas en la defensa de la justicia social y el derecho a la educación, se deba a que no se ha cuestionado el núcleo duro de las concepciones tecnocráticas de la evaluación y ha operado un desplazamiento del debate sobre su naturaleza política hacia debates metodológicos o técnicos de la evaluación en tanto instrumento o dispositivo de “medición” “objetivo”, “ni bueno o malo en sí mismo”, sino en función del uso de la información que emana de él. Desde esta última concepción, con pretensiones de diferenciarse de las ideas neoliberales en la materia, aunque termine resultando muy próxima, la evaluación podría seguir siendo técnicamente neutral y objetiva, en tanto dispositivo de medición, mientras que lo político quedaría reservado al uso y difusión de los resultados. Queremos seguir el debate desde la idea que toda propuesta de evaluación remite, explícita o implícitamente a posiciones teóricas, ideológicas y no sólo metodológicas; involucra cuestiones vinculadas con las relaciones de poder y produce afirmaciones que tienen efectos políticos (Sverdlick, 2012). Es decir, la definición de la evaluación como herramienta de la política es, en sí misma, política. En este sentido, qué evaluar y cómo producir la información para hacerlo, e incluso si vale la pena hacerlo para obtener ciertos datos o información, son decisiones políticas que deberían ser consistentes y estar articuladas con las propuestas más generales de la política educativa.

Palabras claves. Evaluación - calidad - pruebas estandarizadas - tecnocracia educativa



FLACSO 2022

La evaluación como práctica política. Mitos sobre la evaluación y el uso de la información

La cuestión de la evaluación en la educación se configuró como tema de debate en Argentina a partir de su instalación en la agenda política durante la década del 90. En aquel momento la evaluación se constituyó en uno de los ejes estructurantes de las políticas neoliberales, en tanto herramienta imprescindible para “medir” la calidad del sistema educativo que se definía desde una racionalidad económica y productivista. Con el paso del tiempo, y a pesar de los grandes avances que se han logrado en materia educativa y social por parte de los gobiernos de signo contrario a la ideología neoliberal, y aunque se haya abrazado la lógica de la calidad vinculada con el derecho a la educación y la justicia social, las concepciones y prácticas sobre la evaluación educativa poco se han alterado (Sverdlick, 2020). La agenda internacional, teñida de tecnocracia, continuó marcando el paso de la evaluación y de las concepciones de calidad desplazando otras posibilidades en pos del cumplimiento de compromisos asumidos con los organismos internacionales. Quizás una explicación posible por la cual no ha habido un cambio de rumbo coherente con las políticas progresistas asentadas en la defensa de la justicia social y el derecho a la educación, se deba a que no se ha cuestionado el núcleo duro de las concepciones tecnocráticas de la evaluación. Pensamos que se ha operado un desplazamiento del debate sobre su naturaleza política hacia debates metodológicos o técnicos de la evaluación en tanto instrumento o dispositivo de “medición” “objetivo”, “ni bueno o malo en sí mismo”, sino en función del uso de la información que emana de él. Desde esta última concepción, con pretensiones de diferenciarse de las ideas neoliberales en la materia, aunque termine resultando muy próxima, la evaluación podría seguir siendo técnicamente neutral y objetiva, en tanto dispositivo de



FLACSO 2022

medición, y lo político quedaría reservado al uso de los resultados. En esta posición, se niega el sentido político pedagógico de la evaluación como un proceso de construcción de criterios valorativos que requiere tomar decisiones sobre la información y las herramientas adecuadas para abordar aquello que se busca evaluar, y esto antecede a las decisiones sobre el uso de los resultados.

Pensamos que toda propuesta de evaluación remite, explícita o implícitamente, a posiciones teóricas, ideológicas y no sólo metodológicas; involucra cuestiones vinculadas con las relaciones de poder y produce afirmaciones que tienen efectos políticos (Sverdlick, 2012; 2020; 2021). Es decir, la definición de la evaluación como herramienta de la política es, en sí misma, política, en tanto que la pregunta sobre los instrumentos o dispositivos necesarios para gestionar es anterior a la existencia y/o construcción de cualquier instrumental, y se asienta sobre otra fundamental: ¿Qué política educativa se busca llevar adelante en el marco de un proyecto de país, para luego preguntarnos: ¿Qué herramientas de producción de información para la evaluación son adecuadas y coherentes con un proyecto político fundado en un enfoque de derechos? En este sentido, qué evaluar y cómo producir la información para hacerlo, e incluso si vale la pena hacerlo para construir ciertos datos o información, son decisiones políticas que deberían ser consistentes y estar articuladas con las propuestas más generales de la política educativa.

Con el interés de promover este debate nos proponemos discutir ciertas creencias que giran en torno a idea que las pruebas censales y estandarizadas son la manera privilegiada de “medir la calidad educativa” y desandar algunas fórmulas tecnocráticas que, luego de casi treinta años de presencia en el campo de la política educativa, se han constituido casi como verdades absolutas e incuestionables.



FLACSO 2022

Mito 1. La evaluación estandarizada brinda información neutral y verdadera sobre los aprendizajes de las y los estudiantes

Una de las ideas más extendidas sobre la que se asienta el lugar privilegiado de las pruebas estandarizadas entre los instrumentos de evaluación de los procesos educativos, refiere al carácter “objetivo” de las mismas, lo cual las legitimaría socialmente como verdades sólidas, irrefutables e “inobjetable”. En esta formulación, la objetividad presupone neutralidad, es decir, una búsqueda incesante por la separación sujeto y objeto, de tal manera que el sujeto puede asumir una distancia respecto del objeto, tanto como para no “contaminarlo”.

La objetividad de las evaluaciones estandarizadas se suele apoyar en ciertas normas y procedimientos tendientes a garantizar la neutralidad del proceso evaluativo y su replicabilidad en temporalidades y condiciones diversas y heterogéneas (aplicación por parte de agentes externos a la escuela, simultaneidad, confidencialidad de los instrumentos utilizados, entre otros aspectos). Los criterios metodológicos adquieren así una centralidad que opaca el carácter político de las decisiones que los fundamentan. De este modo, lejos de comprenderse como constructo valorativo y político, la evaluación se equipara a la prueba, o sea, al instrumento que releva información.

En los últimos tiempos, se ha venido instalando un discurso pedagógico que busca reponer enfáticamente el sentido y el valor de la subjetividad en la construcción del vínculo pedagógico para que se produzca el aprendizaje. Las evaluaciones estandarizadas vienen a interrumpir esa narrativa e incluso a disciplinar propuestas de evaluación integradas a los procesos de enseñar y aprender. Las evaluaciones estandarizadas, en su



FLACSO 2022

búsqueda por mediciones “objetivas”, o “lo más objetivas posibles”, desde la acepción de neutralidad ofrecen un potente mensaje sobre el beneficio de la distancia entre quienes enseñan, quienes aprenden y las condiciones de enseñar y aprender.

Nuestro enfoque, contrapuesto al planteamiento tecnocrático, parte de la idea de que los juicios de valor, lejos de ser verdades universales investidas de “objetividad” y “neutralidad”, son construcciones sociales, contingentes a un tiempo y espacio, y tributarios de quienes los formulan. Por ello, la evaluación, en tanto establecimiento de juicios de valor a partir de información sistematizada, requiere considerar la lógica que la arraiga y articula con el marco político que le otorga sentido y significación. Es así como la pregunta por el sentido de la evaluación en el marco de las políticas en curso, se vuelve necesaria para pensar las estrategias evaluativas coherentes con las ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como para construir herramientas de producción de información y dispositivos adecuados a dicha política.

Mito 2. La información cuantitativa refleja la realidad de lo que ocurre en las aulas

Otra idea fuerza en que se sustenta la jerarquía otorgada a las evaluaciones estandarizadas de los aprendizajes radica en la creencia que los resultados reflejan como un espejo lo que se aprendió en las aulas, la medida del conocimiento escolar de las y los estudiantes, lo que se traduce en términos de calidad de la educación de las escuelas, de los distritos, de las provincias y de los países.

Los resultados de las pruebas suelen ser presentados como medidas resumen que abarcan de manera comprehensiva los aprendizajes de las y



FLACSO 2022

los estudiantes. Esto soslaya el carácter parcial de los mismos, es decir sus limitaciones para dar cuenta de una complejidad inherente a los procesos educativos y para ser realmente comprensivos del currículum. Por una parte, los instrumentos en cuestión evalúan sólo una parte de lo que se aprende, sobre la base de un recorte intencionado del currículum que podría ser susceptible de ser medido. En este sentido, los puntajes de las evaluaciones se construyen sobre la base del reconocimiento de respuestas correctas sin decir nada “acerca del conocimiento alcanzado en un área determinada ni, mucho menos, sobre otras capacidades como la imaginación, la creatividad, el pensamiento crítico, etc.” (Pascual, 2019).

Pensamos además que existe cierto fetichismo en torno a los resultados, otorgándoles una entidad independiente de su producción que oculta las fuerzas sociales que los producen. Se opera una descontextualización de los instrumentos y resultados, alentando una lógica meritocrática sobre la base de comparaciones en el tiempo y de rendimiento entre escuelas, distritos, regiones, provincias y países, desconsiderando las condiciones o situaciones en las cuales se generan los procesos de enseñanza y aprendizaje. En pos de los resguardos técnicos que alimentan el mito 1, la construcción de las pruebas importa seleccionar los contenidos que muestran diferencias en el desempeño de los estudiantes “dejando de lado tanto los ítems que resuelven todos los estudiantes y, por ende, no presentan diferencias en las respuestas (o sea los contenidos más trabajados en las instituciones escolares), como los que muestran mayores dificultades” (Pascual 2019).

Ponemos en cuestión la idea que la información cuantitativa que se ofrece como resultante de supuestos aprendizajes, constituya una fotografía, un reflejo de la realidad con un valor de verdad incuestionable. Los datos, tanto los cualitativos como los cuantitativos son construcciones que requieren una definición y ponderación relativa a lo que se quiere buscar.



FLACSO 2022

El marco de sentido en el cual se inscribe la búsqueda, implica posicionamientos político-pedagógicos que anteceden a las decisiones metodológicas.

Por el contrario, a lo que se sostiene en los discursos tecnocráticos, entendemos que para conocer en profundidad lo que se enseña y aprende en las escuelas, resulta necesario reconocer las implicancias intersubjetivas de manera situada y promover condiciones adecuadas para que las construcciones evaluativas tengan un carácter democrático y participativo. De este modo la evaluación, integrada en la actividad de enseñar, compone un aspecto reflexivo institucional sobre la tarea. Escindir la evaluación de la enseñanza sigue la lógica de la separación de la teoría-práctica, del sujeto-objeto y habilita mecanismos de control desde la narrativa hegemónica.

Desde nuestro punto de vista, resulta de suma importancia la recuperación en el campo educativo del sentido pedagógico de la evaluación. Esto significa que la evaluación debería fortalecer las decisiones pedagógicas y didácticas. en procesos de reflexión colectiva en los contextos institucionales. Desde esta perspectiva, docentes y directivos podrían construir conocimiento acerca de la propia labor pedagógica, como punto de partida para establecer valoraciones que impulsen acuerdos de trabajo y apoyaturas colegiadas para una mejora en las formas de enseñar y aprender. En definitiva, se trata de una concepción de evaluación participativa y democrática para “valorar” la propia tarea, de modo de pensarla y enriquecerla en clave de memoria institucional.

En este sentido, abogamos por políticas de evaluación centradas en el fortalecimiento de instancias democráticas y participativas de las comunidades educativas con propuestas complejas que integren centralmente a docentes y directivos de cada escuela en los procesos de



FLACSO 2022

evaluación. La evaluación tiene que estar sí o sí en relación con lo que se enseña y considerar las condiciones que obstaculizan o facilitan los aprendizajes. La evaluación en relación con lo que se enseña y teniendo en cuenta las condiciones, ofrece información para tomar decisiones pedagógicas institucionales y de cada docente con su grupo.

Mito 3. La evaluación como medición de los desempeños mejora la “calidad” de la educación

Un tercer supuesto consolida la vinculación entre “evaluación” y “calidad” como si las pruebas de carácter estandarizado fueran el camino para la mejora de los sistemas educativos. La noción de calidad educativa aparece fundamentalmente asociada al rendimiento y logros de las y los estudiantes, como algo posible de ser medido por la evaluación como instrumento privilegiado (Sverdlick, 2012).

La apelación a la calidad constituye un asunto de tensión y controversias, un campo de disputa. Se enfrentan allí diferentes valores y posicionamientos que se expresan en opciones educativas tributarias de ideologías sociales, políticas y educativas que marcan los valores y criterios desde los que se establece que se entiende por calidad (Escudero, 1999). Desde perspectivas tecnocráticas, se plantea una linealidad entre los resultados de las evaluaciones y los procesos educativos de mejora, en la lógica binaria de causa-efecto. Si las pruebas dan mal, se supone que habrá políticas remediales para mejorar la educación, o sea su calidad. Aún considerando el argumento efectista, en la práctica existen desfasajes entre las instancias de “aplicación” de las evaluaciones y la publicación de resultados, por lo cual, queda lejano el diseño e implementación de



FLACSO 2022

políticas educativas sustentadas en las pruebas. Además, como lo señalamos anteriormente, las evaluaciones sólo captan unos pocos aspectos de la multiplicidad de dimensiones que actúan como condicionantes en los procesos educativos y que lo hacen en temporalidades más extensas y difusas que escapan a los alcances y las periodicidades más restringidas de los operativos de evaluación. Incluso cuando los resultados se ponen a disposición de las propias instituciones, por lo general las escuelas no logran hacer algo con dicha información para aprovecharla institucionalmente al percibirlos ajenos a su cotidianidad y a lo que allí se produce. En síntesis, los argumentos soportados en la causalidad, sólo sirven en las políticas neoliberales, para justificar y legitimar decisiones de política educativa, que, en muchos casos van en desmedro de los colectivos docentes y de las y los estudiantes (Popkewitz, 1988).

Contrariamente con esa lógica que pone el foco en la calidad como la sumatoria o promedios de desempeños individuales (ya sea de docentes, estudiantes o escuelas)

-bajo una premisa de la existencia de colectivos homogéneos-, desde un enfoque de derechos, se entiende que la educación de calidad se concreta en el cumplimiento efectivo del derecho a la educación basado en las nociones de justicia educativa y social (Sverdlick, 2020). En este marco de sentido, la calidad se relaciona con la realización de trayectorias y experiencias enriquecedoras, lo cual conlleva la apropiación, construcción y reconstrucción de saberes con sentido, el desarrollo de la actividad intelectual, de la expresión, de la imaginación, la comprensión del medio natural y social, el dominio del cuerpo, etcétera, y puede plantearse como la posibilidad de las instituciones escolares para responder a las necesidades que tiene su estudiantado para desenvolverse en la vida respetando mundos diversos que dialogan y construyen saberes colectivos (Charlot, 2008).



FLACSO 2022

Nuestra legislación nacional menciona que “el Estado debe garantizar las condiciones materiales y culturales para que todos/as los/as alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural” (art. 84 Ley de Educación Nacional 26.206/06). Desde la comprensión que la calidad está asociada al cumplimiento efectivo del derecho a la educación, tal como se enuncia en la legislación vigente, el Estado tiene la responsabilidad de garantizarla. Esto implica que se debe velar porque se den las condiciones necesarias para enseñar y también para que las y los estudiantes aprendan, y que, tal como se señaló anteriormente, las instituciones escolares puedan responder a las necesidades que tiene su estudiantado.

Mito 4. Los resultados de las evaluaciones estandarizadas sirven para tomar decisiones y son la mejor herramienta para el diseño de políticas

Como parte de las políticas neoliberales, la evaluación estandarizada cobra protagonismo frente a otras políticas educativas, como si su sola implementación fuera la clave para resolver los problemas de la educación. Es decir, la evaluación se torna la principal política educativa, soslayando el carácter político que subyace en las decisiones acerca de qué información construir y con cuáles herramientas en el marco de una cierta orientación política de la gestión de turno.

Si bien las evaluaciones estandarizadas podrían servir para la construcción de cierta información general acerca del sistema educativo, desde una



FLACSO 2022

perspectiva de derechos, resulta imprescindible cuestionar sus alcances. Complejizar la mirada de la evaluación educativa implica abordar la multidimensionalidad de las políticas, los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus resultados. Por tanto, se requieren diseños evaluativos integrales que reúnan evidencia proveniente de una diversidad de fuentes a partir de las cuales valorar en qué medida, desde el sistema educativo, se cumplimenta el derecho a la educación.

A esto se suma la posibilidad de pensar en políticas educativas con un foco mayor en la enseñanza, que consideren a la evaluación como instancia orientada a promover la valoración colectiva y participativa acerca de los procesos de enseñar y de aprender. A modo de ejemplo, en el marco de la actual gestión de gobierno en la provincia de Buenos Aires (2019-2023), se diseñó para el nivel Primario un dispositivo evaluativo que abarca cuatro momentos¹: 1) un tiempo de trabajo previo en las aulas, con orientaciones desde la gestión acerca de contenidos y formas de enseñanza; 2) la toma de las pruebas a cargo de las y los docentes del grupo de estudiantes; 3) los resultados de las pruebas utilizando claves de corrección para corregir (sistematización por ítem y no por estudiante), también a cargo de las y los docentes; 4) un tiempo de trabajo institucional deliberativo sobre las etapas transitadas y sobre lo que arrojan los resultados por ítem. Los resultados agregados por ítem permiten sistematizar la información sobre las temáticas y problemáticas que requieren fortalecerse o sobre las cuales parecería necesario generar nuevas estrategias de enseñanza. En este caso, en la estandarización se asume que a través de las pruebas, se promueve cierta prescripción respecto de lo que hay que enseñar y cómo hacerlo. Asimismo, el involucramiento de las y los docentes en las diferentes etapas conlleva una estrategia intencional para que, a través de la corrección de las pruebas y de la reflexión colectiva sobre todo el proceso, se logre comprender dónde están los problemas de la enseñanza y de los



FLACSO 2022

aprendizajes. Esto hace que la lógica de la evaluación se oriente a pensar la enseñanza y tener una mirada global y abarcativa sobre lo que sucede. La experiencia descrita sucintamente da cuenta de la posibilidad de implementar políticas de evaluación emanadas desde los niveles centrales de la administración educativa con lógicas diferentes a las que hegemonícamente la tecnocracia ha instalado. En una gestión de gobierno que pone el centro de la política educativa en la enseñanza se define un dispositivo acorde a las definiciones político-pedagógicas adoptadas.

Referencias bibliográficas

Charlot, B. (2008). La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Trilce.

Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. RELIEVE, 9 (1), 11-43. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm

Masschelein, J. y Simons, M. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Miño y Dávila.

Pascual, L. (2019). Destruyendo mitos: las pruebas estandarizadas. Le monde diplomatique. Universidad Pedagógica Nacional.

Perrenoud, Ph. (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Colihue.

Popkewitz, T. (1988) Paradigma e ideología en investigación educativa.

Mondadori Sverdlick, I. (2021). La evaluación interpelada en tiempos



FLACSO 2022

de pandemia 2020-2021. *Anales de la Educación Común*, Vol. 2, N° 1-2, 139 -148.

Sverdlick, I. (2020). La evaluación en cuarentena. Reflexiones en un presente desconocido sobre un futuro incierto. *Sociales y Virtuales*, 7(7). Recuperado de <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/la-evaluacion-en-cuarentena>

Sverdlick, I. (2012). ¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa? *Noveduc*.

¹ Se realizaron pruebas escolares de Matemática y Prácticas del Lenguaje en tercer y sexto año.



FLACSO
2022

REINVENTANDO O NOVO DE NOVO: UM OLHAR SOBRE AS NOVAS DINÂMICAS ESCOLARES PÓS PANDEMIA.

Nathália Gomes da Silva Bastos

Universidad de la Empresa- UDE, Uruguay.

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO 2022

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar as principais mudanças nas dinâmicas escolares após o período pandêmico e das aulas remotas de alunos e professores de uma instituição privada de Belo Horizonte/MG. A relevância deste trabalho está na análise das novas configurações educacionais e sociais que uma instituição privada de Belo Horizonte/MG teve que implementar para aproximar e continuar engajando os alunos no ambiente presencial respeitando os protocolos de distanciamento exigidos pela secretaria de saúde e educação. O campo de pesquisa foi a sala de aula e os demais espaços internos da instituição, os alunos foram observados em diferentes atividades educativas em conjunto com seus professores. Como resultados, observou-se que as inovações tecnológicas e digitais incorporadas ao longo da pandemia pelos professores e alunos se mantiveram presentes e necessárias nas atividades cotidianas dos alunos, encurtando distâncias e facilitando tarefas escolares. Concluiu-se que ao planejar uma atividade para os alunos com ferramentas inovadoras e “pensando fora da caixa”, os professores obtiveram mais resultados satisfatórios nas dinâmicas escolares e isso foi refletido no desempenho e desenvolvimento pessoal e acadêmico dos alunos.

Palabras claves. Metodologias inovadoras; dinâmicas escolares; ressignificação da educação; ferramentas digitais e tecnológicas.



FLACSO 2022

INTRODUÇÃO

O presente estudo pretende analisar as principais contribuições promovidas por professores da educação básica em uma instituição privada da cidade de Belo Horizonte/ MG após o período da pandemia e das aulas remotas. Além de verificar como as metodologias inovadoras adquiridas ao longo das aulas remotas foram incorporadas nas práticas docentes no ambiente escolar. Sendo assim, o público alvo deste estudo são alunos e os professores do 5º ano do ensino fundamental I que retornaram para as aulas presenciais com muitas incertezas, dúvidas e expectativas com relação ao novo modelo de aulas presenciais, seguindo protocolos e orientações da OMS (Organização Mundial da Saúde) .

Sendo assim, nosso estudo está pautado nas práticas pedagógicas de professores que tiveram que ressignificar o ambiente escolar para atender o novo contexto social e educacional imposto pela pandemia da COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus.

Após perceber que os alunos estavam retornando para o ambiente escolar com diferentes necessidades sociais e cognitivas, o corpo docente em conjunto com a equipe gestora da instituição resolveu traçar novos caminhos para o engajamento e ressignificação das metodologias, transformando o ambiente e as dinâmicas escolares durante o 1º semestre do ano letivo de 2022. Com base nisso, para Ángel Díaz Barriga (2020), em seu artigo intitulado: A escola ausente, a necessidade de repensar seu significado incorporado ao livro, “Educação e pandemia: Uma visão acadêmica”, mostra como a pandemia se estabeleceu no mundo de uma forma mais geral obrigando de maneira repentina a suspensão presencial das aulas e de todas as atividades educativas nas escolas. Aos poucos essas atividades foram sendo retomadas, porém de maneira totalmente remota com o auxílio das



FLACSO 2022

tecnologias midiáticas, exigindo do professor habilidades tecnológicas que pudessem alcançar seus alunos nos ambientes em que os mesmos se encontravam.

Segundo a autora, foi apresentada ao público uma nova escola digital, abrindo as portas do Google for Education e outros meios tecnológicos como o whatsapp, Zoom e redes sociais para diminuir a distância entre docentes e discentes de diferentes partes do mundo.

No cenário brasileiro, logo após a OMS (Organização Mundial da Saúde) anunciar a pandemia por COVID, o Ministério da Educação (MEC) se prontificou em estabelecer as novas orientações e diretrizes para a educação de acordo com o decreto legislativo de março de 2020. (BRASIL, 2020) O decreto legislativo de número 6, de 2020, reconhece, para fins do art. 65 da Lei complementar nº 101, que devido ao estado de calamidade pública, foi necessária uma reformulação no texto para atender a população que estava em situação de distanciamento social. No texto integral é possível compreender que todos os tipos de trabalhos deveriam ser desenvolvidos de maneira virtual, inclusive as instituições de ensino.

Art. 1º A presente Resolução tem por objeto a definição de Diretrizes Nacionais orientadoras dos sistemas de ensino para a implementação do disposto na Lei nº 14.040/2020 pelas instituições e redes escolares de Educação Básica e Instituições de Educação Superior, públicas, privadas, comunitárias e confessionais. (BRASIL, Ministério da Educação, 2020)

Parágrafo único. As Diretrizes têm como referências a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020; o Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; os arts. 206 e 209 da Constituição Federal; o art. 4º-A e os arts. 12 a 14 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) e os Pareceres CNE/CP nº 5/2020, CNE/CP nº 9/2020 e CNE/CP nº 11/2020. (BRASIL, Ministério da Educação, 2020)

De acordo com a resolução fica determinado que as instituições escolares de educação básica, em comum acordo com o Currículo Nacional da Educação



FLACSO 2022

CNE e a BNCC, faça o reajuste da carga horária e dos dias letivos de cada segmento educacional.

Para o ensino fundamental, que é o foco principal deste estudo, ficou proposto que as instituições deveriam reorganizar o seu calendário escolar obedecendo os princípios estabelecidos pelo inciso II do art. 2º da Lei nº 14.040/2020.

A reorganização do calendário escolar do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei obedecerá aos princípios dispostos no art. 206 da Constituição Federal, notadamente a igualdade de condições para o acesso e a permanência nas escolas, e contará com a participação das comunidades escolares para sua definição. (BRASIL, Ministério da Educação, 2020)

Nesse contexto, foi levado em consideração a realidade em que alunos e professores estavam inseridos para transformar e reinventar a nova forma de ensino nas escolas brasileiras, o ensino remoto com aulas assíncronas e síncronas.

Sabendo de todo o percurso das mudanças ocorridas durante as aulas remotas e de todas as reconfigurações educacionais para que o ensino continuasse chegando aos alunos de maneira que fosse produtivo e interessante para os mesmos. Pode-se afirmar que a sociedade passou e continua passando por momentos de grandes transformações no âmbito educacional. Essas mudanças educativas ocorrem também devido a inserção das novas tecnologias digitais de informação e comunicação, as (TDICs) que já estavam adentrando nos espaços escolares antes mesmo do distanciamento, porém com o ensino remoto, constituiu-se uma significativa importância nos chamando a atenção para a necessidade de aquisição de novas competências e habilidades que devem ser ministradas e orientadas pelos professores no espaço educativo.



FLACSO 2022

No estado de Minas Gerais, mais especificamente na cidade de Belo Horizonte que é o local do presente estudo, foi constatado por meio de pesquisas, que crianças e adolescentes tem sentido os impactos do período de distanciamento social e das aulas remotas, uma vez que as escolas eram anteriormente, um dos locais em que mais se obtinham contatos sociais entre as crianças e adolescentes num contexto mais geral.

Segundo uma pesquisa realizada na cidade de Belo Horizonte por especialistas na instituição da Puc Minas, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, “(...) As instituições devem buscar resgatar a autonomia que o ambiente escolar proporciona às crianças.” O estudo aponta ainda que, durante o período de aulas remotas, muitas crianças perderam o interesse nas aulas e o isolamento levou com que muitas crianças e adolescentes perdessem a própria autonomia, desenvolvendo sintomas de desatenção, inquietude e agressividade. Para complementar, segundo o que diz o estudo, é necessário repensar o ambiente escolar para retomar a socialização de maneira consciente e ressignificar o aprender novamente “com o outro”.

“ A pandemia alterou os principais meios de socialização infantil, como casa/família e escola, ambientes que normalmente se expunham em situações sociais com pais, professores e pares”. (Andrade, 2021)

Sabendo disso, o trabalho a ser apresentado trata-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa e pesquisa de observação sobre a prática pedagógica de professores para ressignificar o ambiente escolar para o novo perfil de aluno que está voltando para as escolas. Nesse contexto, as questões norteadoras deste trabalho consistem em, objetivo geral: Verificar como a prática pedagógica utilizada pelos professores contribui para uma ressignificação do ambiente escolar para alunos do 5º ano do ensino fundamental I. Como objetivos específicos pretendeu-se: Entender como os alunos interagem e socializam em situação de distanciamento social; compreender como o professor desperta o interesse do aluno para o aprendizado; observar a participação e interação dos alunos durante as



FLACSO 2022

atividades propostas pelos professores e perceber como alunos e professores ressignificam o ambiente escolar.

Logo a prática foi realizada em um colégio privado na cidade de Belo Horizonte-MG em duas turmas do 5º ano do ensino fundamental I, com o total de 60 alunos presentes em sala no período matutino.

A SALA DE AULA MUDOU (PENSANDO FORA DA CAIXA)

Analisando o atual contexto epidêmico em que os alunos estavam inseridos, foi necessário uma nova abordagem metodológica para as atividades coletivas e sociais dentro do ambiente escolar.

Por meio de reuniões pedagógicas e formações continuadas, os professores foram orientados a adaptarem suas aulas com atividades interativas e ao mesmo tempo, atividades que não envolvessem o contato físico direto com o outro. Um desafio realmente novo para os professores, uma vez que alunos na faixa etária do 5º ano sentem uma grande necessidade de contato e proximidade com os pares.

O uso da máscara era obrigatório e o manuseio do álcool em gel era constante, os trabalhos em grupos, e em duplas foram adaptados para “atividades comentadas”, onde o professor apresentava uma situação problema e esta era comentada por todos os alunos e as ideias eram anotadas no quadro, posteriormente discutidas e registradas no caderno. Durante as primeiras atividades em sala após o retorno, os professores perceberam uma defasagem com relação à escrita, uma vez que no ensino remoto, muitos alunos deixaram de realizar a escrita no caderno, para o contato direto com os computadores, digitando e interagindo nas aulas de maneira mais oral e visual.



FLACSO 2022

Sendo necessário um resgate com as produções de textos e trabalho com projetos literários estimulando a leitura e interpretação de texto.

A sala de aula, foi, aos poucos modificando para atender às novas demandas dos alunos e da OMS (Organização Mundial da Saúde) . A distância entre as carteiras, as marcações no piso, demarcando os limites. As ferramentas tecnológicas (notebooks, datashow, televisão...) foram adicionadas para transmitir vídeos, sons e aula assíncrona para alunos que não estavam em condições de participar das aulas presencialmente.

Os professores se depararam com realidades totalmente diferentes e por isso foram convidados a “pensarem fora da caixa”, ou seja, sair da sua zona de conforto e mergulharem em um mundo que era novo, tanto para eles quanto para os alunos. A criatividade foi incorporada cada vez mais nas aulas e nas práticas docentes.

A aula invertida pouco usada anteriormente, começou a ganhar mais destaque ao longo dos dias, com as leituras no livro didático, os games virtuais , textos e vídeos que eram apresentados aos alunos para atividades extraclasse e retomados no dia posterior na sala de aula com alguma atividade de fixação e revisão do conteúdo relacionando-as.

A sala de aula invertida (flipped classroom) é um método de aprendizado no qual o conteúdo é apresentado para o estudante fora do ambiente escolar. Esse primeiro contato pode acontecer por meio da internet, incluindo vídeo-aulas e games disponibilizados pelos professores, livros e textos didáticos. (ÁRVORE, 2021)

Dessa forma, os professores conseguiram engajar os alunos nas atividades e nas leituras utilizando recursos que os mesmos já conheciam e já estavam familiarizados, os jogos, as plataformas, o youtube, dentre outros.



FLACSO 2022

LANCHE E INTERVALO (O DESAFIO DA CONVIVÊNCIA COM O OUTRO)

Anteriormente os alunos realizavam o lanche em ambiente compartilhado, mesas com quatro cadeiras ou mais e o intervalo era o momento da socialização, das trocas e compartilhamentos, sempre incentivadas pelos professores.

Com o retorno presencial e as exigências com relação ao distanciamento social. Os alunos passaram a realizar o lanche nas salas de aula, cada um na sua própria carteira, único momento permitido para retirada das máscaras, porém com a orientação de não dialogarem uns com os outros devido a ausência da máscara. O compartilhamento do lanche ou lanche coletivo não era mais permitido e as compras de lanche na cantina do colégio eram realizadas de maneira virtual pelos pais para impedir o manuseio do dinheiro em espécie a fim de evitar a transmissão do vírus.

Para descontrair o ambiente, os professores utilizavam de diferentes estratégias para deixar o horário do lanche um pouco mais prazeroso para os alunos. Promovendo a “playlist da turma”, situação na qual cada aluno escrevia uma música que gostava de ouvir e o professor criava uma playlist semanal com música escolhidas pelos alunos e apresentava na hora do lanche, assim durante o lanche os alunos também aproveitaram para curtir músicas escolhidas por eles e pelos colegas, aprendendo a respeitar o ritmo musical do outro e trabalhando por meio da aprendizagem compartilhada.

Para Moran (2018), a aprendizagem compartilhada constitui em um aprendizado por meio de diferentes recursos tecnológicos que conectam pessoas próximas e distantes simultaneamente. “Pessoas que se agrupam de forma mais aberta ou organizada, pontual ou permanente, formal ou informal, espontaneamente [...]”. Sendo assim é apresentada uma nova forma



FLACSO 2022

de compartilhar conhecimento, a aprendizagem compartilhada se torna um caminho para as trocas de experiências de pessoas de diferentes localidades com realidades distintas e ao mesmo tempo com objetivos em comum. O autor ainda afirma que:

Todas as iniciativas para abrir os espaços das escolas para o mundo, ampliando as diferentes redes sociais e tecnológicas, pessoais, grupais e institucionais, contribuem para oferecer ricas oportunidades de aprendizagem. (MORAN, 2018, p. 46)

Além da playlist da turma, os professores criaram também o momento da “sessão cinema”, para não ficar cansativo e monótono, os professores intercalaram música e curta-metragens educativos nos 15 a 20 minutos de lanche dos alunos.

Após o momento do lanche, os alunos são direcionados para o pátio, quadra ou espaços de convivência da instituição para o intervalo. Nesse momento, os professores realizam atividades coletivas ao ar livre, os alunos aproveitam para socializarem uns com os outros e interagirem com os colegas de outras turmas e outras salas.

USO DA BIBLIOTECA - (O CLUBE DA LEITURA)

O clube da leitura nasceu de uma proposta dos professores para resgatar o hábito prazeroso da leitura espontânea, onde os próprios alunos selecionavam o livro na biblioteca e após a leitura do mesmo, deveriam elaborar uma apresentação de sua escolha para motivar e despertar o interesse da turma para a leitura do livro apresentado.



FLACSO 2022

Para essa apresentação o aluno deveria utilizar a sua criatividade além de fazer uso das ferramentas já utilizadas nas aulas remotas para criação de propagandas, banners e outros cartões virtuais com o aplicativo Canva¹.

Figura 1 e 2 - Aluna apresentando os livros para turma



Fonte: Elaboração própria, 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva de inovação das metodologias dos professores do 5º ano do ensino fundamental I, é importante salientar que as novas dinâmicas escolares têm contribuído para promover mudanças nas práticas educativas dos professores, engajando cada vez mais os alunos nas aulas, ressignificando o ambiente e conseqüentemente as dinâmicas escolares que consiste nas atividades coletivas e individuais que transformam o ensinar e o aprender em momentos significativos de trocas entre os alunos e professores.

Analisando os comentários dos professores e a satisfação dos alunos por estarem “Aprendendo o novo de novo” (fala de um aluno), é possível concluir que ao planejar atividades para os alunos com ferramentas inovadoras e “pensando fora da caixa”, os professores obtiveram resultados



FLACSO 2022

satisfatórios nas dinâmicas escolares e isso foi refletido no desempenho e desenvolvimento pessoal e acadêmico dos alunos.

Referencias bibliográficas

- AUSUBEL, D.P. (2003). Aquisição e retenção de conhecimentos. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. Tradução do original The acquisition and retention of knowledge (2000).
- ÁRVORE livro, 2021 <<https://www.arvore.com.br/blog/sala-de-aula-invertida>> acessos em 23/08/2022.
- BECK, Caio. (2016). Paulo Freire: educador brasileiro. Andragogia Brasil. Disponível em: < <https://andragogiabrasil.com.br/paulo-freire/>> acessos em 15 de março de 2020
- BRASIL, Ministério da Educação, 2020 <<https://www.gov.br/mec/pt-br>> acessos em 23/08/2022
- DIESEL, Aline. BALDEZ, Leila. MARTINS, Silvana. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thelma. Lageado -RS 2017 . Volume14 n 1 disponível em <https://www.researchgate.net/publication/313960490_Os_principios_das_metodologias_ativas_de_ensino_uma_abordagem_teorica > Acesso em 14 de março de 2020.
- DEWEY, J. Democracia e educação. 3. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional , 1959
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade..6ª edição Editora Paz e Terra LTDA. 78- J. Botânico Rio de Janeiro.1976



FLACSO 2022

FREIRE, Paulo, 1920. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*/ Paulo Freire.-- São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, Maiara. *Metodologias ativas para uma aprendizagem significativa*. 2018. Disponível em <<https://www.eloseducacional.com/educacao/>> Acessos em 19 de março de 2022.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1988. HAMZE, Amélia. *Escola Nova e o movimento de renovação do ensino*. Disponível em <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-nova.htm>> Acessos em 15 de março de 2022.

MORAN, José *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. In: BACICH, Lilian. Moran, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 01-04.

ⁱ O Canva é um editor gratuito que permite criar artes sem complicações pelo celular e computador.



FLACSO
2022

MITIGACIÓN DE RIESGOS LABORALES MEDIANTE UN JUEGO SERIO- ASEGURATE.

María Esther Obando Cabrera

Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín

Pedro Camilo Galvis Correa

Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín

Miguel David Rojas López 1 Ph.D.

Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín

Eje temático 04 Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO 2022

Resumen

Los riesgos laborales se encuentran presentes en cualquier entorno de trabajo sin importar la actividad económica que se desarrolle, todos los sectores de la economía y los puestos de trabajo presentan ciertas situaciones de peligro para los trabajadores, los equipos, las instalaciones o el entorno, aunque el potencial de daño y la probabilidad de materializarse varíen según las condiciones particulares de cada organización. Se diseña y se desarrolla un juego serio con el objetivo de reforzar la información sobre los riesgos presentes en actividades laborales diarias el cual busca que los participantes conozcan, refuercen e interioricen los riesgos laborales a los que están expuestos al momento de desarrollar las diferentes actividades laborales con la importancia de mitigar y controlar dichos riesgos mediante la aplicación exitosa de las medidas de prevención. Por último, se muestran resultados y conclusiones sobre el conocimiento adquirido por los participantes del juego en riesgos laborales y medidas de prevención.

Palabras claves. riesgos laborales, medidas de prevención, juego serio



FLACSO 2022

INTRODUCCIÓN

El trabajo es una actividad inherente a la naturaleza humana que puede promover la salud y el bienestar individual y colectivo, en escenarios insalubres, representa peligros que conducen a la configuración de accidentes de trabajo y enfermedades profesionales. (Arango et al.,2013)

Por lo tanto es importante recordar la identificación de los riesgos y peligros que se pueden presentar en las actividades laborales, que finalmente desencadenan en accidentes de trabajo que no sólo afectan la salud de los trabajadores sino que también afectan el desarrollo normal de una organización(Jaramillo et al., 2019), por eso la importancia de consolidar el conocimiento de una forma creativa y que permita recordación en los participantes del juego, para poder implementar medidas de control y prevención que ayuden a las compañías a permanecer en el tiempo, garantizando estabilidad laboral a sus colaboradores.

Bajo esta perspectiva, (Molano y Arévalo,2013)señalan que una de las claves del éxito para el verdadero desarrollo de la prevención en las organizaciones está dado por la gestión de los riesgos centradas en las situaciones de trabajo, es por ello que las empresas deben valerse incluso de herramientas como los juegos gerenciales para enseñar, entregar o reforzar conocimientos a sus colaboradores(Rojas et al., 2016), además de ser una actividad lúdica que divierte y a la vez educa, es por esto que los juegos gerenciales toman total importancia en las áreas de recursos humanos de las compañías al momento de diseñar planes de inducción y reinducción.

Los juegos han ido evolucionando y toman un papel relevante dentro de las organizaciones, en el entretenimiento empresarial y la enseñanza organizacional (Londoño y Rojas, 2020) dichos juegos aplicados en las organizaciones, son herramientas claves de apoyo y enseñanza en el proceso



FLACSO 2022

de aprendizaje de los trabajadores, buscando a través de dichos juegos que contienen unas normas, límites y objetivos concretos, participen, se involucren, aprendan e interioricen un tema específico para el que el juego fue diseñado y los apliquen en su cotidianidad laboral. En este caso, no solo se trata de un juego de entretenimiento, sino que hace parte del proceso de entrenamiento empresarial y de enseñanza organizacional pues su propósito es educativo y cuyo objetivo general es tomar decisiones en una empresa, teniendo en cuenta las situaciones y problemas que se presentan en el mundo real. (Mesa,2012)

Asegúrate es un juego serio con la temática Riesgos Laborales a los que están expuestos los trabajadores dentro de una empresa. Hace que los participantes mediante una experiencia simulada primero entiendan el problema que se plantea en el juego, analicen las estrategias para resolverlo, propongan soluciones a través del trabajo en equipo y lo más importante permite la experimentación dentro de un ambiente seguro que no presenta consecuencias en el mundo real, lo que hace que los trabajadores creen y apropien conocimientos interactuando con las diferentes situaciones.

METODOLOGÍA

Para el diseño del Juego Asegúrate, se utilizó la metodología propuesta en la tesis de Gómez, (2010), donde se establece los siguientes puntos fundamentales a seguir:

1. Identificar la temática del juego
2. Establecer el propósito de juego
3. Plantear los objetivos instruccionales del juego
4. Identificar y definir conceptos generales de la temática
5. Seleccionar técnicas candidatas



FLACSO 2022

6. Seleccionar la técnica o las técnicas más apropiadas según la caracterización de la temática.
7. Incorporar el conocimiento específico en el juego
8. Desarrollo sesiones piloto del juego
9. Consolidar el juego
10. Elaborar encuesta de evaluación del juego

Identificación de la temática del juego: Para el año 2013 la organización internacional del trabajo -OIT- plasmó en el informe anual, que 2.34 millones de personas mueren por causa de accidentes o enfermedades relacionadas con el trabajo (Acevedo y Yañez,2016).

Por lo anterior se identificó la necesidad de reforzar e interiorizar en los empleados de una organización los conocimientos sobre riesgos, sus consecuencias y la importancia de las actividades preventivas que ayudan a mitigar y controlar los mismos.

Establecer el propósito del juego: El propósito del juego permite que los jugadores refuercen e interioricen mediante un juego divertido y competitivo, los diferentes riesgos presentes en las actividades laborales diarias y las medidas preventivas que ayudan a mitigar y controlar dichos riesgos.

Plantear los objetivos instruccionales del juego: En la construcción de estos objetivos se planteó la necesidad de que las personas conocieran los riesgos a los que estaban expuestos en el día a día al momento de realizar sus actividades laborales, además de que los aprendan de una forma divertida y sobre todo competitiva.

Identificar y definir conceptos generales de la temática: Se realizó una exploración bibliográfica de los riesgos y peligros laborales inherentes a la actividad laboral que afectan tanto a empleados como a empleadores.



FLACSO 2022

Seleccionar técnicas candidatas: A partir de los conceptos generales de la temática y la necesidad que el juego enseñe y fuera divertido y competitivo, se seleccionaron 2 técnicas candidatas que fueron evaluadas y comparadas para determinar cuál sería la mejor opción.

Seleccionar la técnica o las técnicas más apropiadas según la caracterización de la temática: La técnica escogida fue juego de los 1000 km donde se comparó con juego de memoria, mediante preguntas de caracterización con respuesta afirmativa y negativa. (Ver Tabla 1):

Tabla 1. Plantilla técnica de juego de 1000 km

Nro	Pregunta	Respuesta	Puntaje
1	¿Puede interactuar 2 o más jugadores?	Si	1
2	¿El objetivo del juego es ir avanzando en puntos hasta llegar al puntaje ideal?	Si	3
3	¿El juego cuenta con barajas de carta que permiten implementar estrategias?	Si	3
4	¿El juego contiene cartas de colores rojo y verde que simbolizan los peligros y seguros?	Si	3
5	¿Permite jugar en parejas?	Si	1
6	¿Los jugadores deben decidir estratégicamente los movimientos a fin de evitar que el contrincante avance en el juego?	Si	3
7	¿El juego permite visualizar una descripción gráfica en sus cartas o fichas?	Si	1
8	¿El juego promueve la concentración y memoria mediante la vista?	No	0
9	¿El jugador puede mantener el turno por rondas indefinidas siempre y cuando acierte en cada ronda?	No	0
10	¿El juego describe de forma gráfica los peligros y seguros viales?	Si	3
11	¿Es un juego que brinda diversión y aprendizaje?	Si	1
Puntaje Obtenido			19
19/25= 76%			



FLACSO 2022

Tabla 2. Plantilla técnica de juego de memoria

Nro.	Pregunta	Respuesta	Puntaje
1	¿Puede interactuar 2 o más jugadores?	Si	1
2	¿El objetivo del juego es lograr alcanzar la meta de puntos?	No	0
3	¿El juego tiene diferentes cartas que permiten implementar estrategias?	No	0
4	¿El juego contiene cartas de colores rojo y verde que simbolizan los peligros y contramedidas?	No	0
5	¿Permite jugar en parejas?	Si	1
6	¿Los jugadores deben decidir estratégicamente los movimientos a fin de evitar que el contrincante avance en el juego?	No	0
7	¿El juego permite visualizar una descripción gráfica en sus cartas o fichas?	Si	1
8	¿El juego promueve la concentración y memoria mediante la vista?	Si	3
9	¿El jugador puede mantener el turno por rondas indefinidas siempre y cuando acierte en cada ronda?	Si	3
10	¿El juego describe de forma gráfica los peligros y seguros viales?	No	0
11	¿Es un juego que brinda diversión y aprendizaje?	Si	1
Puntaje Obtenido			10
10/25=40%			

Incorporar el conocimiento específico en el juego: Se desarrolló el juego asignando cierta cantidad de puntos a las cartas para que ayudarán al final a obtener un ganador. Así mismo 4 riesgos y diferentes medidas de prevención que permitieran bloquear y avanzar respectivamente, así como las condiciones seguras e inseguras presentes en cualquier actividad laboral.

Desarrollar sesiones piloto del juego: Se realizaron un par de ensayos previos del juego para medir el tiempo de duración y el éxito del mismo en el aprendizaje de la temática seleccionada.

Consolidar el juego: A partir de las pruebas piloto de donde salieron varios aspectos a mejorar, como la implementación de estrategias de juego que lo conviertan en una actividad más competitiva, se implementan las acciones de mejora y se da paso a una nueva prueba piloto que ayuda a definir la dinámica, tiempos y puntos máximos a obtener.

Elaborar encuesta de evaluación del juego: Se envía un cuestionario a los participantes del juego para obtener observaciones, puntos de vista y



FLACSO 2022

determinar si el juego ayudó a reforzar los conocimientos sobre riesgos laborales y las diferentes medidas preventivas.

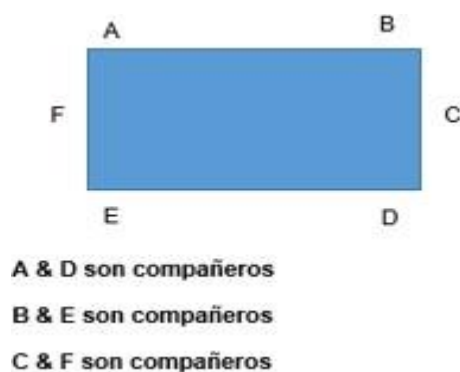
Diseño del juego

El juego fue diseñado partiendo de la hipótesis que todas las empresas y por ende los trabajadores independientemente de su actividad económica, están expuestos a riesgos y peligros laborales en sus actividades diarias.

En concordancia con lo anterior, se diseñó un juego de cartas con instrucciones para 4 y 6 jugadores para jugar en parejas, con diferentes cartas de riesgos y sus respectivas contramedidas de mitigación, en donde las parejas deberán implementar diferentes estrategias para avanzar en el juego y al mismo tiempo frenar el avance de las parejas rivales.

Para una correcta distribución de parejas de juego, se tomó como base la distribución planteada en el juego de los 1000 km, en donde Sentados A, B, C, D, E y F, alrededor de la mesa, jugarán tres parejas donde “socios” son A-D, B-E y C-F. (Ver figura 1)

Figura 1. Distribución de jugadores en la mesa de juego





FLACSO 2022

La pareja ganadora será la primera que obtenga 5.000 puntos, cada pareja participante trata de obtener en cada mano, 1.000 puntos (ni uno más ni uno menos) superando las dificultades que las demás parejas de jugadores van colocando en el camino tratando al mismo tiempo de colocar riesgos para evitar avanzar en el juego. Cada mano da un puntaje, y juegan tantas manos como sean necesarias para que alguien llegue primero a totalizar 5.000 puntos o más.

El tiempo promedio del juego es de 60 minutos, en este tiempo el ganador deberá totalizar puntos o más en las manos o juegos necesarios para alcanzar dicho puntaje.

El juego se enfoca en el trabajo en equipo, ya que permite que durante el desarrollo de este, se implementen estrategias para sumar puntos a favor o para evitar que el rival sume puntos en su baraja de cartas. Por otro lado, se refuerza la importancia de conocer los diferentes riesgos y las diferentes contramedidas necesarias para mitigar y controlar dichos riesgos.

RESULTADOS

Conceptos básicos de la temática: Riesgos, Peligros, Medidas de control, probabilidad Medida(s) de control: Medida(s) implementada(s) con el fin de minimizar la ocurrencia de incidentes. (GTC-45, 2010)

Riesgo: Combinación de la probabilidad de que ocurra(n) un(os) evento(s) o exposición(es) peligroso(s), y la severidad de lesión o enfermedad, que puede ser causado por el (los) evento(s) o la(s) exposición(es) (NTC-OHSAS 18001). (GTC-45, 2010)

Probabilidad: Grado de posibilidad de que ocurra un evento no deseado y pueda producir consecuencias (GTC-45, 2010)



FLACSO 2022

Sesiones Piloto: Para determinar el tiempo de juego y acciones que impactaran en el desarrollo de este, se realizaron un par de pruebas piloto con un grupo menor a 6 personas, luego de realizar los ajustes necesarios, se trabajo con estudiantes de posgrado de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, donde se contaba con diferentes carreras profesionales, se manejaron 3 grupos, constituidos por 6 personas cada uno, lo cual permitió trabajar en parejas para llegar al objetivo del puntaje establecido, según las normas del juego.

Se realizó una introducción dando a conocer las cartas que componen el juego, cartas de puntaje, de riesgos, contramedidas, condición segura, condición insegura, cartas clave.

Para construir el juego se seleccionaron cuatro riesgos que la mayoría de las empresas se pueden presentar y se determinaron 6 medidas de control para cada uno de estos, las cartas de condición segura permitirá dar inicio al juego, con lo cual se quiere reflejar que para iniciar las labores diarias debo verificar que las condiciones son las adecuadas; el oponente puede frenar la acumulación de puntaje con cartas de condición insegura y los riesgos, ya que representan que no puedo continuar con las labores porque implicarán un incidente, accidente o alguna afectación en la salud del trabajador.

Se resaltó la importancia de la formación en diferentes riesgos, lo cual se ve reflejado en las cartas claves que permitirán contrarrestar los riesgos y acumular mayor puntaje.

Durante el desarrollo del juego se prestó asesoría a diferentes grupos, lo cual permitió entender mejor la dinámica y continuar trabajando de una manera competitiva, pero a la vez logrando aprendizaje de las situaciones planteadas en cada una de las rondas.



FLACSO 2022

Se realiza una encuesta con el objetivo de conocer la percepción del juego Asegúrate como juego serio, dentro de la cual se plantearon 7 preguntas y un campo de observaciones.

Se obtuvieron 12 respuestas donde los resultados fueron los siguientes:

1. ¿Considera que el juego ayudó al aprendizaje de riesgos laborales?

Si: 91,7% Tal vez: 8,3%

2. ¿Aprendiste a identificar e interiorizar algunas medidas preventivas para la mitigación de algunos riesgos?

Si: 100%

3. ¿Cuáles son los riesgos que se trataron en el juego?

El 58,3% respondió de manera correcta

4. Eléctrico, biológico, mecánico, ergonómico

el 41,7%, seleccionó: Eléctrico, físico, biológico, ergonómico

5. Mencione un riesgo y una medida preventiva de las que se trabajaron en el juego

Los participantes mencionaron correctamente las medidas respecto a los riesgos que mencionaron, dando evidencia del aprendizaje obtenido.

6. ¿El juego Asegúrate, fue divertido y competitivo?

Si: 100%

7. ¿El material utilizado (cartas) fueron ilustrativas y permitieron identificar fácilmente los riesgos y medidas preventivas al momento de jugar?

Si: 100%

8. ¿Considera que era necesario tener conocimientos previos de riesgos laborales medidas de prevención para jugar con éxito el juego?

No: 58,3% Si: 25% , Tal vez: 16,7%.



FLACSO 2022

Observaciones del Juego: en general describen a Asegúrate como un juego excelente, se debe reforzar la parte introductoria para que sean claras las reglas del juego.

CONCLUSIONES

Inicialmente, el grupo de estudiantes de posgrado tenía varias inquietudes, por las reglas del juego, sin embargo, se asesoran para continuar con el desarrollo, como sugerencia se realizará una prueba antes de iniciar la partida, para hacer un acercamiento con las diferentes cartas.

La gestión de riesgos laborales es un aspecto fundamental en las organizaciones debido a su responsabilidad de mejorar las condiciones laborales, prevenir al trabajador, disminuir los accidentes en sitios de trabajo y enfermedades laborales; este tipo de juegos, impacta porque simula situaciones reales en un ambiente seguro que no presenta consecuencias en el mundo real, lo que hace que los trabajadores creen y apropien conocimientos interactuando con las diferentes situaciones que los oponentes planteen para evitar la acumulación de puntaje.

La formación en riesgos laborales es un ámbito clave para minimizar, reducir o eliminar los impactos que pueden generar en la salud de los trabajadores, de igual forma en la parte económica de la empresa.

El aprendizaje por medio de juegos permite reforzar conocimientos y se implementan en inducciones y reinducciones con el personal de las compañías, porque permite enseñar de forma creativa y que permita recordación en los participantes. Asegúrate fue diseñado para contribuir con este proceso, brindar conocimiento por medio de un método lúdico, que involucra el trabajo en equipo e individual para lograr objetivos establecidos,



FLACSO 2022

en el caso del juego lograr un puntaje ganador y responder de forma adecuada a las situaciones planteadas por el oponente

Teniendo en cuenta la encuesta de evaluación y los comentarios al finalizar la dinámica, se puede percibir que se logró el objetivo del juego, reforzar los conocimientos relacionados a los riesgos y las medidas de control de una manera divertida y competitiva.

Referencias bibliográficas

Acevedo, K y Yañez, M (2016) Costos de los accidentes laborales: Cartagena, Colombia 2009-2012. Ciencias Psicológicas

Arango Soler, J., Luna García, J., Correa, Y., Campos, A. (2013.). Marco legal de los riesgos profesionales y la salud ocupacional en Colombia, siglo xx. Revista de Salud Pública.

Benavides, F., Delclos, J., Benach, J., Serra, C (2006) Lesiones por accidentes de trabajo, una prioridad en salud pública

Cardona, D y Tabares, J. (2018) Características de los Accidentes Laborales en Trabajadores de Empresas Afiliadas a una Administradora de Riesgos Laborales (ARL) en Colombia 2013 a 2016. Repositorio Universidad del Rosario.

Cisneros, M y Cisneros, Y (2015) Los accidentes laborales, su impacto económico y social. Ciencias Holguín, Centro de Información y Gestión Tecnológica de Santiago de Cuba Holguín, Cuba

Diaz, R y Soto A (2018). Análisis de la evolución y situación de la formación en prevención de riesgos laborales. Una propuesta de mejora.



FLACSO 2022

- Figuroa N, Ribet, M, Garrido M, Ramos M y Enrique Y. (2013). La gestión de riesgos laborales en las empresas forma parte de su responsabilidad social
- Gómez, M. (2010). Definición de un método para el diseño de juegos orientados al desarrollo de habilidades gerenciales como estrategia.
- González, A., Bonilla, J., Quintero, M., Reyes, C., Chavarro, A. (2016) Análisis de las causas y consecuencias de los accidentes laborales ocurridos en dos proyectos de construcción. Revista ingeniería de construcción.
- GTC-45 (2010) Guía para la identificación de los peligros y la valoración de los riesgos en Seguridad y Salud Ocupacional.
- Jaramillo, A., Castillo, V., Pardo, A., Arias, T., Gil, P., García, M (2019) Accidente de trabajo y enfermedad profesional en Colombia. Revista Poliantea, Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.
- Londoño, L y Rojas, M, (2020) De los juegos a la gamificación: propuesta de un modelo integrado. Revista Universidad de la Sabana.
- Mesa, R (2012) La formación administrativa apoyada en juegos gerenciales. Revista Universidad EAFIT
- Ministerio del Trabajo de Colombia (2015) Decreto 1072 de 2015.
- Molano Velandia, J y Arévalo Pinilla, N. (2013). De la salud ocupacional a la gestión de la seguridad y salud en el trabajo: más que semántica, una transformación del sistema general de riesgos laborales. Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá.
- Peña, I (2018). La importancia de la seguridad y salud en el trabajo como factor de la responsabilidad social en las empresas.



FLACSO 2022

- Plata, J., Morales, M., Arias, M (2009) Impacto de los juegos gerenciales en los programas de administración de empresas como herramienta pedagógica. Revista facultad ciencias económicas Universidad Militar nueva granada.
- Rojas, M., Londoño, L., Alis, J. (2016) Proposal of a game to learn individual and team decision making. Revista Espacios.
- Romero Sedano, C. (2020). La mortalidad y su relación con la ocupación, los accidentes de trabajo y las enfermedades laborales en Colombia. Bogotá - Ciencias Económicas - Maestría en Administración.
- Ruiz Chaves, J. (2019). Poderes oficiosos de los Inspectores de Trabajo para promover acciones de responsabilidad objetiva en el Sistema General de Riesgos Laborales colombiano.
- Vizueta, S., Navas, Y., Vera, P (2017) Juegos gerenciales como herramienta para el perfeccionamiento de las habilidades profesionales. Revista Científica Dominio de las Ciencias.



FLACSO
2022

EFICIENCIA DEL TRABAJO EN EQUIPO SEGÚN EL TIPO LIDERAZGO MEDIANTE UN JUEGO SERIO.

MsC. Mariana López Roldan

Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín

PhD. Laura Marcela Londoño Vázquez

Universidad de Antioquia, Sede Medellín

Ph.D. Miguel David Rojas López

Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO
2022

Resumen

El trabajo en equipo, la calidad de las personas y las relaciones que establecen entre sí al interior de las organizaciones son factores críticos para el éxito y permanencia en el tiempo de estas (Vignolo, 2006). El trabajo en equipo es guiado por un líder, es la persona que toma la iniciativa de influir en los demás integrantes logrando un trabajo motivado y el alcance de los objetivos propuestos. En las organizaciones existen diversos tipos de líderes y surge la importancia de conocer y potencializar los estilos de liderazgo de cada integrante, con la finalidad de que se alcance eficientemente el trabajo en equipo y permita que con mayor facilidad se alcancen los objetivos finales. Los tipos de liderazgo presentados con los que se evalúa la eficiencia son: Liderazgo autocrático (autoritario), Liderazgo democrático (participativo) y Liderazgo de Laissez-Faire (abdicrático). El juego serio diseñado busca enseñar a los participantes diferentes tipos de liderazgo presentados en el trabajo en equipo y cuál de estos presenta mayor eficiencia en la resolución de problemas al interior de las organizaciones, permitiendo que el liderazgo ayude a tomar de decisiones y el éxito de las organizaciones. El trabajo en equipo se convierte eficiente cuando varias personas trabajan bajo un mismo objetivo, guiados por alguna persona que tenga un tipo de liderazgo, donde el juego pretende comprobar que los tipos de liderazgo en los equipos de trabajo influyen en la efectividad del logro de los objetivos. Los resultados durante la aplicación del juego evidencian que los mejores resultados se logran cuando el tipo de liderazgo permite intervención y toma de decisiones de cada integrante. Se recomienda que se aplique en escenarios laborales, para que el desarrollo del trabajo en equipo sea consciente y alcancen objetivos de una manera eficiente.

Palabras claves. liderazgo, resolución de problemas, juego serio.



FLACSO 2022

INTRODUCCIÓN

Los investigadores en administración anuncian un nuevo paradigma empresarial en que la calidad de las personas, las relaciones que establecen entre sí y los ambientes que generan, son factores críticos del éxito y la permanencia en el tiempo de las empresas (Vignolo, 2006), motivo por el cual la creación de equipos y el trabajo colaborativo se convierten en temas de primera necesidad al interior de la organización.

Un conjunto de personas que trabaja de manera conjunta para lograr una meta que es común para todos, se denomina trabajo en equipo. Sin embargo, en la práctica no es tan simple, debido a que no siempre se producen los resultados propios del trabajo en equipo. Trabajar en equipo se basa en el propósito de colaborar organizadamente con el fin de obtener un objetivo común (Cardona y Wilkinson, 2006).

Para Franco y Velásquez (2000), el trabajo en equipo se explica bajo dos posibles perspectivas, las cuales son:

Desde la óptica individual, trabajar en equipo se justifica por:

- Razones de seguridad (protección de amenazas comunes).
- Autoestima (reconocimiento de la contribución individual en el logro de los objetivos).
- Beneficios mutuos (recibir el reconocimiento y los beneficios obtenidos colectivamente).
- Sociabilidad (satisfacción de la necesidad de estar con otros). Desde la óptica organizacional, se justifica porque:
 - Se reúnen habilidades más allá de las que un individuo puede adquirir.
 - Crea sinergia (desempeño superior a la suma de los desempeños individuales).
 - Genera mayor compromiso y desarrollo de los empleados (querer



FLACSO 2022

hacerlo versus tener que hacerlo).

- Libera tiempo de los jefes para las decisiones estratégicas.
- Facilita una mayor comunicación entre los niveles de la organización.
- Incrementa la eficiencia en la toma de decisiones.
- Proporciona mayor flexibilidad para asumir cambios.
- Se da aprendizaje de la organización.
- Incrementa la creatividad.

Las tareas han aumentado en su dificultad, haciendo que la resolución individual sea complicada e insuficiente. Es por este motivo que las organizaciones, hoy más que nunca, comprenden la importancia de desarrollar y mantener una competencia transversal de trabajo en equipo entre sus colaboradores (Torrelles, et al., 2011), por lo que los equipos empezaron a ser la principal forma de trabajo, considerada como una unidad, que genera más beneficios a las organizaciones que el trabajo individual (Ficapal-Cusí, et al., 2014). Estudios demuestran la incorporación de esta nueva manera de trabajo que tomó fuerza en los años noventa, donde se afirma que para el año 1993 se aumentaría en un 60% la incorporación de equipos de trabajo en las organizaciones (Cohen, 1993), y que para el año 97, 82% de las empresas con más de 100 trabajadores trabajan en equipo (Cohen y Bailey, 1997).

El trabajo en equipo por lo general es guiado por un líder, que es aquella persona quien toma la iniciativa y tiene la capacidad de influir en los demás integrantes para que trabajen motivados y alcancen los objetivos propuestos, sin embargo, en las organizaciones existen diversos estilos de líderes y surge la importancia de conocer y potencializar los estilos de liderazgo de cada integrante, además de propiciar la participación del género dentro de las prácticas de liderazgo (González, et al., 2017).

En las organizaciones existen diversos estilos de líderes, como los mencionan Dessler y Starke (2004):



FLACSO 2022

Liderazgo autocrático (autoritario): El líder autocrático es aquel que encontraría solución para todo un grupo por su cuenta. El líder autocrático generalmente resolvería un problema y tomaría decisiones para el grupo usando observaciones y lo que sienten que es necesario o más importante para la mayoría de las personas del grupo, para beneficiarse en ese momento.

Liderazgo democrático (participativo): Los líderes democráticos son aquellos que tienen un enfoque abierto, pero bajo control para liderar el grupo. El líder participativo, la mayoría de las veces, consultará con el equipo al abordar un problema y considerará sus sugerencias, sin embargo, será él como líder quien tendrá la última palabra de decisión.

Liderazgo de Laissez-Faire (abdicrático): Este estilo de líderes proporciona poca orientación cuando se trata de cuestiones de equipo y permitirá a las personas llegar a decisiones por su cuenta. El líder abdicrático toma un enfoque "manos-fuera" para liderar con el fin de fomentar la resolución de problemas y pensamiento crítico del grupo, sin permitir que los participantes dependan del líder para la decisión final.

Es importante resaltar que el estilo de liderazgo que exista en los equipos de trabajo aporta a un desarrollo más efectivo de las metas propuesta, siendo el liderazgo autocrático el que más tiempo requiere para alcanzar los objetivos, en orden descendente el liderazgo democrático y por finalmente el abdicrático.

Teniendo en cuenta lo planteado, a continuación, se muestra la metodología a partir de la cual se propone el juego Lideratto, el cual se enfoca en el trabajo en equipo y su eficiente cuando varias personas trabajan enfocadas en un mismo objetivo, guiados por un líder. Posteriormente, se muestran los resultados del proceso de diseño y la aplicación del juego serio diseñado. Finalmente, se muestran los resultados y conclusiones.



FLACSO 2022

METODOLOGÍA

Los juegos serios han sido propuestos como alternativas a los métodos de enseñanza tradicionales. Presentan una relación directa entre conceptos abstractos y problemas del mundo real, permitiendo simular escenarios donde los participantes deben tomar decisiones. El objetivo principal de los juegos serios es brindar a los estudiantes la oportunidad de aprender haciendo (Rojas, Londoño y Alis, 2017).

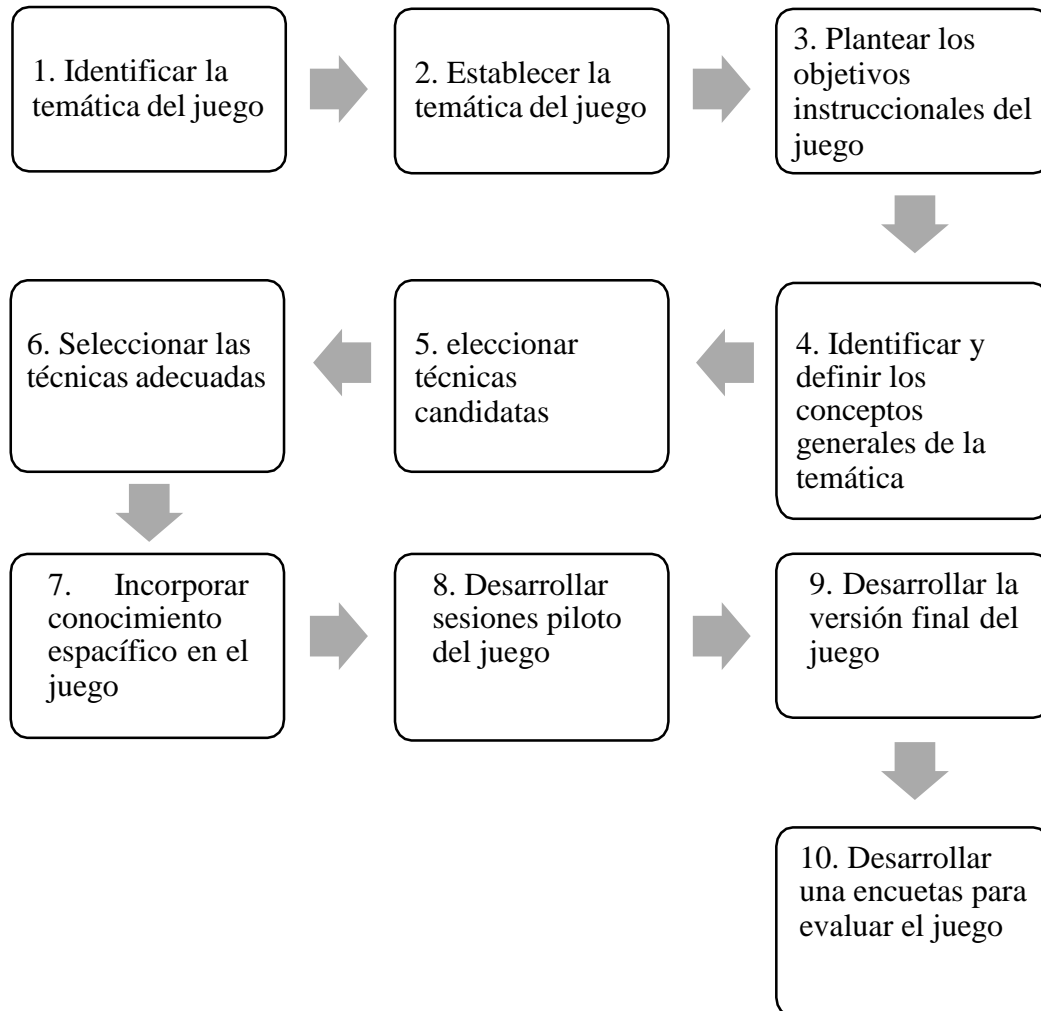
Por otro lado, Rumeser y Emsley (2019) expresan que un juego es una actividad interactiva que replica las condiciones esperadas en el mundo real con el fin de estimular el aprendizaje en la toma de decisiones (Gómez y Zapata, 2022). Adicionalmente, para que un juego se pueda considerar educativo, se deben añadir las siguientes características (Burgos, Tattersall y Koper (2007) citado por Gómez y Zapata (2022)):

- Que parta de una premisa a resolver.
- Que tenga por lo menos una solución cierta.
- Que el usuario/jugador aprenda algo por medio de alguna de las siguientes técnicas:
 - Introducción de nuevos conocimientos.
 - Fijación de conocimientos previamente adquiridos.
 - Ejercicio de habilidades.
 - Descubrimiento de conceptos.
 - Desarrollo de creaciones.
 - Socialización de experiencia.

El diseño del juego serio Lideratto se realizó teniendo en cuenta la metodología propuesta en la Facultad de Minas de la Universidad Nacional de Colombia (Gómez, 2010), la cual consta de diez pasos fundamentales presentados en la Figura 1.



Figura 1. Metodología para el diseño de juegos.



Fuente: Elaboración propia a partir de Gómez (2010).

A continuación, se describirán los principales procedimientos realizados para el diseño del juego Lideratto, a partir de la metodología previa.

Temática del juego: Estilos de liderazgo en el trabajo en equipo.

Propósito del juego: Enseñar a los participantes los diferentes estilos de liderazgo presentados en el trabajo en equipo y cuál de estos presenta un mejor resultado.



FLACSO 2022

Objetivos instruccionales:

- Aprender e identificar los diferentes estilos de liderazgo presentados en el trabajo en equipo.
- Generar reflexión en cuanto a la habilidad de liderazgo, la comunicación efectiva entre las personas de un equipo y el trabajo individual o colaborativo.
- Despertar diferentes habilidades de los participantes que generen mayor eficiencia en la resolución de problemas.

Técnicas candidatas: de acuerdo con la temática, el propósito y los objetivos instruccionales, se seleccionan las palabras claves de estos para determinar las técnicas candidatas, en este caso las palabras claves son:

- Eficiencia
- Trabajo en equipo
- Liderazgo
- Roles

Luego de analizar las palabras claves se seleccionan las posibles técnicas candidatas, entre las cuales se consideraron inicialmente; Tangram, Origami y Rompecabezas. Después de realizar un ejercicio comparativo, fue posible determinar que la mejor técnica para cumplir con los objetivos instruccionales del juego es rompecabezas.

Incorporar conocimiento específico del juego: se toma como base la plantilla de la técnica “Rompecabezas” y se adecua de acuerdo con la nueva técnica (Ver Tabla 1):



FLACSO 2022

Tabla 1. Plantilla técnica del juego Lideratto.

Nombre de la técnica	Rompecabezas
Objetivo del juego	Emplear los distintos estilos de liderazgo presentes en el trabajo en equipo para armar una figura en el menor tiempo posible
Número de jugadores	2-4 personas por tablero
Nombre de la temática	Eficiencia del liderazgo en el trabajo en equipo
Propósito	Enseñar a los participantes los diferentes estilos de liderazgo presentados en el trabajo en equipo y cuál de estos es más eficiente

Fuente. Elaboración propia.

RESULTADOS

El principal resultado de la investigación fue lograr la versión final del juego Lideratto, el cual se basa en la técnica de rompecabezas, se juega en equipos de tres o cuatro personas y consta de las siguientes tres fases (Ver tabla 2.).



FLACSO 2022

Tabla 2. Fases del juego Lideratto.

Fase	Tipo de liderazgo	Descripción
1	Liderazgo autocrático (Autoritario)	El líder debe guiar al equipo para armar el rompecabezas, limitándose únicamente a dar indicaciones para mover las fichas, pero solo los otros dos integrantes pueden ubicarlas. Solo el líder observa la fotografía base.
2	Liderazgo democrático (Participativo)	El líder es el único que mueve las fichas, pero no acepta las sugerencias de sus compañeros de equipo, pero es él quien toma la decisión. Todos pueden observar la fotografía base.
3	Liderazgo de <i>Laissez-Faire</i> (Abdicrático)	El equipo completo puede mover fichas y aportar para armar el rompecabezas, todos tienen acceso a la fotografía base.

Fuente: Elaboración propia.

Antes de iniciar el juego, se hace una explicación de los estilos de liderazgo planteados por Dessler y Starke, (2004), donde se pretende reforzar los conocimientos de los participantes en las temáticas expuestas, para posteriormente proceder a jugar Lideratto. Se dividen los equipos de trabajo y se escogen aleatoriamente los líderes para cada fase del juego.

Para la evaluación del juego, durante cada fase se tomará el tiempo que tarda el equipo en armar el rompecabezas, si pasados 10 minutos un equipo no ha finalizado, se toma ese tiempo como máximo. Al finalizar el juego se realizará un promedio de los tiempos alcanzados por cada equipo.



FLACSO 2022

El juego Lideratto en su versión final fue aplicado a un grupo de 20 estudiantes de la Facultad de Minas de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, con el objetivo de comprobar la hipótesis y mostrar a los participantes que los estilos de liderazgo influyen en la eficiencia del trabajo en equipo. En la Figura 2 se muestran algunas fotografías de la aplicación del juego.

Figura 2. Aplicación del juego serio Lideratto.



Los resultados del tiempo que le tomó a cada equipo superar las fases del juego se presentan en la tabla 3.



FLACSO 2022

Tabla 3. Tiempo en minutos, utilizado por cada equipo en los diferentes niveles

Equipo	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Total
1	10,0	7,3	6,2	23,5
2	4,5	4,4	3,2	12,0
3	8,5	10,0	6,6	25,1
4	5,6	5,1	3,3	13,9
5	10,0	6,2	3,4	19,7
Total	38,6	33,0	22,7	

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los resultados obtenidos durante el juego, se puede evidenciar que, para la primera fase, liderazgo autocrático, el tiempo total que tomaron los equipos para lograr el objetivo del juego fue 38,6 minutos. Para la fase dos, liderazgo democrático, el tiempo total fue 33 minutos, mientras que, en la tercera fase, liderazgo Laissez-Faire, les tomó 22,7 minutos, mostrando una diferencia de 15,9 minutos entre la primera y la tercera fase. De esta manera, se evidencia que la tercera fase del juego, en la cual se utiliza el liderazgo Laissez-Faire, es la que utiliza la menor cantidad de recursos, es decir, toma el menor tiempo para la consecución del objetivo que tenía el equipo, por lo que se puede comprobar que el trabajo de un líder y el estilo de liderazgo predominante en un equipo de trabajo, es valioso para el logro de las metas propuestas con los menores recursos posibles (Repetto, 2004).

Una vez finalizada la aplicación del juego, se realiza una encuesta a los participantes para identificar el cumplimiento de los objetivos de Lideratto. De los 20 participantes del juego, 82% conocían con anterioridad los estilos de liderazgo que se trabajaron y el 18% restante consideró que la

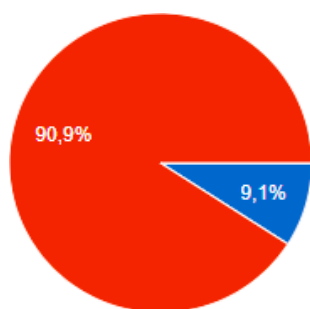





FLACSO 2022

introducción teórica brindada fue útil para llevar a cabo el juego correctamente. Posteriormente, se indaga a los participantes sobre las definiciones de los tres tipos de liderazgo tenidos en cuenta, con el objetivo de determinar si logran identificar correctamente cada uno de ellos (Ver Figura 3, 4 y 5).

Figura 3. Jugadores que identifican el liderazgo autocrático después de jugar Lideratto.

El líder Autocrático (Autoritario) es...



	Aquel que consulta al equipo para abordar un problema y considera sus sugerencias, aunque es él quien toma la decisión.
	Aquel que encuentra por su cuenta una solución para todo el equipo.
	Aquel que proporciona poca información y permite a los miembros del equipo llegar a sus propias decisiones.

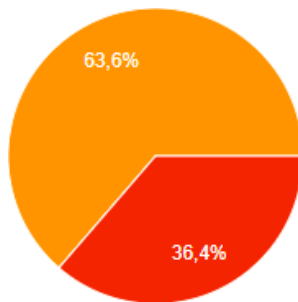
Fuente: Elaboración propia.



FLACSO 2022

Figura 4. Jugadores que identifican el liderazgo democrático después de jugar Lideratto.

El líder Democrático (Participativo) es...

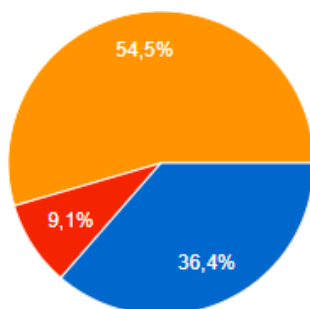


●	Aquel que consulta al equipo para abordar un problema y considera sus sugerencias, aunque es él quien toma la decisión.
●	Aquel que encuentra por su cuenta una solución para todo el equipo.
●	Aquel que proporciona poca información y permite a los miembros del equipo llegar a sus propias decisiones.

Fuente: Elaboración propia.

Figura 5. Jugadores que identifican el liderazgo abdicrático después de jugar Lideratto.

El líder Abdicrático (Laissez-Faire) es...



●	Aquel que consulta al equipo para abordar un problema y considera sus sugerencias, aunque es él quien toma la decisión.
●	Aquel que encuentra por su cuenta una solución para todo el equipo.
●	Aquel que proporciona poca información y permite a los miembros del equipo llegar a sus propias decisiones.

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la encuesta se observa que los estilos de liderazgo fueron identificados por 55% de los participantes, sin embargo, el liderazgo



FLACSO 2022

abdicrático fue el que tuvo mayor dificultad para ser identificado, posiblemente no quedó muy claro desde su definición y esto permite generar nuevas ideas de mejora para refinar el juego en el futuro. Finalmente, 100% de los participantes considera que el juego aportó a sus conocimientos de liderazgo y el impacto que tienes este sobre el trabajo en equipo en los grupos de trabajo de las organizaciones.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos con la aplicación del juego Lideratto, en cada una de las diversas fases propuestas, permiten concluir que el estilo de liderazgo es fundamental para lograr eficiencia en el trabajo en equipo; entendiendo la eficiencia como el grado en que se cumplen los objetivos de una iniciativa.

La observación realizada en el desarrollo del juego permite evidenciar factores externos que influyen en el trabajo en equipo, los cuales son:

- La baja proactividad del líder no beneficia al equipo y no lleva a que los integrantes se motiven a alcanzar la meta propuesta.
- Tener instrucciones claras es vital para lograr mayor eficiencia.
- Las intervenciones y opiniones de todos los integrantes son valiosas en el desarrollo del trabajo en equipo.
- En la mayoría de los casos existe un integrante del equipo que tiende a llevar el control de los recursos, siendo importante para alcanzar eficientemente los objetivos.

Finalmente, la aplicación del juego refleja que los conceptos de estilo de liderazgo son valiosos en el interior de las organizaciones para el trabajo en equipo, donde es de gran importancia que las personas tengan claridad,



FLACSO 2022

que al ser guiados por cierto estilo de líder pueden ser más eficientes en alcanzar las metas propuestas.

Los resultados obtenidos durante la aplicación del juego evidencian que los mejores resultados se logran cuando el estilo de liderazgo permite la intervención y toma de decisiones de cada integrante, es decir, a partir del liderazgo abdicrático. Por lo tanto, se recomienda que se aplique en escenarios laborales, para que el desarrollo del trabajo en equipo sea más consciente y se alcancen objetivos de una manera más eficiente.

Referencias bibliográficas

- Cardona, P. y Wilkinson, H. (2006). Trabajo en equipo. IESE Business School – Universidad de Navarra. <https://doi.org/10.2307/j.ctvk3gprm.14>
- Cohen, S. G. (1993). New approaches to teams and teamwork. En J. R. Galbraith, E.E. Lawler, & Associates (Eds.), *Organization for the future: The new logic for managing complex organizations*, 194-226. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, S. G., & Bailey, D. E. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, 23(3), 239- 290.
- Dessler, G. y Starke, F. A. (2004). *Management: Principles and practices for tomorrow's leaders* (2nd ed.). Toronto, Ontario: Pearson Education Canada Inc.
- Ficapal-Cusí, P., Boada-Grau, J., Torrent-Sellens, J., y Vigil-Colet, A. (2014). Adaptación al español de la escala de Funcionamiento Interno de los Equipos de Trabajo (QFI-22). *Psicothema*, 26 (2), 273–278.



FLACSO 2022

- <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.148> Franco, C. A. y Velásquez, F. (2000). Cómo mejorar la eficiencia operativa utilizando el trabajo en equipo. *Estudios Gerenciales*, (76), 27–35
<https://doi.org/10.18046/j.estger.2000.42>.
- Gómez, M.C. (2010). Definición de un método para el diseño de juegos orientados al desarrollo de habilidades gerenciales como estrategia de entrenamiento empresarial. Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez, M.C. y Zapata, C.M. (2022). Una propuesta de clasificación de juegos con propósito educativo para ingeniería de software. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 30 (2), 239-254.
- González, R., Arteaga, A., Valadez, R., y Mexicano, M. (2017). Diferencias de género en las prácticas de liderazgo en estudiantes de licenciatura. *Universidad Politécnica de Guanajuato Management Review*, 2 (2).
- Repetto, F. (2004). Capacidad Estatal: requisito para el mejoramiento de la Política Social en América Latina. In Banco Interamericano de Desarrollo.
<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=220291>
- Rojas, M. D., Londoño, L. M. y Alis, J. E. (2017). Proposal of a Game to Learn Individual and Team Decision Making. *Espacios* 38(18), 1–13.
- Torrelles, C., Coiduras, J. L., Isus, S., Carrera, F. X., París, G., y Cela, J. M. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 15 (3), 329-344.
- Vignolo, C. (2006). “Emprendiendo e Innovando por la Vida (Segunda Parte): El Juego de Aprender y Empezar”. 8–10.



FLACSO
2022

DEMOCRACIA E PERTENCIMENTO NA ESCOLA BÁSICA: DESAFIOS DO PROJETO DE MEDIAÇÃO.

Prof. Me. Renato Luginick Ranieri

Centro Educacional Pioneiro

Prof. Carolina de Carvalho Vendramini

Centro Educacional Pioneiro

Prof. Mario Fioraneli Netto

Centro Educacional Pioneiro

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO 2022

Resumen.

O projeto de Mediação acontece em uma escola da rede privada de São Paulo, nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio. O projeto é (re)criado constantemente desde 2014 por professores(as), coordenação e direção pedagógica. Atualmente, conta com seis educadores(as), de diferentes áreas, estabelecendo abordagens transdisciplinares. A Mediação é um espaço com o objetivo de incentivar a participação, a integração, o acolhimento e o autoconhecimento, na sala de aula e além dela. As premissas básicas do projeto são: estimular o diálogo, a participação ativa na própria aprendizagem e valorização do ambiente democrático na escola, além de fortalecer a noção de pertencimento e desenvolver o senso de justiça. Na grade horária, foi criado componente curricular Convivência Ética, que propõe reflexões sobre ética e valores morais nas relações, por meio de assembleias de classe, ações antibullying, debates e dinâmicas sobre temas propostos. Contamos ainda com o protagonismo direto dos(as) alunos(as) na ação da Equipe de Ajuda, um Sistema de Apoio entre Iguais (SAI), baseado nos teóricos José María Avilés Martínez e Luciene Regina Paulino Tognetta. Além disso, o projeto busca, de forma individualizada, acompanhar acadêmica e socialmente os estudantes, sobretudo nas questões relacionadas a comportamentos autodestrutivos, saúde mental e de convivência presencial ou virtual que passaram a ser constantes com a pandemia da COVID-19 e o isolamento social e que se combinaram intensamente no processo de ensino-aprendizagem. Nossas bases teóricas se orientam nas concepções de Paulo Freire, no que diz respeito à pedagogia da Comunicação, das relações dialógicas, democráticas e à prática da liberdade, e Jean Piaget, especialmente, em relação ao desenvolvimento da moral. Toda essa trajetória de valorização da autonomia, da democracia, do acolhimento e do diálogo é frequentemente permeada por interrogações sobre nosso papel e nossas limitações na escolarização e formação destes jovens.

Palabras claves. Democracia, Educação, Mediação, Convivência.



FLACSO 2022

Introdução e contexto

Davi Kopenawa Yanomami, incansável guerreiro xamã que luta pelos direitos de seu povo desde os anos 1980 no Brasil, nos oferece, entre tantos ensinamentos, a possibilidade de pensarmos sobre nossa identidade. Desde os primeiros encontros de seu povo com os brancos, estes foram renomeando os yanomami “distribuindo seus nomes a esmo” (Kopenawa e Albert, 2015, p.70), pretendendo reconfigurar, sem o consenso destes povos originários, sua própria identidade. Os apelidos tradicionais yanomamis, não devem ser pronunciados na presença de seus portadores ou dos seus parentes mais próximos. Os yanomamis aceitam ter nomes, mas que fiquem distantes deles: “são os outros que os usam, sem que saibamos [...] A pessoa fica furiosa de ouvir seu nome ser pronunciado; tem vontade de se vingar e fica muito brava.” (Kopenawa e Albert, 2015, p.71).

Kopenawa conta que ao longo de seus encontros com os “brancos”, estes o nomearam de forma que não lhe agradava, como por exemplo, Xiriana. Depois de se “tornar homem” intitulou-se de Kopenawa, que segundo ele:

É um verdadeiro nome yanomami. Não é nem nome de criança nem um apelido que outros me deram. É nome que ganhei por conta própria. Na época, os garimpeiros tinham começado a invadir nossa floresta. [...] os espíritos xapiri estavam do meu lado naquele momentoⁱ. Foram eles que quiseram me nomear. Deram-me esse nome, Kopenawa, em razão da fúria que havia em mim para enfrentar os brancos. (Kopenawa e Albert, 2015, pp.71-72).

Pretendemos com essa breve introdução, refletir, medidas as proporções, sobre a construção da identidade de um projeto pedagógico que vai ganhando força, nome e trajetória dentro de uma instituição escolar, inserida em um contexto específico. O que representamos nesta instituição? Quem somos nós



FLACSO 2022

nesse contexto? Que propostas formativas desejamos aos estudantes e nós, educadores? Quais as barreiras enfrentadas e as saídas encontradas ou estimadas? A partir destes questionamentos e tantos outros, situamos essa breve narrativa sobre o projeto da Mediação no Centro Educacional Pioneiro.

O Centro Educacional Pioneiro é uma escola regular desde 1971. Localizada na cidade de São Paulo é uma instituição de ensino da rede particular. Esta, por sua vez, é administrada pela Fundação Instituto Educacional Dona Michie Akama.

Michie Akama, fundadora da escola, nasceu em 1903 na província de Miyagui, no Japão. Formou-se como professora em 1922 na Escola Técnica Feminina Watanabe de Tóquio (atual Tokyo Kasei University) e lecionou por cinco anos na cidade de Sendai. Veio para o Brasil em 1930, no navio Montevideo Maru, desembarcando em Santos com o marido Juiji Akama, pesquisador formado em Oceanografia pela Universidade Imperial de Hokkaido e também professor.

Inicialmente foram trabalhar nas lavouras de café do interior paulista. Lá conhecem a precariedade e as dificuldades enfrentadas pelos imigrantes nas fazendas de café da época e decidem, três anos depois, em 1933, já na cidade de São Paulo, abrir um internato de corte e costura para jovens moças imigrantes. O propósito era fornecer a elas uma educação formal e a habilitação em algum ofício para que pudessem retornar ao Japão e/ou ajudar na economia doméstica. Começa, dessa maneira, a São Paulo Saihou Jogakuin, também conhecida como Akama Gakuin.

Em 1959, após inclusão dos cursos de artes, música, língua portuguesa, etiqueta e arte culinária, passou a ser administrada por uma Fundação: “Fundação Instituto Educacional Dona Michie Akama”. Essa Fundação, ligada à colônia nipo-brasileira, é atualmente a mantenedora da escola



FLACSO 2022

regular que, portanto, tem suas raízes identitárias na cultura dos japoneses no Brasil.

Em 1971, a escola adota o currículo escolar brasileiro e passa a se chamar Centro Educacional Pioneiro. Atualmente, a escola atende todo o ciclo da Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Em 2022, a escola ainda é frequentada por uma maioria de nipo descendentes (em torno de 70%), entretanto, é importante ressaltar que a instituição sempre manteve a proposta de interagir e integrar-se diretamente com a cultura brasileira e, desde sua fundação, esteve aberta ao público geral interessado.

Com base nos aspectos socioeconômicos brasileiros, as classes econômicas, segundo a Faculdade Getúlio Vargas CTP (FGV Centro de Políticas Sociais) podem ser definidas em Classe A, com renda per capita superior a R\$11.262, Classe B com renda entre R\$ 8.641 e R\$ 11.261, Classe C de R\$ 2.005 a R\$ 8.640, Classe D entre R\$ 1.255 e R\$ 2.004 e Classe E entre 0 e R\$ 1.254ⁱⁱ.

Nesse sentido, o colégio é frequentado por alunas(os) das Classes B e C no ensino fundamental 2 e Médio, do total de 312 estudantes matriculados em 2022 nestes segmentos, sendo 164 são meninas e 148 são meninos. Está localizado em um bairro da cidade de São Paulo, denominado Vila Clementino, condizente com tal realidade socioeconômica, que não reflete a da maioria da população nacional. Por sua vez, as(os) professoras(es) são provenientes, em sua maioria, das Classes B e C e majoritariamente tiveram suas formações iniciais em Pedagogia e/ou Licenciatura em universidades públicas estaduais ou universidades particulares de referência do Estado de São Paulo.

Dessa forma, inseridos nesse contexto e nessa história, destacamos a seguir, a criação, desafios, ações teóricas e práticas do projeto de Mediação na dita instituição. A partir de 2014 um projeto nomeado de Tutoria, é criado e executado por um professor e uma professora do ensino fundamental 2, com



FLACSO 2022

o objetivo de auxiliar a coordenação pedagógica deste segmento em suas várias demandas, tais como acompanhamentos individualizados com ações propositivas para alunos e alunas, atendimentos a profissionais que acompanham alguns estudantes, como psicólogos(as), psicopedagogos(as), fonoaudiólogos(as), neuropsicólogos(as), entre outros(as). Além dessa demanda, era esperado que os Tutores, quando necessário, fizessem atendimentos aos pais e mediassem questões pedagógicas variadas com a coordenação, diretoria da escola e professores.

A partir de 2020, antes e durante a pandemia, foi rebatizado de Mediação e recebeu novos integrantes, também professores(as) do ensino fundamental 2. A narrativa aqui proposta busca socializar e refletir sobre a Mediação, precisamente nos anos de 2020 a 2022, tanto no ensino remoto, híbrido e presencial.

A premissa deste projeto está em criar espaços, além de ações pontuais, de esquemas e procedimentos coordenados com intencionalidade de ampliar e manter práticas de diálogo e escuta ativa entre educadores(as) e alunas(os), alunas(os) e alunas(os), famílias e educadores(as) e famílias e alunas(os). Assim, é um espaço permanente de cuidados, atenção, prevenção, promoção e seguimento de ações que valorizem a convivência democrática na escola. Sublinhamos neste processo a urgência de uma educação que incorpore a convivência ética e relações democráticas por vias institucionais, interpessoais e curriculares.

A Mediação, engloba, atualmente, várias ações e projetos, tais como as aulas na grade curricular de Convivência Ética (Ensino Fundamental 2), Projeto de Vida (Ensino Médio), atendimentos e acompanhamentos a estudantes, famílias, educadores e profissionais de saúde (psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, entre outros), rodas de conversa com famílias, colaboração nas ações, teóricas e práticas, com estudantes em situação de vulnerabilidade



FLACSO 2022

ou com dificuldades de aprendizagem, propostas de formação continuada ao grupo docente, além de estudos acadêmicos.

Aulas de Convivência Ética: a democracia como valor e o desenvolvimento moral como objeto de conhecimento

Os valores sociomorais como o respeito à vida e às diferenças, a justiça, a igualdade, a solidariedade, a cooperação, a dignidade e a sustentabilidade são fundamentais a uma sociedade democrática, estando na base da Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU, 1948). Na falta desses valores, eclodem a intolerância, a violência, o desrespeito, a discriminação, colocando em xeque a dignidade da vida humana.

Entendemos que, ao favorecer a convivência de pessoas de várias origens, idades e opiniões diferentes, durante muitos anos da vida de um indivíduo, a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento moral e para uma convivência democrática e respeitosa entre todos. Para a realização desse potencial da escola, é preciso ressignificar dia a dia o nosso olhar como educadores para reconhecer que o desenvolvimento moral perpassa o processo de escolarização; está posto para além do currículo formal e das disciplinas historicamente construídas. Os conflitos do cotidiano escolar também precisam ser vistos como oportunidades de aprendizado, em vez de problemas a serem evitados.

Como parte de um plano maior de colocar a convivência como aprendizagem fundamental da escola, nossa escolha, no Centro Educacional Pioneiro, foi a de tratar o desenvolvimento moral como um objeto de conhecimento e intencionalmente proporcionar aos estudantes situações que permitam a



FLACSO 2022

ampliação do mesmo. Com essa intenção, foi instituído o componente curricular Convivência Ética nos anos finais do Ensino Fundamental. A criação desse espaço é um grande ganho ao mesmo tempo em que se configura como um desafio metodológico, uma vez que, na perspectiva de Piaget (1994), a construção dos valores morais se dá pela interação com o meio e não por uma transmissão exclusivamente teórica. Nesse sentido, segundo Vinha e Tognetta:

É a partir de sua interação com as inúmeras e cotidianas experiências que têm com as pessoas e com as situações que a criança irá construir sua moralidade (sentimentos, crenças, juízos e valores). Por conseguinte, se queremos que construa valores como honestidade, respeito, justiça, etc., ela necessita interagir com situações em que a honestidade, justiça ou o respeito estejam presentes de fato. (Vinha e Tognetta, 2012, p. 39).

Desse modo, as aulas de Convivência Ética têm por finalidade contribuir para a construção dos valores sociomorais por meio do exercício do diálogo e da valorização da autonomia em aulas dialógicas, considerando que o desenvolvimento da personalidade ética está fundamentado nas dimensões afetiva - do querer agir moralmente - e cognitiva - de ter recursos mentais para tal.

Para oportunizar o desenvolvimento da dimensão afetiva, buscamos despertar o senso moral e fortalecer o autorrespeito vinculado aos valores morais. Pressupõe-se que, para a valorização da moral, seja necessária a construção de um ambiente respeitoso em que o grupo participante se sinta desafiado a comprometer-se com a convivência democrática. Quanto à dimensão cognitiva, para além de conhecer e aplicar regras, trata-se de amadurecer a capacidade de equacionamento moral, que é a hierarquização de valores numa situação de dilema, o que só ocorre quando se é capaz de compreender perspectivas diferentes da sua própria. Nesse sentido,



FLACSO 2022

buscamos proporcionar situações em que se exija dos estudantes a escuta ativa, o diálogo, a elaboração de argumentação, reflexão e a reversibilidade do pensamento. Além disso, procuramos tornar o ambiente escolar mais favorável ao exercício da autonomia e da participação do estudante em sua própria aprendizagem, pois, uma vez que os recursos cognitivos estejam disponíveis para o sujeito, é a autonomia e o autoconhecimento que darão a oportunidade de escolher como agir em cada situação. Temos, em relação a isso, em vista o que diz Paulo Freire (1989, p. 28): “O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém”.

Na prática, as aulas se alternam, principalmente, entre duas dinâmicas: debates sobre temas atuais e assembleias de classe. Nos debates, os temas são, muitas vezes, propostos pelo próprio grupo e escolhidos de modo a convidá-los a fazer um movimento de descentramento, sensibilizando-os ao reconhecimento de perspectivas diversas e à compreensão da complexidade das relações humanas. Dilemas da sociedade atual, polêmicas levantadas em redes sociais, notícias que revelam conflitos morais são algumas das bases para essa dinâmica. A título de exemplo, neste ano, foi discutido em sala de aula o ocorrido na cerimônia do Oscar 2022 entre os atores Will Smith e Chris Rock, em que houve uma agressão física após uma piada de mau gosto. Com essa situação, nosso objetivo era propor uma discussão que levasse em conta pontos como humor e liberdade de expressão, legitimação da violência e machismo, de modo a desestabilizar certezas e opiniões prontas e promover a reflexão sobre a complexidade que envolve os conflitos humanos para tornar mais ampla a compreensão dos estudantes e sua formação de opinião. Essa desestabilização de certezas se dá pelos questionamentos levantados pelo professor tutor, que não oferece respostas, e pelas colocações dos estudantes, que são estimulados a argumentar para defender seus pontos de



FLACSO 2022

vista e contra-argumentar para discordar dos demais, em um processo que favorece a coordenação de perspectivas (Piaget, 1994).

Um outro tema presente em nossas aulas, este de maneira mais sistemática, é o bullying, uma das violências escolares que mais causa sofrimento psicológico e eventualmente físico, segundo Tognetta: “É caracterizado especialmente pelo abuso sistemático entre pares, cujas agressões tendem a ser premeditadas, havendo um desequilíbrio de poder entre o autor e a vítima” (2017, p. 5). No que se refere a esse tema, nosso trabalho é feito no sentido de identificar as partes envolvidas em casos de bullying, a saber: vítima, autor e espectadores, e propor aos estudantes a identificação dos valores que faltam à situação e dos sentimentos que dão causa ou que decorrem do evento. O objetivo principal aqui é trabalhar a empatia e a sensibilidade moral, buscando chamar a atenção para a gravidade da violência e para a noção de autovalor tanto da vítima quanto do autor, base para o desenvolvimento da personalidade ética na dimensão afetiva.

Como citado, além das discussões de temas e situações hipotéticas ou externas, as aulas de Convivência Ética também abrangem as assembleias de classe, focadas em temas que dizem respeito diretamente a questões cotidianas da turma consigo mesma, com professores e funcionários e com a própria instituição. Trata-se do momento em que mais objetivamente se propõe aos alunos a participação democrática, possibilitando que sejam questionadas condutas e normas e que se proponham coletivamente soluções para diversos problemas tendo em conta o bem-estar geral e acolhendo as especificidades. Ao dar voz a todos no debate das questões concernentes ao ambiente em que estão boa parte do tempo, a assembleia também se configura como uma oportunidade de incrementar a sensação de pertencimento ao grupo por possibilitar que o estudante veja seu valor como parte do todo. Segundo Freire (2011, p. 112): “Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em



FLACSO 2022

comunhão, buscam saber mais.” O diálogo pressupõe a alternância entre fala e escuta, de forma a valorizar e considerar cada sujeito como integrante nesse processo comunicativo.

Essa proposta democrática, levou, na escola, à tomada de decisões que foram deliberadas e acordadas coletivamente, como, por exemplo, a elaboração do estatuto do recreio e da organização do uso da bola e da quadra nesse momento e a criação de um espaço físico de convivência cujo planejamento, decoração e nome foram definidos em assembleia com os representantes de cada turma.

Convém mencionar que é sabido que a escola não é - e nem pode ser - em toda a sua estrutura um ambiente democrático, haja vista que os estudantes em processo formativo não têm condições de deliberar sobre determinados aspectos, mas é perfeitamente possível que se entenda a escola como um ambiente favorável ao exercício da convivência democrática, o que considera o diálogo como caminho para a busca por soluções e repudia o autoritarismo e a arbitrariedade na elaboração de regras e na resolução de conflitos.

As assembleias de classe obedecem a um protocolo específico que visa a garantir a seriedade e a importância do momento de participação coletiva nas deliberações. O protocolo consiste em algumas etapas que vão desde o levantamento da pauta até a organização dos assuntos, da ordem das falas, do registro das discussões e dos encaminhamentos, além de papéis desempenhados pelos alunos que se rodiziam entre coordenar a assembleia, registrá-la e organizar a participação dos colegas.

O levantamento da pauta com os assuntos ocorre por meio de um cartaz colocado na parede da sala de aula com um espaço para que os estudantes possam completar a frase “Eu critico...” e “Eu felicito...”. Os assuntos mais comuns costumam estar relacionados à convivência da turma, como pessoas que atrapalham a aula, não zelam pela limpeza e organização da sala de aula,



FLACSO 2022

brincadeiras de mau gosto; dificuldades no relacionamento com os professores, situações de injustiça ou de incompreensão da metodologia; questionamento de regras estabelecidas, como necessidade de permissão para ir ao banheiro ou para sair da escola em horário de almoço; questões de infraestrutura e manutenção da escola, entre outros.

Ao conduzir as assembleias, nós, como educadores, nos deparamos com uma série de desafios, desde a garantia do valor do respeito até os conflitos pessoais e profissionais que enfrentamos ao lidar com críticas a colegas professores e à escola. Também é usual termos de lidar com momentos em que os alunos têm dificuldades em assumir sua responsabilidade em determinadas ocorrências, com a tendência de culpabilizar sempre o outro por aquilo que está errado. Isso possivelmente está associado à tendência heterônoma (Piaget, 1994) que é parte do desenvolvimento cognitivo das crianças e jovens e que é tradicionalmente reforçada pela escolarização. Nosso papel aqui é, novamente, procurar desestabilizá-los de suas certezas e instigar a troca de perspectivas de modo a fortalecer a autonomia.

Parte importante do exercício democrático promovido pelas assembleias está na capacidade de ouvir o outro, ainda que apresente um ponto de vista diferente, e de se colocar de maneira respeitosa mesmo ao expressar discordância ou indignação. Um dos instrumentos que utilizamos para atingir essa finalidade é o trabalho com a linguagem, que envolve a prática da escuta ativa, resumidamente, técnica baseada em mostrar interesse no que o outro diz, e o uso da linguagem descritiva, em que aquele que fala procura descrever a questão a partir do que vê, sem personalizar o problema, abordando a situação e não as pessoas –, em oposição ao que chamamos de linguagem valorativa, que tem por base a emissão de um juízo de valor. Comumente encontramos dificuldades no uso da linguagem descritiva, especialmente em relação a questões com as quais estamos - professores e



FLACSO 2022

estudantes - mais envolvidos afetivamente, mas procuramos manter a atenção a isso.

Além das questões de convivência, as regras e normas de conduta são outro aspecto que aparece nas assembleias. Sendo a escola um espaço que, para promover a convivência e assegurar valores essenciais, necessita de regras, é frequente que os alunos se sintam aprisionados por elas e questionem sua necessidade. Nessas situações, as regras podem ser discutidas pelos alunos a fim de que se identifiquem os princípios que as sustentam e se reconheça a necessidade delas ou que se proponham alterações e negociações com a coordenação e direção, trata-se de movimento democrático, em que, segundo Rios (2001, p. 118): “cria-se o espaço para que se construam conjuntamente as regras e se estabeleçam os caminhos.” Assim, a escola que caminha em consonância aos valores democráticos, precisa ter abertura e flexibilidade, desafios consideráveis tendo em vista a herança autoritária que permeia a educação.

Equipes de Ajuda: Sistema de Apoio entre Iguais em ação.

As Equipes de Ajuda (EA) surgiram das ideias desenvolvidas por Avilés (2017, 2020). Tratam-se de projetos baseados nos Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIs), que englobam todos os tipos de trabalho e esforços dos estudantes, sobretudo aqueles relacionados aos aspectos de convivência escolar. O Sistema de Apoio entre Iguais (SAIs) parte da premissa de apoio entre pares, fortalecendo um ambiente de ajuda e acolhimento mútuos, no intuito também de prevenir a violência física e psicológica na escola. Nesse sentido, é fundamental a ampliação das noções do conceito de ajuda ou apoio, em que as formas de protagonismo e autonomia dos estudantes são desejadas



FLACSO 2022

e valorizadas em seus múltiplos aspectos de atuação, expandindo a ideia do que significa ajudar, englobando, para Avilés: “coletivamente todas essas tarefas tão diferentes que os SAIs poderiam adotar: acolher, ajudar, mediar, mentorear, aconselhar...” (2020, p. 19). Importante salientar que a implementação desse projeto não consiste em, de um dia para o outro, delegar a responsabilidade da resolução dos problemas para os estudantes, tampouco resolve todas as questões ligadas à convivência na escola. É antes um projeto contínuo de formação, de educadores e alunos, que visa orientar, acolher, observar, apoiar e saber distanciar-se em momento oportuno, a fim de favorecer a sustentabilidade desse modelo que é complementada pela autoformação, criatividade, personalização e reprodução dos conhecimentos adquiridos, em prol da continuidade e fortalecimento de uma convivência democrática respeitosa.

Espera-se, dessa maneira, que o ambiente escolar se torne cada vez mais inclusivo, nutrindo relações que reforcem uma concepção educativa que considere as necessidades de cada indivíduo, sem perder a identidade coletiva de cada grupo, qual fosse uma comunidade de cuidados em uma rede cooperativa de apoio. Para fortalecer uma cultura de cuidados e autocuidados é determinante trabalhar a partir de valores morais a fim de melhorar as relações em sala de aula - e além dela - favorecendo o bem estar emocional e social, além de valorizar cada sujeito. Assim, é preciso, para Tognetta (2013): “olhar as crianças como sujeitos de direitos, como meninos e meninas que precisam se sentir valorizados” (p. 71). Nesse dinâmico movimento formativo entre escuta, participação, observação, proximidade, compartilhamento, ajuda e cuidados ampliamos horizontes.

Nas Equipes de Ajuda implementadas no Centro Educacional Pioneiro, que neste ano de 2022 completam dois anos de existência, cada turma elegeu três colegas que representavam a possibilidade de desenvolver essa atuação necessária entre pares, baseados no princípio da confiança. As 12 turmas do



FLACSO 2022

ensino fundamental 2 formaram um grupo de 36 estudantes. Já em 2022, decidimos expandir o projeto para o ensino médio, com isso houve a entrada de mais 9 estudantes, totalizando 45 membros. Esse grupo, juntamente com a equipe de mediadores, reúne-se quinzenalmente com o intuito de autoacolhimento e discussão de diversas situações observadas por eles na convivência escolar. Além disso, encontros formativos foram oferecidos, para que o grupo se unisse em torno deste projeto.

Acompanhamentos: cuidados e desafios

Outra frente de trabalho do projeto de Mediação são os atendimentos individuais ou em pequenos grupos. Propostos inicialmente para auxiliar os estudantes com dificuldades na organização de estudos, os atendimentos ganharam importância e volume à medida que a escola se propunha a ser mais democrática, repensando a forma de condução da mediação de conflitos e de questões de indisciplina, e depois da pandemia de Covid-19 e os efeitos do isolamento social sobre os jovensⁱⁱⁱ.

No contexto do Centro Educacional Pioneiro, que conta com 312 estudantes de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, tivemos a seguinte demanda de atendimentos individualizados: de 2020, quando demos início ao projeto de Mediação na atual configuração, realizamos 206 atendimentos individualizados, em 10 meses (equivalente a um ano letivo), número que passou a 265 em 2021, no mesmo recorte temporal, e que chegou a 421 somente de fevereiro a agosto de 2022, ou seja, 6 meses. Associamos esse salto significativo ao retorno ao ensino presencial em 2022, depois de os estudantes terem ficado quase dois anos entre ensino remoto e híbrido, praticando, em maior ou menor medida, o isolamento social.



FLACSO 2022

Dado esse cenário, os atendimentos e acompanhamentos individualizados passaram a incluir, além da orientação de estudos, a mediação de conflitos, o protocolo antibullying, acolhimento emocional e valorização da vida.

No que se refere a questões de saúde mental, têm chegado à escola problemas como ideação suicida, processos autodestrutivos, crises de ansiedade e casos de depressão. Uma das bases que nos auxiliam no enfrentamento dessas situações é o programa RAISE (Ressignificações e Acolhimento Integrativo do Sofrimento Existencial), criado pela por Fukumitsu (2019) como estratégia de prevenção de suicídios em escolas. Ainda assim, deparamo-nos com diversos questionamentos acerca de nossos limites, enquanto educadores, para lidar com questões tão complexas quanto as de saúde mental, e o caminho que escolhemos inclui a escuta e o acolhimento de estudantes e o encaminhamento das questões a familiares e profissionais da saúde, em um movimento de compartilhamento de responsabilidade e construção de parceria.

Para lidar com questões disciplinares, de conflitos e de bullying estamos apoiados nos estudos propostos pelo GEPem (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral) e na preocupação com o desenvolvimento moral para além de uma perspectiva punitivista ou moralista. Nesse contexto, consideramos os conflitos como oportunidades ao crescimento pessoal e ao fortalecimento do respeito a si e ao outro. Assim, nossa ação procura basear-se em sanções que se dão por reciprocidade e no diálogo que busca descentrar o estudante de suas certezas e ter de reelaborá-las continuamente. Apesar disso, esse rompimento com a lógica escolar fundamentada no autoritarismo e na punição traz em si a necessidade da configuração de uma nova perspectiva sobre os conflitos, o que leva tempo e está sujeito a questionamentos contínuos. Nesse sentido, vemo-nos diante da constante reflexão acerca dos limites entre o não autoritarismo e a permissividade, entre o não punitivismo e a sensação de impunidade em ocorrências mais graves.



FLACSO 2022

Considerações finais

Difícil concluir de forma objetiva o conjunto de ideais e desafios que vivemos nos últimos anos, sobretudo no projeto de Mediação. Em tempos pós-pandêmicos, sentimos que a escola, educadores(as) e alunos(as), ganham outros contornos. Para Sibilía (2012): “Talvez seja uma das características mais instigantes do viver nessa época: a aventura de sermos contemporâneos.” (p. 207). Essa marca contemporânea, para nós, é também o reconhecimento da importância da defesa da democracia.

A partir do momento em que optamos por considerar a convivência democrática um valor na nossa escola, enfrentamos a desconstrução de visões consolidadas sobre a instituição, que historicamente, baseiam-se em uma lógica autoritária, em que, por exemplo, a hierarquia pressupõe o autoritarismo. A ideia de manutenção da ordem, de caráter punitivista e controlador, traduz-se em barreira à autonomia e ao diálogo.

Promover a aprendizagem, valorizar a democracia e a justiça é um processo que buscamos constantemente. Dessa forma, somos nós que aprendemos enquanto ensinamos, em um movimento de construção, desconstrução e reconstrução do ethos docente. Para Freire (2011): “Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo.” (p.102).

Destacamos que diante desse movimento de aprendizagem constante, somos convidados a conviver com o desconforto da incerteza sobre nossas ações e seus efeitos. Somos permeados por dúvidas e pelo frequente questionamento de nossos papéis e limites como educadores e, da mesma forma que os estudantes, somos também sujeitos que descobrem necessidades, procuram respostas de assuntos que nem sempre conhecem bem, constroem e rompem



FLACSO 2022

relações, celebrando os êxitos sem olvidar da responsabilidade de um novo alvorecer.

Referências bibliográficas

- Assembleia Geral da ONU. (1948). "Declaração Universal dos Direitos Humanos" (217[III] A). Paris. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acessado em: 30/05/2022
- Avilés Martínez, J. M. (2020). Prefácio. (2020). In Togneta, L. P. T. (org.). Passo a passo para a implementação de um sistema de apoio entre iguais: as equipes de ajuda. (pp. 15-26). Adonis.
- Avilés Martínez, J. M. (2017). Caderno de formação das equipes de ajuda. Adonis. Freire, P. (1989). Educação e Mudança (15a ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). Pedagogia do Oprimido (50a ed.). Paz e Terra.
- Fukumitsu, K. O. (2019) Programa RAISE: gerenciamento de crises, prevenção e posvenção do suicídio em escolas. Phorte.
- Kopenawa, D., & Albert, B. (2015). A queda do céu: palavras de uma xamã yanomami. Companhia das Letras.
- Piaget, J. (1994). O Juízo Moral na Criança. Summus.
- Rios, T. A. (2001). Felicidadania. In Rios, T. A. Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade. (2a ed. pp. 111-125). Cortez.
- Sibilia, P. (2012). Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão. Contraponto.



FLACSO 2022

Tognetta, L. R. P. (2013). Uma reflexão sobre as regras na escola que pretende formar para a autonomia e superar suas microviolências. In Tognetta, L. R. P., Leme, M. I.

S. & Vicentin, V. F. Quando os conflitos nos pertencem: uma reflexão sobre as regras e a intervenção aos conflitos na escola que pretende formar para a autonomia. (v. 3, pp. 47-82). Mercado de Letras.

Vinha, T. P.; Tognetta, L. R. P. (2012). As regras e o ambiente sociomoral da sala de aula. In: Brabo, T. S. A. M.; Cordeiro, A. P. & Milanez, S. G. C. (orgs.). (2012). Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas. (pp.35-65). Oficina Universitária, Cultura Acadêmica.

ⁱ Tratam-se de assassinatos ocorridos em agosto de 1987 em que Kopenawa foi enviado pela Funai – fundação nacional do índio – para encontrar corpos de 4 yanomamis em meio a um garimpo no alto rio Couto de Magalhães no estado de Roraima, norte do Brasil (nota dos autores).

ⁱⁱ em R\$ a preços de janeiro de 2014. Reconhecemos igualmente a complexidade de tais classificações, recorremos a elas no sentido de ilustrar o contexto e perfil dos estudantes da escola. Dados coletados em <https://cps.fgv.br/qual-faixa-de-renda-familiar-das-classes>. Acesso em 11/9/2022 e NERI, M. C. (2019). As Classes Médias Brasileiras. FGV Social. Disponível em: <<https://cps.fgv.br/classes-medias-brasileiras-0>> Acesso em 11/9/2022.

ⁱⁱⁱ Levantamento da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em parceria com o Instituto Ayrton Senna realizado com a participação de 642 mil estudantes chegou à conclusão de que 70% dos estudantes do estado relatam sintomas de depressão e ansiedade no contexto da pandemia. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/mapeamento-aponta-que-70-por-cento-dos-estudantes-de-SP-relatam-sintomas-de-depressao.html>. Acessado em: 11/9/2022



FLACSO
2022

LA DIVERSIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO COMO SUBVERSIÓN EN LA ESCUELA.

Angela Patricia Martínez Ortega

Universidad Mariana, Colombia

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO 2022

Resumen

El respeto por la libertad sexual, incluyendo la libre manifestación y expresión de la orientación sexual y la identidad de género, es quizás una de las más álgidas apuestas pendientes en los escenarios educativos en Colombia. Pese a que en términos jurisprudenciales se cuenta con importantes precedentes, como en el caso Sergio Urrego en el que la Corte Constitucional Colombiana condenó la discriminación de la cual el joven había sido víctima en su institución educativa y que lo indujo al suicidio, mucho es lo que resta por hacer en la escuela, sobre todo porque el reconocimiento de la identidad, fruto del libre desarrollo de la personalidad como derecho, continúa obstaculizándose por los imaginarios y representaciones sociales que entienden dichas expresiones como subversivas desde el punto de vista moral. Esta reflexión es producto de un proceso investigativo ejecutado en algunos colegios en el Sur de Colombia, que da cuenta del temor de lxs docentes y personal administrativo para hablar siquiera de diversidad, y de cómo en muchos casos, la expresión de la sexualidad diversa es entendida como una falta contra la institución, bien desde el discurso expreso, o bien desde la forma como se trata a lxs estudiantes que, libremente, expresan su orientación sexual o identidad no binaria o no hegemónica. Para llegar a esta conclusión, desde un análisis crítico, la ponencia presenta dos partes esenciales: la primera, referente a la construcción de la disidencia sexual como criterio de subversión de la heteronormatividad y la segunda, bajo la comprensión de esa heteronormatividad como esquema moral de las instituciones educativas. A partir de ello, la ponencia plantea los retos existentes para lxs educadores, principalmente, frente al reconocimiento de la diversidad no sólo como un derecho, sino como una apuesta para la consolidación de ciudadanías plenas.

Palabras claves. Diversidad sexual, Identidad de género, Libre desarrollo de la personalidad, Reglamentos escolares.



FLACSO 2022

Referencias bibliográficas

Constitución Política de Colombia. (1991, 20 de julio). Asamblea Nacional Constituyente. Gaceta Constitucional No. 116
http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

Del Moral Ferrer, A. (2012). El libre desarrollo de la personalidad en la jurisprudencia constitucional colombiana. Revista Cuestiones Jurídicas, VI (2), 63-96. <http://200.35.84.134/ojs-2.4.2/index.php/cj/article/view/46>

Sentencia T-478/2015. (2015, 3 de agosto). Corte Constitucional de Colombia. (Glori Stella Ortiz Delgado, M.P)
<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/t-478-15.htm>

Sentencia T-738/2015. (2015, 30 de noviembre). Corte Constitucional de Colombia. (Lui Guillermo Guerrero Pérez, M.P)
<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/T-738-15.htm>



FLACSO
2022

RETROALIMENTACIÓN VIRTUAL ENTRE PARES COMO ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN FORMATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES.

Mag. Sofía García Cabeza

FLACSO Uruguay

Dra. Regina Motz

Universidad de la República

Dr. Eliseo Reategui

PGIE, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brazil

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO 2022

Resumen

Este trabajo presenta un análisis de una actividad de retroalimentación virtual entre pares como estrategia de evaluación formativa en el marco de un curso de educación permanente dirigido a docentes de educación media. El objetivo del análisis es cruzar indicaciones de la literatura con el diseño de una implementación específica y recoger las percepciones de las personas participantes. Como parte de este proceso se realiza una síntesis del estado del arte en la temática, se diseña e implementa una actividad específica siguiendo los lineamientos de la literatura y se examinan las percepciones de las personas participantes mediante análisis del discurso. La actividad de retroalimentación entre pares promueve un proceso de escritura andamiado, en el que brindar y recibir comentarios de colegas tiene como objetivo favorecer la mejora gradual de la propuesta inicial hasta llegar a su estado final. Los resultados muestran que resultó útil tanto recibir como brindar retroalimentación a colegas, siendo este aspecto un diferencial respecto de la retroalimentación docente, en la que la persona participante recibe retroalimentación pero no lo brinda. Uno de los resultados obtenidos es que la retroalimentación docente posterior a la actividad de retroalimentación entre pares resulta mejor valorada, en consonancia con otros reportes de la literatura. Otro aspecto observado es que las personas que percibieron la actividad como muy útil obtuvieron mejores calificaciones, seguidos de los que valoraron positivamente retroalimentar y finalmente de los que valoraron positivamente recibir retroalimentación. Por último, se encuentra que el sentido de pertenencia al grupo se relaciona con la percepción del proceso de retroalimentación entre pares. En conclusión, los hallazgos detectados a partir de las percepciones de las personas participantes, resultan relevantes para el diseño de propuestas de retroalimentación entre pares, destacando la importancia de favorecer la grupalidad y dar relevancia al proceso de aprendizaje que ocurre al brindar retroalimentación.

Palabras claves. retroalimentación entre pares, evaluación formativa



FLACSO 2022

Introducción

En los procesos educativos mediados por tecnologías, un aspecto clave para la promoción del aprendizaje es la retroalimentación, entendida como la información que reciben las personas participantes sobre su desempeño. Según un amplio estudio realizado por Hattie & Timperley (2007), la retroalimentación se encuentra entre las acciones que más benefician los procesos de aprendizaje.

Si bien es común que los procesos de retroalimentación incluyan corrección, reporte de errores y calificación, en ocasiones este enfoque dificulta entender qué se puede mejorar y cómo hacerlo. Anijovich (2019) propone incentivar la retroalimentación formativa, en la que se discuten producciones, se cuestionan y se inicia un diálogo, promoviendo además la implementación de posibles mejoras. En la búsqueda de la diversificación de las estrategias de evaluación formativa en entornos virtuales, la retroalimentación entre pares promueve la producción escrita y brinda a los estudiantes la oportunidad de dar y recibir retroalimentación.

En la formación de docentes en servicio, esta estrategia también favorece el desarrollo de una comunidad profesional, donde se visibilicen las producciones propias y se promueva el aprendizaje entre colegas.

En este contexto, la revisión por pares se propone como una estrategia para retroalimentar las producciones textuales, como forma de mejorar los procesos de aprendizaje. La retroalimentación entre pares implica que cada participante proporciona y recibe retroalimentación de sus colegas con base en una guía específica. Esta metodología ha demostrado ser beneficiosa no solo porque fomenta la escritura, sino también por el ejercicio reflexivo de retroalimentar a otras personas. Los estudios informan que dar y recibir retroalimentación tiene efectos similares en el desarrollo de la escritura



FLACSO 2022

(Huisman & Saab, 2018; Cho, 2011; Lundstrom, 2009), aunque hay estudiantes que pueden rechazar la estrategia de aprendizaje al principio (Topping, 1998; Luo, 2014).

Aunque los beneficios de la retroalimentación entre pares reportados en la literatura son significativos, es crucial tener en cuenta la percepción de las personas participantes en el proceso de recibir y dar retroalimentación. En este contexto, se formularon las siguientes preguntas: ¿Cuál es la percepción de quienes participan con respecto a la actividad de revisión por pares? ¿Cómo evalúan los procesos de dar y recibir retroalimentación?

Para responder a estas preguntas, llevamos a cabo un estudio en el marco de un curso de formación en servicio para docentes de secundaria, en el que se incluyó una actividad de retroalimentación entre pares. Al final del proceso, las personas participantes debían dar su opinión a través de una encuesta de evaluación. Utilizamos análisis del discurso para examinar las percepciones con respecto a la actividad de retroalimentación entre pares. La sección 2 presenta una descripción general del uso de la retroalimentación entre pares en las actividades de aprendizaje, discutiendo los beneficios y desafíos informados en la literatura. La sección 3 describe los métodos de investigación utilizados en nuestro estudio, detallando su alcance y presentando los elementos clave de la retroalimentación entre pares que se tuvieron en cuenta en el diseño de las actividades propuestas. La sección 4 presenta los resultados y la sección 5 discute sus implicaciones para los propósitos de la investigación. La sección 6 presenta las conclusiones y posibles caminos para el trabajo futuro.



FLACSO 2022

Marco teórico: El proceso de retroalimentación entre pares

En un contexto educativo, la retroalimentación entre pares es una estrategia didáctica que promueve la revisión de trabajos entre estudiantes, en algunos casos con fines de calificación y en otros como parte del proceso educativo. “La evaluación entre pares es un arreglo para que los estudiantes consideren y especifiquen el nivel, el valor o la calidad de un producto o el desempeño de otros estudiantes de igual estatus” (Topping, 2009, pág. 20).

La revisión por pares se utiliza como un sistema de control de calidad para artículos científicos, pero en educación promueve la inteligencia colectiva y la cooperación entre el alumnado. Brinda beneficios para estudiantes y también para docentes, permitiendo superar la dificultad del ratio docente/estudiantes (Huisman & Saab, 2019). También ha mostrado efectos positivos en el trabajo y las actitudes (Topping, 1998).

Los beneficios de la retroalimentación entre pares informados en la literatura incluyen:

- Contribuye al pensamiento crítico, la comprensión y el desarrollo de la escritura (García-Loro, 2020).
- Promueve la autonomía, la motivación, la pertenencia social y el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior (Luo, 2014).
- Promueve la reflexión, transformando el concepto de aprender enseñando en aprender evaluando (Topping, 1998).
- Favorece la implicación, aumentando el interés, la interactividad y la empatía (Topping, 1998).
- Mejora la calidad de la escritura: desarrollando la independencia, la autonomía, la autorregulación y el pensamiento crítico (Baker,



FLACSO 2022

2016). Quienes reciben comentarios de varios compañeros mejoran su escritura más que quienes reciben comentarios de una sola persona experta (Cho & Mc. Arthur, 2010).

Como desventajas se reportan las siguientes:

- El tiempo de enseñanza no necesariamente se ahorra, dependiendo de cómo se prepare la tarea (Topping, 1998).
- Puede generar rechazo en estudiantes al inicio (Topping, 1998; Luo, 2014).
- Hay estudiantes a quienes no les gusta que su trabajo sea valorado sin comentarios que lo acompañen (Moore, 2013).

En un metaanálisis realizado por Chang (2016) en el que se consideraron 103 estudios de revisión por pares entre 1990 y 2015, se percibió que revisar era más útil que recibir retroalimentación. El autor también observó que la estrategia didáctica fue bien aceptada cuando fue complementaria a la retroalimentación recibida del docente. También se prefirió la revisión por pares a la autoevaluación. Aunque la retroalimentación es un elemento crítico del aprendizaje (Pearce, 2009), tiene menos efecto para quienes tienen una percepción negativa del proceso (Atwater, 2000). Según estudios previos, docentes en servicio y en formación tienen, en general, actitudes positivas hacia la evaluación entre pares (Wen, 2006), particularmente quienes tienen compromiso con su mejora profesional continua (Buchaham, 2012).

Materiales y métodos

El estudio que se presenta en este trabajo se realizó en el marco de un curso de formación en servicio para docentes de Informática de educación media, contemplando los cambios vertiginosos que se han vivido en las últimas



FLACSO 2022

dos décadas en cuanto a la incorporación de tecnologías en el aula y en la vida cotidiana. Veintiocho docentes participaron de las actividades propuestas, en el marco de un curso de cuatro meses. Tras los dos primeros módulos teórico-prácticos, cada participante debía presentar una propuesta de actividad para realizar con su alumnado, como primer borrador de su proyecto final.

La tarea de retroalimentación entre pares incluía instrucciones específicas para la construcción de una propuesta inicial, así como pautas sobre cómo proporcionar retroalimentación (sin calificaciones, solo comentarios). Una vez recibidas las tareas, se asignaron aleatoriamente tres trabajos para ser revisados por cada participante utilizando la herramienta Moodle Workshop. Al final del proceso, cada participante pudo ver los comentarios recibidos de sus pares. En un espacio aparte, cada participante también recibió la retroalimentación de la docente del curso utilizando las mismas pautas de evaluación.

Teniendo en cuenta la importancia de la percepción de los participantes sobre el proceso de retroalimentación entre pares para el éxito de la actividad de aprendizaje, se consideraron las siguientes sugerencias de la literatura en el diseño de la actividad: sensibilizar sobre el significado de la evaluación (Topping, 2009); tener una rúbrica clara (Huisman & Admiraal, 2018; Ashton, 2015; Panadero, 2013), realización de capacitación para el proceso de revisión por pares (Lundstrom, 2009; Luo, 2014; Alcarria, 2018; Ashton, 2015; Topping, 2009; Staubitz, 2016; Moore, 2013; Huisman & Admiraal, 2018); tener múltiples evaluadores (Cho, 2018; Huisman & Saab, 2019); dar tiempo al proceso (Baker, 2016) y acompañarlo en forma permanente (Topping, 2009). Todos los aspectos mencionados anteriormente se tuvieron en cuenta en la composición de la tarea de revisión por pares diseñada en esta investigación.



FLACSO 2022

Los comentarios analizados formaron parte de una encuesta anónima de la actividad de evaluación entre pares realizada al final del proceso, que incluía algunas preguntas cerradas y una pregunta abierta. Las personas participantes que completaron la encuesta, al hacerlo, aceptaron ser parte de la presente investigación. No se consideraron los datos de participantes que no completaron el formulario.

Para el diseño del cuestionario se consideraron criterios preexistentes, así como aspectos relevantes para el estudio tales como: diferencias en las percepciones entre recibir y dar retroalimentación. El cuestionario tenía una pregunta abierta, que solicitaba sus reflexiones y comentarios generales sobre el proceso.

Para el análisis de las respuestas a la pregunta abierta se empleó el método de análisis del discurso, con foco en la teoría de la valoración. La teoría ofrece un enfoque que se centra en el hecho de que “las evaluaciones de actitud son de interés no solo porque revelan los sentimientos y valores del hablante/escritor, sino también porque su expresión puede relacionarse con el estatus o la autoridad del hablante/escritor tal como se interpreta en el texto” (Martin & White, 2005, Pág. 2). Este enfoque se centra en la aprobación o desaprobación de remitentes y la posición que quieren que tomen sus receptores. La teoría de la valoración incluye el análisis de tres aspectos del texto (Martin & White, 2005; Oteíza, 2017): Actitud (afecto, juicio, apreciación); graduación (fuerza, enfoque); y compromiso (monoglosa, heteroglosa).

También se realizó un análisis de transitividad, en el que cada cláusula se consideró como una representación inicial (una oración con un verbo conjugado) y luego se definieron los procesos a partir de los verbos utilizados. Se consideraron los siguientes tipos de procesos: Material



FLACSO 2022

(hacer), Relacional (ser), Mental (pensar). Así, el análisis abarcó el proceso, los participantes y las circunstancias.

Resultados

Los resultados de la encuesta de percepción indican que 15 participantes (53,6%) encontraron muy útil recibir retroalimentación entre pares, versus 12 que encontraron muy útil dar retroalimentación a sus pares (43%). Sin embargo, el número total de respuestas que combinaron muy útil y útil fue similar para recibir y dar retroalimentación de colegas. Dos participantes respondieron que dar retroalimentación no era útil. Aunque los estudios muestran que la retroalimentación de colegas y tutores puede ser equivalente en algunas circunstancias (Bouzidi, 2009; Huisman & Saab, 2019), en este caso la retroalimentación de docentes fue mejor valorada que la de pares. Esto es similar a lo presentado en un artículo de Lee (2015), que contrasta con los hallazgos de Cho y McArthur (2010).

Por otra parte, 23 participantes (82%) encontraron que la tarea de retroalimentación entre pares fue útil o muy útil para contribuir a la mejora de su propuesta de actividad. Este valor estuvo en el rango esperado y coincide con estudios previos (Nicol, 2014, Pp. 105). Sin embargo, no se alcanzó el mismo consenso cuando se preguntó si se sentían cómodos o no para revisar el trabajo de sus colegas: 13 participantes (46,4%) se mostraron neutrales en este aspecto o expresaron que estaban en desacuerdo con la afirmación.

En cuanto a los comentarios abiertos, 23 participantes completaron la sección abierta. 17 de estas respuestas se incluyeron en el presente análisis, ya que las restantes eran extremadamente breves y similares a otras ya



FLACSO 2022

incluidas, o estaban fuera de tema. Para el análisis los comentarios de participantes se clasificaron de la siguiente manera:

- Actitud (juicio, afecto, apreciación) y fuerza: valores en una escala de -2 (respuesta muy negativa) a +2 (respuesta muy positiva).
- Enfoque: las respuestas se clasificaron en generales o específicas.
- Compromiso: las respuestas se clasificaron en monoglosia o heteroglosia.
- Proceso: las respuestas se clasificaron en relacionales, materiales y mentales.

De este análisis se obtuvo que la mayoría de las actitudes fueron positivas (13 casos), 2 se clasificaron como negativas y 2 mixtas (tanto positivas como negativas). En cuanto al enfoque, la mayoría resultaron ser comentarios puntuales (12 comentarios específicos vs

5 generales), y solo se observó enfoque general con actitudes más positivas. Y finalmente, en la categoría de compromiso prevaleció la heteroglosia (13 comentarios) sobre la monoglosia (3 comentarios) y se encontró un caso mixto.

La actitud predominante fue la apreciación positiva (12 casos), la mayoría muy positiva (7 casos) frente a simplemente positiva (5 casos). A continuación se presenta un ejemplo de apreciación muy positiva:

Me resulta muy enriquecedor ver todo el proceso como una unidad en sí mismo; me permite crecer en mis reflexiones, especialmente en el trabajo colaborativo. Trabajar con compañeros es realmente empoderador, el trabajo en equipo me ayuda a crecer en el aprendizaje.

En cuanto a las valoraciones afectivas se encontraron casos positivos y negativos:

(+) Es una experiencia nueva para mí, creo que siendo compañeros de otros lugares me siento más libre para dar mi opinión y recibir sus comentarios

(-) Era incómodo hacer valoraciones sobre los trabajos de otros.



FLACSO 2022

Finalmente, se encontraron valoraciones negativas como juicio y apreciación, y casos que combinaron aspectos positivos y negativos:

Buenas tardes, me sentí muy bien al recibir la reseña porque fue respetuosa y realmente muy enriquecedora. Entregar o dar feedback, no me gustó, no me sentí cómodo con ese proceso.

En cuanto a dar feedback, el proceso no me resultó tan fácil, porque hay que interiorizar el trabajo para poder dar realmente una opinión que sea útil.

Si se considera la fuerza, 7 casos fueron positivamente muy fuertes, 6 simplemente positivos, 2 negativos y 2 combinados muy positivos y negativos (mixtos). Los participantes en los casos mixtos valoraron “recibir feedback” como muy positivo y “dar feedback” como negativo, atribuyendo mayor fuerza al aspecto positivo que al negativo. Los casos negativos también se referían a “dar feedback”. Por tanto, todas las valoraciones negativas del proceso de actividad se centraron en la dificultad para retroalimentar el trabajo de otras personas, y no en recibir las retroalimentaciones.

En el análisis de transitividad se encontraron 13 cláusulas de procesos mentales, ocho de procesos relacionales y solo seis de materiales. No se encontró relación entre la actitud y el tipo de procesos planteados.

Los actores involucrados fueron mencionados de diferentes maneras: compañeros, otros, nuestros, nosotros, otros, pares. En algunos casos, la persona se incluía en el discurso (hablando en primera persona del plural), o les nombraba en tercera persona plural como colegas, compañeros.

Me parece un momento interesante para observar las diferentes propuestas de los compañeros.

Es un proceso nuevo para mí dar retroalimentación a mis colegas y recibirla de ellos. Me hicieron ver aspectos que no tuve en cuenta a la hora de preparar mi actividad y espero que mi feedback también les haya ayudado.



FLACSO 2022

En los casos en que la actitud detectada era de afecto negativo, o bien no se nombraba a los demás o bien se les denominaba otros u otras personas.

Era incómodo hacer valoraciones sobre el trabajo de otras personas.

A futuro, sería interesante investigar si el sentimiento de malestar de estos participantes respecto de la actividad, se debió a su percepción de no pertenecer a un grupo y/o tener una relación distante con el resto de sus colegas.

Otro aspecto observado fue que quienes percibían la actividad como muy útil tendían a obtener mejores calificaciones, seguidos de quienes valoraban positivamente retroalimentar y finalmente de quienes valoraban positivamente recibir retroalimentación. Estos hallazgos difieren de lo reportado por Huisman & Saab (2018), donde los autores no relacionan la percepción de retroalimentación con la mejora del desempeño. Sin embargo, este resultado está en línea con el trabajo de Cao & Huang (2019), que indica la importancia de la actitud para aprovechar la retroalimentación de pares.

Discusión

"Cómo nos sentimos acerca de lo que sucede depende, por supuesto, de nuestra posición de lectura"

(Martín, 2003, pág. 172)

Si volvemos a las preguntas que han guiado este trabajo, podemos decir que la posición de las personas que participaron en el proceso de revisión por pares fue en su mayoría muy positiva, específica y heteroglosa. A diferencia de lo encontrado por Chang (2016, Pp. 87), para quien revisar el borrador de otra persona se percibía como más útil que recibir



FLACSO 2022

retroalimentación, en nuestra investigación los aspectos negativos mencionados se centraron en el acto de dar retroalimentación. Reducir las percepciones negativas es importante porque la retroalimentación parece ser menos efectiva para quienes tienen una percepción negativa del proceso (Atwater et al 2000), aunque todavía no hay consenso al respecto en la literatura (Huisman & Saab, 2018).

Recibir retroalimentación es algo a lo que están acostumbrados los equipos docentes, ya que los sistemas educativos muchas veces imponen inspecciones a las prácticas de aula. Estas evaluaciones, sin embargo, no suelen ser proporcionadas por pares sino por superiores en jerarquía dentro la estructura del sistema. En el estudio presentado en este artículo, la tarea requería que las revisiones incluyeran aspectos positivos así como sugerencias de mejora. Aunque se puede percibir una ausencia de autoridad del conocimiento en la retroalimentación pares, se considera importante estimular la recepción consciente (Gielen, 2010). En nuestro análisis, fue posible observar que revisar el trabajo de colegas que no pertenecían al mismo centro educativo o región, permitía más libertad de opinión:

Creo que [...] me siento libre de expresar mi opinión y recibir comentarios [a/de colegas que trabajan en un lugar diferente].

Como hemos visto, proporcionar retroalimentación se ha evaluado de manera diferente a recibirla. Cuando las personas evalúan una actividad, algunas la ven como un todo, mientras que otras la ven como subtarefas separadas y, de hecho, evalúan cada una de ellas de manera diferente.

Dar retroalimentación también es un proceso común en las actividades de enseñanza. Sin embargo, como profesionales en el campo, el acto de evaluar y proporcionar retroalimentación está asociado con la jerarquía: quien ejerce la docencia puede recibir retroalimentación de quien tiene un rango más alto y dar retroalimentación a un estudiante que está en una



FLACSO 2022

jerarquía más baja. En una propuesta de retroalimentación entre pares, estas jerarquías se borran y cada persona tiene el desafío de evaluar el trabajo de un par. Al revisar, cada participante no solo está aprendiendo a partir de la retroalimentación recibida, sino que está aprendiendo mediante la construcción de "significados" sobre una nueva visión de propio trabajo (Nicol, 2014).

En este contexto, dar retroalimentación requiere realizar detección de problemas, diagnóstico y generación de sugerencias, lo que nos permite comparar el trabajo de otras personas con el nuestro y tener acceso a otras perspectivas (Huisman & Saab, 2018; Van Popta, 2017). La evaluación crítica es una habilidad que debe aprenderse (Lundstrom, 2009). Esto indica que es necesario aprender a recibir retroalimentación, pero también a brindarla, y no solo en términos operativos, sino también en términos afectivos. Cuando un participante valora la actividad de forma negativa, diciendo “no me gustó”, “fue incómodo”, se basa en términos afectivos. Así, cuando dar retroalimentación se valora negativamente, aquellos a quienes se les dio la retroalimentación no eran "colegas", sino simplemente "otros". Esto demuestra una falta de implicación con el grupo a la hora de afrontar este proceso. Este es un aspecto que también debe trabajarse en la preparación de la actividad de retroalimentación entre pares, o tenerse en cuenta como un factor que puede generar resistencia si los lazos grupales no existen o son demasiado débiles.

La forma en que se percibía al grupo y a las demás personas ha determinado en gran medida la percepción de los participantes en el proceso, especialmente en la resistencia a retroalimentar, como un proceso social relacionado con las funciones cognitivas (Van Popta, 2017). La retroalimentación entre pares como estrategia grupal para el trabajo activo e interactivo implica ayudar conscientemente a los demás. Implica que todos tienen algo que enseñar (Topping & Ehly, 2001).



FLACSO 2022

Conclusiones

Este artículo presenta un estudio realizado con análisis del discurso para examinar la percepción de docentes de secundaria sobre una actividad de retroalimentación entre pares, en el contexto de un curso de formación en servicio. Esa actividad incluyó la escritura de una propuesta pedagógica en un proceso en el que proporcionar y recibir comentarios de pares tenía como objetivo proporcionar a los participantes los medios para mejorar gradualmente su propuesta inicial hasta llegar a su estado final. Los resultados mostraron que las personas participantes encontraron útil proporcionar y dar retroalimentación, aunque parecían dar más valor a la retroalimentación proporcionada por el equipo docente. Asimismo, algunas personas participantes no se sintieron muy cómodas al tener que revisar el trabajo de sus colegas.

El análisis de las actitudes mostró que hubo una apreciación positiva de la actividad de revisión entre pares. Aún así, en los casos en que la actitud detectada fue de afecto negativo, los compañeros y compañeras no fueron nombrados o fueron llamados “otros”, lo que muestra una posición en la que quien habla se distancia del grupo.

En trabajos futuros debería considerarse el análisis del impacto de la percepción de los participantes sobre la revisión entre pares en el desempeño de la tarea, así como la relación entre el desempeño de la tarea y la motivación para terminar el curso con éxito.



FLACSO 2022

Referencias bibliográficas

- Alcarria, R., Bordel, B., & de Andrés, D. M. (2018). Enhanced peer assessment in MOOC evaluation through assignment and review analysis. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 13(1), 206-219.
- Anijovich, R. (2019). *Retroalimentación Formativa: evaluación y acompañamiento de los procesos de aprendizaje*. Chile: SUMMA. Retrieved from: https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2019/07/RETROALIMENTACION-FORMATIVA_2019_apaisado.pdf
- Ashton, S., & Davies, R. S. (2015). Using scaffolded rubrics to improve peer assessment in a MOOC writing course. *Distance education*, 36(3), 312-334.
- Atwater, LA, Waldman, D., Atwater, D., & Cartier, P. (2000). An upward feedback field experiment: Supervisor's cynicism, follow-up and commitment to subordinates. *Personnel Psychology*, 53(2), 275-297.
- Baker, K. M. (2016). Peer review as a strategy for improving students' writing process. *Active Learning in Higher Education*, 17(3), 179-192.
- Bouzidi, L. & Jaillet, A. (2009). Can online peer assessment be trusted?. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(4), 257-268.
- Buchanan, J. (2012). Improving the Quality of Teaching and Learning: A Teacher-as-learner-centred Approach. *International Journal of Learning*, 18(10).
- Cao, Z., Yu, S., & Huang, J. (2019). A qualitative inquiry into undergraduates' learning from giving and receiving peer feedback in



FLACSO 2022

- L2 writing: Insights from a case study. *Studies in Educational Evaluation*, 63, 102-112.
- Chang, Y. H. (2016). Two decades of research in L2 peer review. *Journal of Writing Research*, 8(1).
- Cho, K., & MacArthur, C. (2010). Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and instruction*, 20(4), 328-338.
- Cho, Y. H., & Cho, K. (2011). Peer reviewers learn from giving comments. *Instructional Science*, 39(5), 629-643.
- Cho, K., & Schunn, C. D. (2018). Finding an optimal balance between agreement and performance in an online reciprocal peer evaluation system. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 94-101.
- García-Loro, F., Martín, S., Ruipérez-Valiente, J. A., Sancristobal, E., & Castro, M. (2020). Reviewing and analyzing peer review Inter-Rater Reliability in a MOOC platform. *Computers & Education*, 154, 103894.
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and instruction*, 20(4), 304-315.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Educational Research*. Auckland, volumen 77 pp. 181-112.
- Huisman, B., Admiraal, W., Pilli, O., van de Ven, M., & Saab, N. (2018). Peer assessment in MOOCs: The relationship between peer reviewers' ability and authors' essay performance. *British Journal of Educational Technology*, 49(1), 101-110.
- Huisman, B., Saab, N., Van Driel, J., & Van Den Broek, P. (2018). Peer feedback on academic writing: undergraduate students' peer feedback



FLACSO 2022

- role, peer feedback perceptions and essay performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(6), 955-968.
- Huisman, B., Saab, N., van den Broek, P., & van Driel, J. (2019). The impact of formative peer feedback on higher education students' academic writing: a Meta-Analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 863-880.
- Lee, M. K. (2015). Peer feedback in second language writing: Investigating junior secondary students' perspectives on inter-feedback and intra-feedback. *System*, 55, 1-10.
- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of second language writing*, 18(1), 30-43.
- Luo, H., Robinson, A., & Park, J. Y. (2014). Peer grading in a MOOC: Reliability, validity, and perceived effects. *Online Learning Journal*, 18(2).
- Martin, J.R. (2003). Introduction. *Text & Talk*, 23(2), 171-181.
- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The Language of Evaluation*. Palgrave Macmillan, London.
- Moore, C., & Teather, S. (2013). Engaging students in peer review: Feedback as learning. *Issues in Educational Research*, 23(2), 196-211.
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.
- Oteíza, T. (2017). The appraisal framework and discourse analysis. In *The Routledge handbook of systemic functional linguistics* (pp. 481-496). Routledge.



FLACSO 2022

- Panadero, E., Romero, M., & Strijbos, J. W. (2013). The impact of a rubric and friendship on peer assessment: Effects on construct validity, performance, and perceptions of fairness and comfort. *Studies in Educational Evaluation*, 39(4), 195-203.
- Pearce, J., Mulder, R., & Baik, C. (2009). Involving students in peer review: Case studies and practical strategies for university teaching.
- Staubitz, T., Petrick, D., Bauer, M., Renz, J., & Meinel, C. (2016, April). Improving the peer assessment experience on MOOC platforms. In *Proceedings of the third (2016) ACM conference on Learning@ Scale* (pp. 389-398).
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- Topping, K. J., & Ehly, S. W. (2001). Peer assisted learning: A framework for consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(2), 113-132.
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into practice*, 48(1), 20-27.
- Van Popta, E., Kral, M., Camp, G., Martens, R. L., & Simons, P. R. J. (2017). Exploring the value of peer feedback in online learning for the provider. *Educational Research Review*, 20, 24-34.
- Wen, M.L., Tsai, C. C., & Chang, C. Y. (2006). Attitudes towards peer assessment: a comparison of the perspectives of pre-service and in-service teachers. *Innovations in Education and Teaching International*, 43(1), 83-92.



FLACSO
2022

IMPORTANCIA DEL TUTOR EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Mg. Milagros Murillo Benavides.

Universidad Católica de Santa María

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo diagnosticar las habilidades cognitivas en los alumnos del centro de educación básica especial Unámonos, desde el año 2013 hasta el año 2016. Con tal objetivo se realizó una medición de las habilidades cognitivas de los alumnos del centro el año 2013 (76 estudiantes) para posteriormente realizar una nueva medición de dichas habilidades el año 2016, luego de la aplicación de 3 años consecutivos del plan de acción individual en cada uno de los alumnos a fin de evaluar los resultados obtenidos, adicionalmente durante los años 2014,2015 se realizó una evaluación (de 23 estudiantes) , para evaluar la eficacia de la estrategia plan de acción individual. Cabe resaltar que para la realización de la presente investigación y como parte del proceso de evaluación de las habilidades cognitivas se procedió a la creación de instrumentos especialmente diseñados y acordes a las necesidades de niños con habilidades diferentes, mismos que fueron creados por la autora, dichos instrumentos incluyen la evaluación del desarrollo integral en alumnos con habilidades diferentes en sus diferentes versiones A, B, C Y D para alumnos cuyas edades oscila entre los 3 y 28 años. La información obtenida en la presente investigación fue recogida a través de evaluaciones individuales con cada uno de los alumnos del centro, tiempo en el cual se tomaron todas las previsiones las cuales incluyen fotografías y videos de los alumnos a fin de alcanzar la mayor validez y confiabilidad del estudio. Al finalizar la investigación se observó un incremento significativo en las habilidades cognitivas de cada uno de los alumnos especialmente en áreas tales como: secuencia de palabras, lenguaje comprensivo y nociones espaciales, áreas donde se observaron mejoras en los estudiantes de hasta un 80 %, alcanzándose los objetivos generales y específicos propuestos para este trabajo. La hipótesis de la investigación, “todos los alumnos, independientemente del grado de discapacidad que presenten, tienen la posibilidad de mejorar y desarrollar sus habilidades a partir de mediciones adecuadas y de estrategias pedagógicas apropiadas”, fue totalmente comprobada.

Palabras claves. Habilidades cognitivas, desarrollo integral, creación de instrumentos, evaluación del desarrollo integral en alumnos con habilidades diferentes.



FLACSO 2022

Introducción

El interés por las necesidades educativas de los estudiantes con habilidades diferentes ha aumentado significativamente en las últimas décadas, convirtiéndose en la actualidad en un tema de interés;- No obstante la cantidad de información sobre dicha problemática es aún insuficiente, por lo cual surge la necesidad de desarrollar investigaciones y obtener nuevos conocimientos acerca del mismo, especialmente en lo que relacionado al trabajo e intervención integral en alumnos con discapacidad intelectual.

Por lo cual la autora se propuso lograr una comprensión integral del alumno, para lo cual resultó indispensable contar con el apoyo y la colaboración de los diferentes participantes del proceso educativo, especialmente los tutores a fin de encontrar las mejores y más eficaces herramientas para ayudar a los alumnos con discapacidad intelectual, incentivando el logro de la autorrealización personal, meta trascendental en la vida de todo ser humano.

Descripción de la Realidad Problemática

El problema en cuestión se ubica en el área de Psicología Educativa; en la especialidad de Psicología Excepcional; y en la línea o tópico de la discapacidad.

La discapacidad tiene un enfoque diverso desde el punto de vista investigativo. Como eje integrador la investigación de este tema involucra aspectos como las características de la discapacidad, los factores asociados a esta condición, las consecuencias psicosociales de la misma, la eficacia de programas que promueven el desarrollo de los alumnos, así como las características de estos y el nivel de capacitación de docentes y personal que trabaja con ellos.



FLACSO 2022

Al ser un tema relativamente nuevo, particularmente en Latinoamérica, ya que normalmente se suele ver la discapacidad desde un aspecto básicamente limitante, dejando de lado todas las habilidades y fortalezas que pueden desarrollar las personas con algún tipo o grado de discapacidad, pues sin importar el grado o nivel de discapacidad todo ser humano cuenta con un potencial ilimitado, el cual puede y debe ser desarrollado y estimulado.

A través de la presente investigación se buscó en todo momento desarrollar las habilidades cognitivas de los alumnos, centrándonos en primer término en sus fortalezas y todos aquellos aspectos positivos que cada uno de nuestros alumnos posee, para a partir de allí empezar a identificar y trabajar posteriormente con sus debilidades a fin de que puedan ser superadas lo mejor posible de manera gradual y sostenida.

Justificación

El trabajo en el mejoramiento del proceso de diagnóstico en niños y jóvenes con Síndrome de Down y discapacidad intelectual permitirá no sólo tener una visión más clara y precisa de las fortalezas y debilidades de estos niños en el aspecto cognitivo, sino que también ayudará eficazmente en el desarrollo de estrategias que les permitan lograr un mayor y mejor desarrollo de sus capacidades, repercutiendo positivamente en su desarrollo integral.

Objetivos



FLACSO 2022

Objetivo General:

Establecer un diagnóstico de las habilidades cognitivas de los alumnos con discapacidad intelectual a fin de identificar las estrategias óptimas que permita el desarrollo de las habilidades del alumno.

Objetivos Específicos:

- Diagnosticar de manera precisa, la problemática de los alumnos con discapacidad intelectual
- Estimular el desarrollo de las fortalezas de los alumnos con discapacidad intelectual en el aspecto cognitivo, para ayudarlos a alcanzar un desenvolvimiento de mayor funcionalidad en su vida cotidiana.
- Capacitar y asesorar a los profesores de alumnos con discapacidad intelectual en las diversas inquietudes que puedan presentar en su trabajo con dichos alumnos a fin de determinar las mejores estrategias de intervención.

Conceptos Básicos

Discapacidad

Trastorno caracterizado por limitaciones funcionales que impiden un desarrollo normal como consecuencia de una perturbación sensorial o física, de una dificultad en el aprendizaje o también de una adaptación social deficiente (Heward, 1998). En el Centro de Educación Básica Especial donde se aplicaron los instrumentos y se llevó a cabo la investigación, se encuentran fundamentalmente alumnos con discapacidad de tipo intelectual, que se caracteriza por tratarse de un trastorno de tipo cognitivo y que incluye limitaciones en la conducta adaptativa (Deutsch,



FLACSO 2022

2003). La mayoría de los estudiantes con discapacidad intelectual participantes del estudio presentaban como diagnóstico Síndrome de Down, si bien también hay alumnos que tienen parálisis cerebral y autismo, entre otros.

Habilidades Cognitivas

Hacen referencia a una serie de procesos del pensamiento que permiten adquirir conocimientos, integrando la información recibida por medio de los sentidos en forma coherente. En el proceso de evaluación se incluyeron áreas como:

- a) lenguaje comprensivo, es la habilidad para discernir lo que se dice, comprender órdenes y consignas e ideas (Báez, 2011);
- b) esquema y preparación corporal, incluye la capacidad para reconocer el propio cuerpo y distinguirlo del de los demás, igualmente incluye la habilidad para identificar las partes del cuerpo humano;
- c) memoria, es la capacidad de retener información a lo largo del tiempo. Existen varios tipos de memoria: memoria a corto plazo y memoria a largo plazo. En el proceso de evaluación se ha considerado la memoria a corto plazo;
- d) Atención y concentración, implica dirigir la atención y mantenerla enfocada en aspectos o situaciones y vivencias específicas de manera sostenida, durante un tiempo determinado;
- e) coordinación, consiste en el uso de diferentes partes del cuerpo de manera organizada a fin de ejecutar acciones específicas. El desarrollo de la coordinación motora es base para la adquisición de nuevos aprendizajes y destrezas. Durante la evaluación se hizo énfasis en la examinación de la coordinación motora fina,



FLACSO 2022

- incluyendo el enhebrado, ensartado, la prensión y la precisión;
- f) razonamiento, implica la capacidad para resolver problemas y deducir conclusiones e incluye la identificación de secuencias lógicas y la abstracción;
 - g) percepción visual, es el proceso mental de recepción e interpretación de la información que se recibe a través de estímulos visuales;
 - h) ubicación temporal, entendida como la capacidad para identificar el momento en que una persona se encuentra y reconocer la secuencia de pasado, presente y futuro de los eventos. Permite que la persona pueda conectarse con su entorno e interactuar con el mismo de manera satisfactoria.

Metodología

El estudio, de carácter descriptivo (Salkind, 1999) fue realizado con los 90 alumnos del Centro de Educación Básica Especial UNÁMONOS de Arequipa, cuyas edades oscilan entre

los 3 y 25 años; valorando los resultados desde el enfoque mixto, combinando enfoques cuantitativo y cualitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). El enfoque cuantitativo recoge la información y le asigna valores numéricos y de cantidades, mientras que el enfoque cualitativo recoge la información sin medirlos de forma numérica, interpretándolos en base a las cualidades mismas de los datos recogidos. Debe señalarse que, aunque se trata de un enfoque mixto, existe cierta predominancia de la perspectiva cualitativa en el presente proceso de evaluación.

Desarrollo de Instrumentos



FLACSO 2022

Antes de iniciar la investigación, se revisaron diferentes tests y cuestionarios usados tradicionalmente, encontrándose que tales instrumentos no se adecuaban completamente a las necesidades de personas con habilidades diferentes. Por este motivo, la autora consideró necesaria la adaptación y creación de instrumentos para la medición de habilidades cognitivas, respectivamente. Esta herramienta de evaluación, diseñada acorde a la realidad de los alumnos con discapacidad intelectual, incluyen el uso de imágenes y demostraciones además de las indicaciones de carácter verbal. Esto facilitó significativamente el proceso evaluativo debido a que muchos de los estudiantes todavía no han desarrollado un lenguaje expresivo completamente fluido. El uso de instrumentos creados especialmente para las necesidades del estudiante ayudó a conectar con mayor facilidad con los conocimientos previos del niño y joven, lo que a su vez permitió identificar de manera más clara sus fortalezas y debilidades.

Para la investigación se crearon dos instrumentos, validados a través de la prueba piloto incluida y el juicio de expertos:

La evaluación del desarrollo integral en alumnos con habilidades diferentes (DIAHD)² que consta de cuatro formas principales:

- Forma A: para niños de 3 a 6 años;
- Forma B: para niños de 7 a 12 años;
- Forma C: para niños de 13 a 25 años
- Forma D: para alumnos con discapacidad intelectual severa.

Cada forma está conformada por una serie de áreas destinadas a evaluar, a través de diversos ítems, las diferentes habilidades cognitivas del alumno. Es importante señalar que no todas las áreas se encuentran presentes en todas las Formas, debido a que se ha tenido el nivel de desarrollo en el que se encontraría el estudiante de acuerdo a su edad así como el grado de



FLACSO 2022

discapacidad que presenta, y existen algunas áreas que se desarrollan a medida que el alumno va creciendo.

Validación de Instrumentos

Para este proceso, se emplearon los siguientes procedimientos:

Prueba piloto inclusa: este procedimiento consistió en la aplicación de los instrumentos a varios de los estudiantes con la finalidad de verificar si la estructura del instrumento – incluyendo aspectos con la redacción y la elección de ítems – resultaba comprensible por los alumnos y medían aquello que estaban destinados a medir. El carácter de “inclusa” asignado a esta forma de prueba piloto se debe a que la información obtenida durante las sesiones de evaluación forma parte del análisis de las habilidades cognitivas.

Juicio de expertos: este procedimiento permitió validar los instrumentos de acuerdo a los siguientes criterios:

- Claridad y precisión: los ítems están redactados en forma clara y precisa y sin ambigüedades,
- Coherencia: el contenido de los ítems guarda relación estrecha con las áreas evaluadas,
- Validez: los ítems miden lo que pretenden medir,
- Organización: las áreas e ítems se encuentran siguiendo una secuencia lógica,
- Confiabilidad: los resultados obtenidos a través de los instrumentos, son consistentes y coherentes,
- Metodología: la metodología corresponde con el enfoque de la investigación,
- Pertinencia: los instrumentos son adecuados para el objetivo del



FLACSO 2022

estudio,

- Objetividad: los ítems están redactados según conductas observables y medibles,
 - Marco de referencia: los instrumentos tienen en cuenta las características de la población,
 - Extensión: el número de ítems en los instrumentos, no resulta excesivo,
 - Inocuidad: los ítems no representan riesgo alguno para las personas que responden a la evaluación,
 - Consistencia: los instrumentos poseen respaldo teórico – práctico
- Los instrumentos fueron revisados por los siguientes expertos:
- Dr. Abel Tapia, experto en investigación,
 - Dr. Charles Portilla, Ph.D., experto en desarrollo infantil, problemas en el desarrollo y psicología de excepcionalidad,
 - Dr. Nicolás Paredes, experto en educación especial e investigación.

Estrategia de Aplicación

Para la evaluación de las habilidades cognitivas, el DIAHD fue aplicado de forma individual. El estudiante respondía los diferentes ítems del test. Las indicaciones eran explicadas con calma para que el alumno pudiera comprenderlas, repitiéndolas en caso de que no fueran comprendidas por completo la primera vez. Existía cierta flexibilidad en la forma en cómo el estudiante podía expresar sus respuestas – bien sea indicando el nombre del objeto que veía, o haciendo un sonido que hiciera referencia al reconocimiento y comprensión del ítem

- El tiempo aproximado de aplicación es de 45 minutos, aunque podía extenderse, en una sola sesión.



FLACSO 2022

Valoración de Resultados

1. Habilidades cognitivas: el DIAHD clasifica las puntuaciones obtenidas en las siguientes tres categorías:

Desarrollo satisfactorio: el desarrollo de estas habilidades se encuentra bien encaminado y desarrollándose de manera adecuada,

En proceso de desarrollo: significa que las habilidades del alumno se encuentran en plena formación,

Necesita mejorar: las habilidades del educando se encuentran todavía en un nivel incipiente de su resultado.

Resultados y Gráficos

A continuación, se presentan algunos de los gráficos más representativos de la investigación.



FLACSO 2022

Gráfico 1: Resultados generales niños 4 Años (2013 -2016)

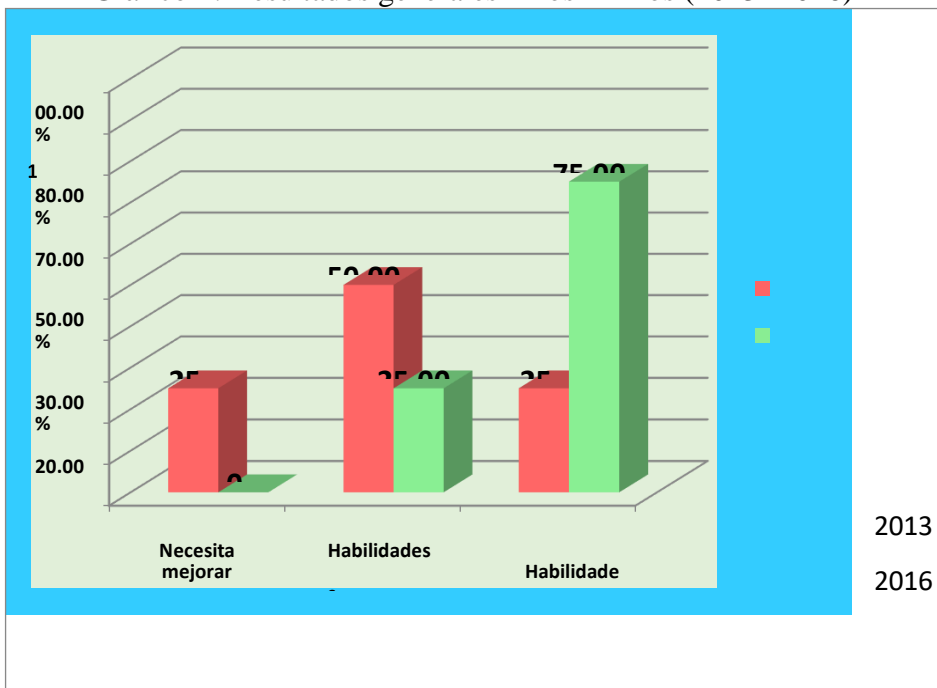
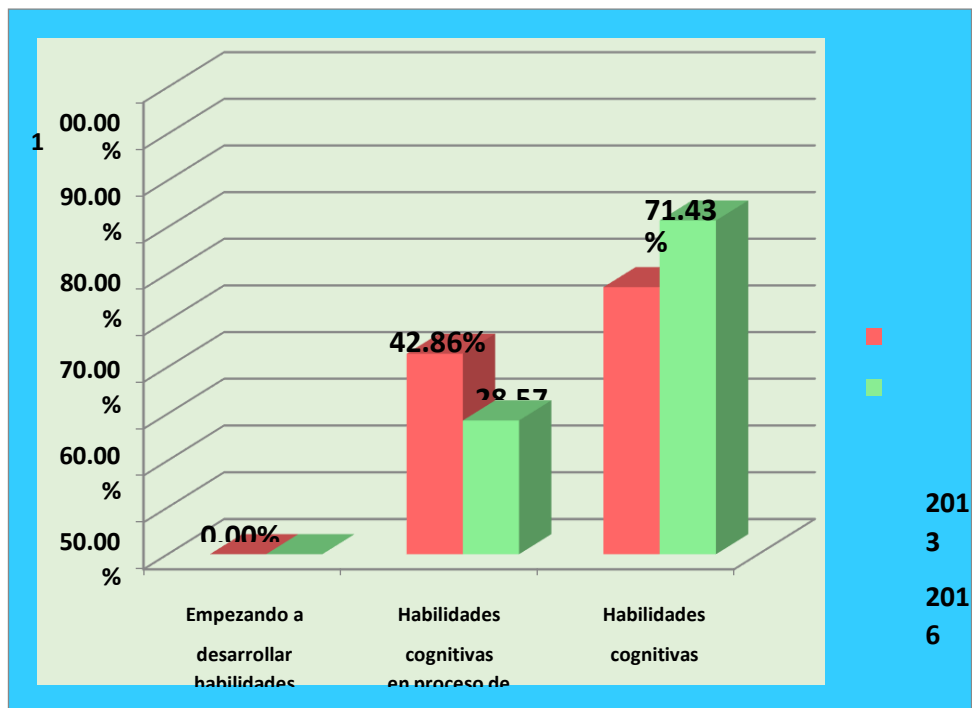


Gráfico 2: Resultados generales 6 Años (2013-2016)





FLACSO 2022

Gráfico 3: Resultados generales 15 años (2013 – 2016)

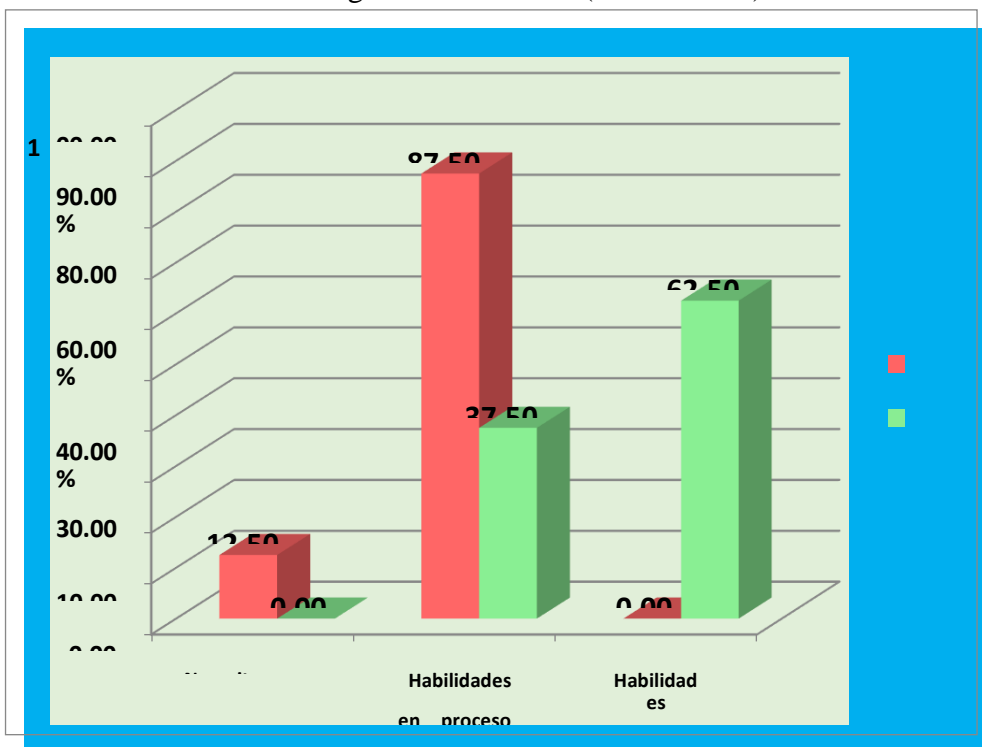
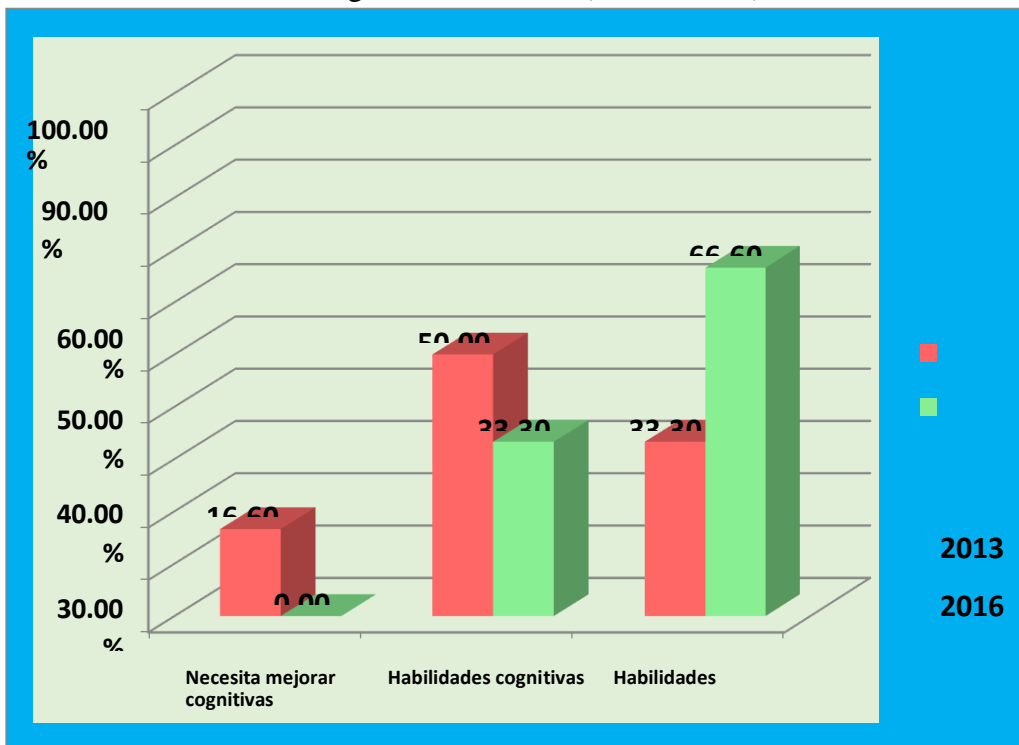


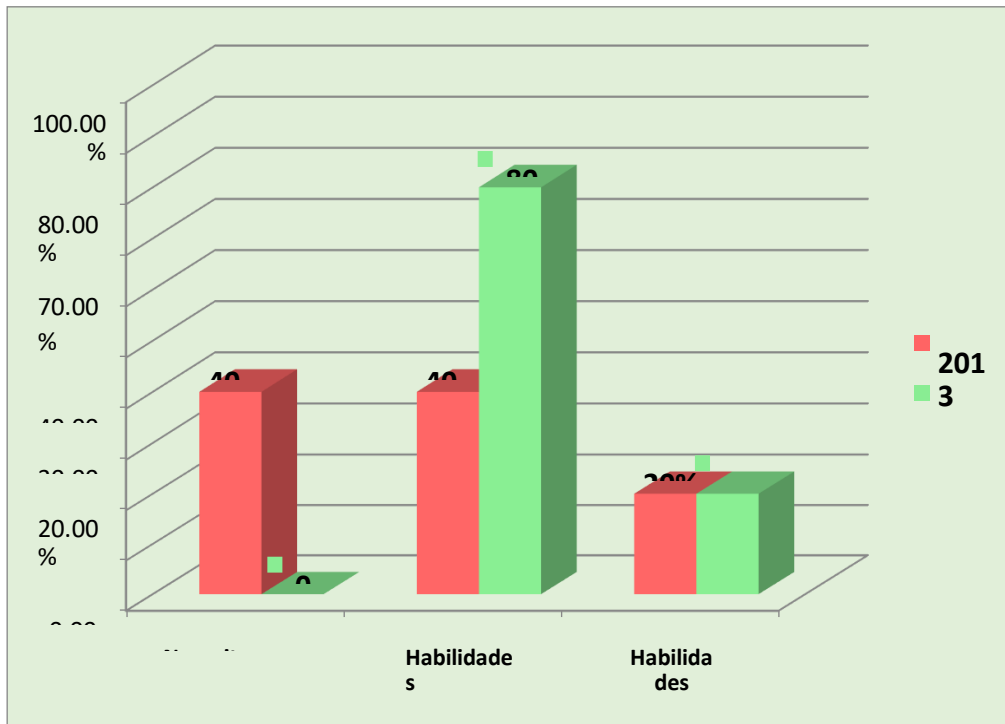
Gráfico 4: Resultados generales 18 años (2013 – 2016)





FLACSO 2022

Gráfico 5: Resultados generales alumnos con discapacidad severa (2013 – 2016)



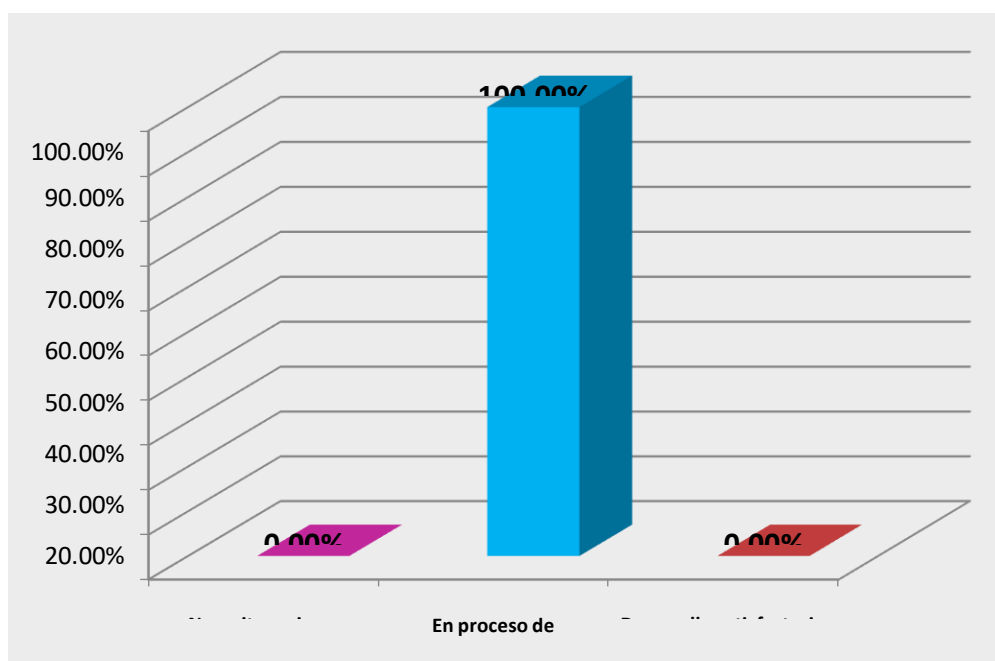


FLACSO 2022

HABILIDADES COGNITIVAS

GRUPOS EVALUADOS ANUALMENTE EN 3
GRUPOS NIÑOS DE 7, 11 y 14 años

Gráfico 6: Resultados generales niños 7 años (2013)





FLACSO 2022

Gráfico 7: Resultados generales niños 7 años (2014)

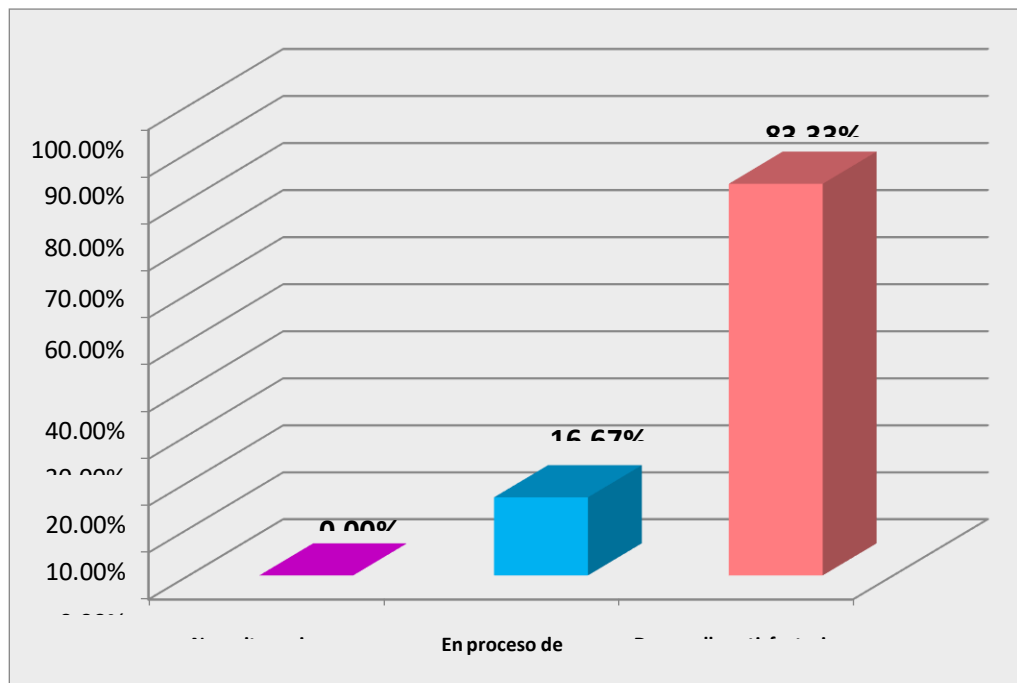


Gráfico 8: Resultados generales niños 7 años (2015)

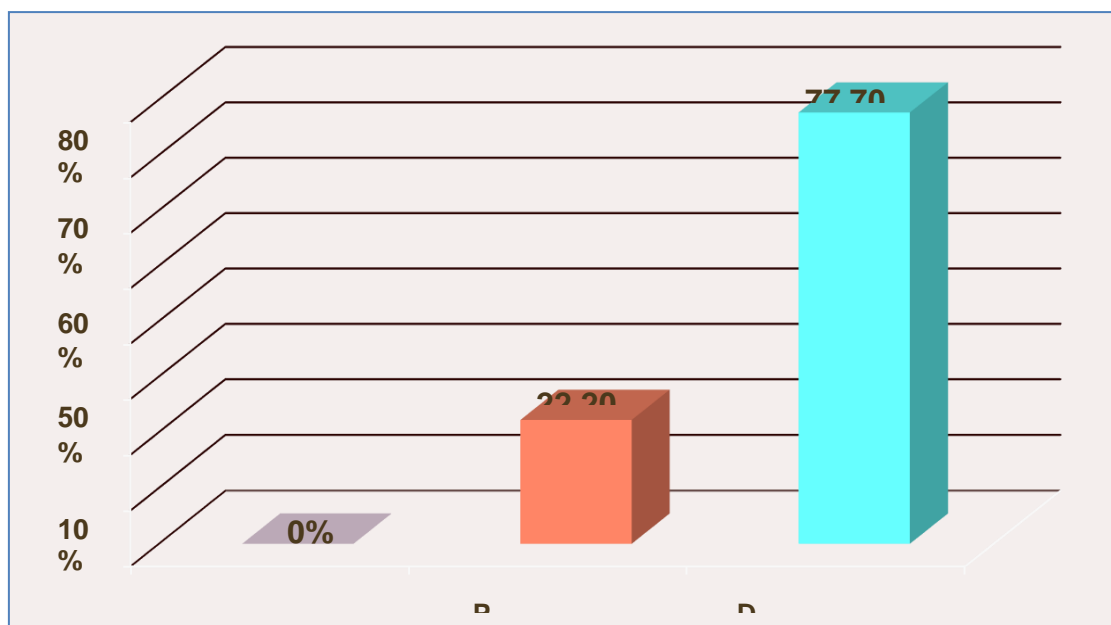
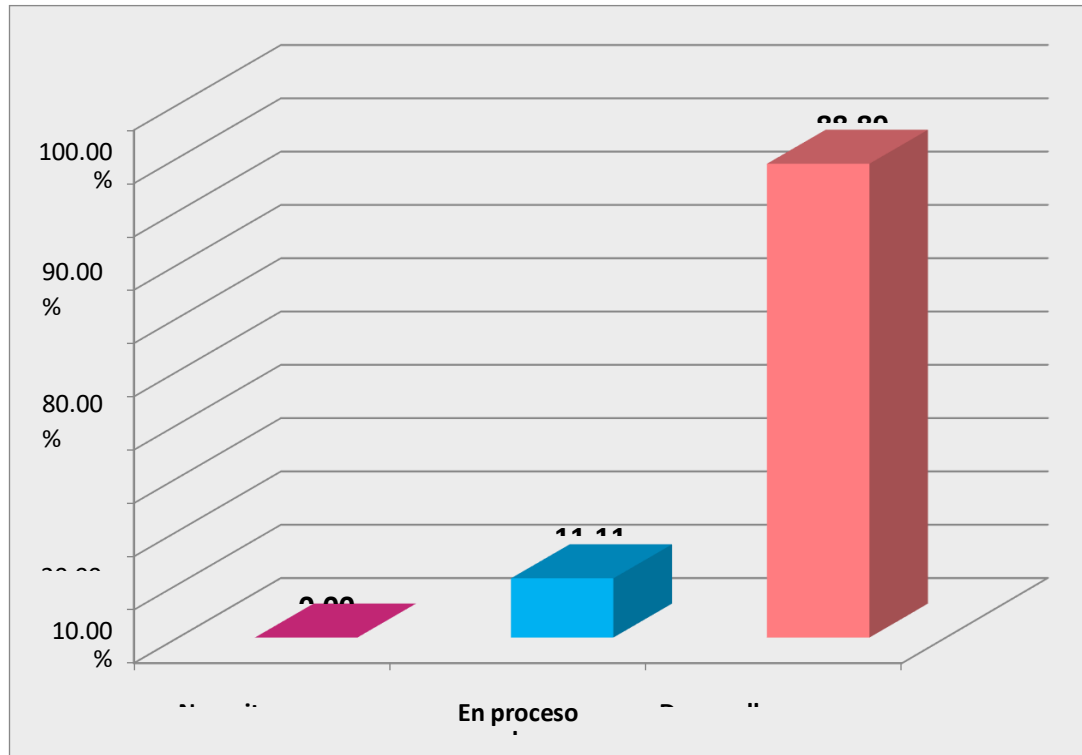




Gráfico 9: Resultados generales niños 7 años (2016)



Conclusiones

En la totalidad de los 11 grupos evaluados, se observan mejoras en el área cognitiva, siendo las áreas donde se puede observar mayor avance las relacionadas a lenguaje comprensivo, secuencia de palabras, números y cantidades, y ubicación temporal.

En los grupos donde se realizó la medición anual, la mejora en los alumnos ha sido de un 100% en varias de las áreas entre las que pueden destacarse: lenguaje comprensivo, nociones espaciales y ubicación temporal.

En todos los grupos se observaron mejoras significativas en su desarrollo de habilidades cognitivas, lo cual evidencia que el trabajo sistemático y



FLACSO 2022

constante, genera cambios, aún en los casos de discapacidad intelectual severa y multidiscapacidad.

Referencias bibliográficas

Deutsch, D. (2003). Bases psicopedagógicas de la educación especial, 4ta. Ed. Prentice Hall.

Gallego, J. & Rodríguez, A. (2012). Bases teóricas y de investigación en educación especial. Editorial Pirámide.

Hernández, R; Fernández, E. & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación, 5ta. Edición. McGraw Hill.

Heward, W. (1998) Niños excepcionales: una introducción a la educación especial. 5ta. Ed. Prentice Hall.

Morales, G. & López, E. (2006) El síndrome de down y su mundo emocional. Editorial Trillas.

Núñez, B. (2008). Familia y discapacidad. Lugar Editorial.

Paredes, N., Portilla, Ch. & Roberts, S. (2005) Curso de investigación de tesis. Universidad Católica de Santa María.

Santrock, J. (2007) Desarrollo infantil. 11va. Ed. McGraw Hill.



FLACSO
2022

**LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES EN
LOS CAMPOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA,
EL DEPORTE, LA RECREACIÓN Y LA
ACTIVIDAD FÍSICA -DRAEF - EN LA
REGIÓN CARIBE COLOMBIANA,
DEVELANDO EPISTEMES DISCIPLINARES
Y PEDAGÓGICOS, PARA ENFRENTAR UN
MERCADO LABORAL INCIERTO.**

Pinillos García Jesús María
Universidad de Córdoba

Fernando Antonio De la Espriella Arenas
Universidad de Córdoba

Lucia Lema Gómez
Universidad de Córdoba

Mag. Edgar Luis Llorente Hernández
Universidad de Córdoba.

José Daniel Callejas Diaz
Universidad de Córdoba

Carlos Andrés Parra Plaza
Universidad de Córdoba

Jerónimo Andrés Benítez Gutiérrez
Universidad de Córdoba

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

El propósito de la ponencia es mostrar los resultados de la investigación que tuvo como objetivo la construcción participativa de criterios de tipo epistemológico, pedagógico y del entorno laboral, para la formación de profesionales en Educación Física, la Recreación, el Deporte y la Actividad Física -DRAEF- en la región caribe colombiana. Con ello se busca atender al problema de la gran diversidad de titulaciones relacionadas con estos campos de saber, debilidad en la reglamentación de las profesiones que se derivan y en el reconocimiento del mercado laboral. Se utilizó el enfoque cualitativo con el apoyo del cuantitativo. Como diseño metodológico se optó por la teoría fundamentada. Para la recolección de la información se recurrió a los proyectos educativos de cada programa -PEP-, ocho en total, lo cual, se complementó con entrevistas. Los resultados, en cuanto a los enfoques epistemológicos del DRAEF, muestra la emergencia de diversas miradas sobre las ciencias del deporte, la actividad física orientada a la salud y la pedagogía, así como perspectivas sobre la ciencia de la motricidad humana, la praxiología motriz, la recreación y la psicomotricidad. En relación con la fundamentación pedagógica y el diseño curricular se resalta el “Modelo Pedagógico Constructivista contextual, intercultural e interdisciplinar”, orientado a la construcción participativa del conocimiento y el dialogo de la pedagogía franciscana con la teoría de la motricidad humana. Los contenidos disciplinares ofrecidos están orientados al Deporte, Educación Física, Actividad Física y Recreación, respectivamente; con el apoyo de las ciencias aplicadas al DRAEF. En cuanto al mercado laboral, fue significativo encontrar emprendimientos como la apropiación de acuerdo al contexto del deporte Floorball, por parte de uno de los egresados, que contrasta con la oportunidad que se ofrece en el mismo departamento para trabajar en la educación formal, en la educación básica primaria en los centros etno-educativos, lo que exige la formación, como segunda lengua del wayuunaiki.

Palabras claves: formación de profesionales, Educación Física, Recreación, Deporte, Actividad Física.



Introducción

El presente proyecto hace parte de un programa de investigación, orientado hacia el análisis del campo de formación de profesionales en educación física, recreación, deporte, actividad física y gestión deportiva, liderado por el Profesor Jairo Rosas Tibabuzo. Coordinador de la Maestría en Educación Física de la Universidad Libre de Bogotá, que emerge por iniciativa de miembros de la Asociación Red Colombiana de Facultades de Educación Física, Deporte, Recreación y Afines– ARCOFADER.

Para aportar al desarrollo de este programa de investigación, se realizó el proyecto denominado: “Caracterización de los Enfoques Epistemológicos que orientan los Programas de Formación de Licenciados, Profesionales, Tecnólogos y Técnicos de la Educación Física y Áreas Afines, con Registro SNIES en el Año 2019 en el Nodo Centro Oriente de ARCOFADER”, como parte del trabajo de grado de Maestría en Educación Física (Gómez, Jiménez & Rosas, 2021).

Un segundo aporte, tiene que ver con el macroproyecto, cuyos resultados se presentan en esta ponencia, denominado: “criterios para la formación de profesionales y licenciados en la educación física, la recreación, el deporte y la actividad física en la región Caribe Colombiana”, (Pinillos, Lema, De La Espriella, Hernández, Callejas, Parra y Benítez, 2022).

Para su desarrollo, se apoyó en el proyecto de investigación denominado: “Sentidos que la comunidad educativa de las instituciones formadoras de profesionales y licenciados de la región Caribe Colombiana les otorgan a los fundamentos teóricos de la Educación Física, la Recreación, el Deporte y la Actividad Física -DRAEF-”, como parte del trabajo de grado de Maestría. (Callejas y Pinillos).

Así como, el proyecto denominado: “caracterización del mercado laboral de los graduados del programa en licenciatura en Educación Física,



FLACSO 2022

Recreación y Deporte de la Universidad de Córdoba, entre el año 2017-2022”, como trabajo para optar al título de pregrado. (Benítez, De la Espriella y Pinillos)

Con ello se busca atender al problema de la gran diversidad de titulaciones relacionadas con estos campos de saber; debilidad en la reglamentación de las profesiones que se derivan y del reconocimiento del mercado laboral; lo que genera dificultades con la movilidad académica de estudiantes a nivel nacional e internacional; una posible insuficiencia o sobredemanda en la oferta de formación, debilidad en la atención a las necesidades de los empleadores, entre otros aspectos.

Con la atención a estas necesidades de tipo académico y social, se favorecen las interacciones con otras instituciones públicas y privadas; así como la visibilización de desarrollos en docencia, investigación y extensión; vinculando estudiantes, docentes y directivos de diferentes niveles de formación y de instituciones tanto públicas como privadas.

Se contribuye, además, a la construcción de una cultura democrática, estableciendo acuerdos sobre las necesidades de formación que debemos atender. Por supuesto, la investigación contribuye a favorecer los procesos de autoevaluación de programas e instituciones con miras a mantener o alcanzar la calidad en la prestación de los servicios educativos que se ofrecen.

Con el proyecto, se favorece la implementación de la línea de investigación denominada Didáctica de la Educación Física, del Grupo de Investigación en Ciencias de la Actividad Física y la Salud – GICAFS – y la línea temática denominada formación de profesionales en Educación Física, Deporte, Recreación y Actividad Física.



Metodología

Para el desarrollo de la investigación se utilizó el enfoque cualitativo, que según Martínez (2006) consiste en: “Identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p. 128). ello con el fin de develar el significado que los miembros de las comunidades educativas les otorgan a los procesos de formación en DRAEF, relacionados con la fundamentación de tipo disciplinar y pedagógica y las necesidades sociales que se pretenden atender en una región determinada, con ello se busca comprender la construcción dinámica y permanente de estas prácticas sociales, hacerlas visibles y aportar a su “transformación desde los imaginarios y representaciones sociales”. (Murcia, 2020). Lo que permitirá acordar criterios básicos para la formación de este tipo de profesionales.

En coherencia con el enfoque de investigación se recurrió a la teoría fundamentada, un método de carácter inductivo debido a que se centra en el análisis detallado de los datos empíricos, sin forzar su coherencia con una teoría formal preestablecida, si bien, posteriormente los resultados se ponen a dialogar con la teoría social existente, teniendo como soporte autores como Glaser y Strauss (1967), Sandoval, (1996), Hatch (2002) y Hernández et al. (2011). Lo que implica una investigación situada (Murcia, 2000), una exigente lectura del contexto en el que están inmersos los actores.

Para la recolección de la información se tuvo en cuenta, fuentes de tipo documental: proyectos educativos de los programas de formación en DRAEF y de tipo oral: entrevistas a profundidad y grupos focales a docentes, directivos y egresados. Para la organización de la información, se utilizó como instrumento, una matriz con categorías generales preestablecidas de acuerdo con las temáticas de la investigación:



FLACSO 2022

fundamentos teóricos de tipo disciplinar relacionados con el DRAEF, fundamentos pedagógicos, diseño curricular y mercado laboral del DRAEF.

Para el análisis de la información se utilizaron las técnicas de la codificación y la categorización, (Patton, 2002; Sandoval, 1996; Hatch, 2002). Teniendo en cuenta estas orientaciones, el procedimiento fue el siguiente:

- Diseño de matriz con categorías preestablecidas, para la recolección de información (Proyectos educativo de los programas –PEP- y entrevistas), por cada proyecto asociado.
- Ingreso de información.
- Diseño de tabla de codificación y categorización, por cada categoría preestablecida.
- Ingreso de información.
- Identificación de categorías emergentes a partir de los datos recopilados en las categorías preestablecidas.
- Construcción de teoría emergente a manera de ensayos para presentar los resultados de la investigación, teniendo en cuenta la organización de categorías y subcategorías o tendencias emergentes, de acuerdo con la percepción del investigador, los objetivos de la investigación y el apoyo de la teoría formal.

Resultados

Debido a que, el objetivo general del macroproyecto de investigación fue visibilización de criterios de tipo epistemológico, pedagógico, curricular y del entorno laboral, para la formación de profesionales en Educación Física, Recreación, Deporte y Actividad Física



FLACSO 2022

-DRAEF- en la región caribe colombiana.

A continuación, se presentan los resultados emergentes, a partir del sentido que le otorgan miembros de estas comunidades educativas, teniendo en cuenta, las categorías preestablecidas, lo que hace visible la forma como se ha ido constituyendo este campo.

Fundamentación pedagógica

Para el desarrollo del primer objetivo de la investigación, se buscó reconocer las características de los planes de formación de licenciados, profesionales en Educación física, Recreación, Deporte y Actividad Física en la región caribe colombiana. Se definió como categoría preestablecida la fundamentación pedagógica, relacionada con el componente de modelo pedagógico y el componente de diseño curricular, en que opta por los propósitos de formación y los contenidos de enseñanza de tipo disciplinar.

En cuanto al componente de modelos pedagógicos, los hallazgos permitieron hacer visible, una categoría emergente, que se denominó, como: Modelo Pedagógico constructivista, orientado a la formación personal, profesional y científica, con el apoyo de la Pedagogía de la Actividad Física o teoría de la Educación Física, que está relacionada con la formación integral del Profesional en Deporte y Cultura Física, es decir, que se tiene en cuenta no solo la formación profesional y científica, sino también la personal, la cual responde a la pregunta “¿qué es el hombre?” [... ser humano ...]. (Universidad Autónoma del Caribe, 2019, p. 38), usando como fundamento la pedagogía de la actividad física o teoría de la educación física, en sus palabras, quizás, tratando de integrar los conocimientos disciplinares, relacionados con el deporte y la cultura física.



FLACSO 2022

El análisis, permitió develar, la emergencia de otra categoría, a la cual se le asignó el nombre de Modelo Pedagógico Constructivista contextual, intercultural e interdisciplinar

-Educación Física, Recreación y Deporte-EFRD-, correspondiente a tres instituciones formadoras de licenciados en EFRD, Universidad de la Guajira, Universidad de Córdoba y Universidad de San Buenaventura, en la que se articulan estas disciplinas, por medio de la salud, como eje común; con una visión de la pedagogía de tipo constructivista, en la que se realiza una construcción del conocimiento, en conjunto, es decir, entre docentes, estudiantes, padres de familias, directivos, miembros del sector productivo y demás miembros de la comunidad, para dar respuesta a las necesidades que se presentan en los contextos multiculturales, en los que se encuentren los miembros de estas instituciones formadoras.

Siguiendo con esta línea de criterios pedagógicos, se hace visible una tercera categoría: El Modelo Pedagógico socio-crítico, con el que se pretende, que los estudiantes generen un pensamiento crítico, reflexivo y conciencia social, orientado a la transformación social, con el apoyo de la teoría crítica. Para ello, consideran a la didáctica, como la disciplina, que permite concretar, este ideal de formación, respondiendo a preguntas como las siguientes: “¿qué tipo de ser humano se quiere formar? ¿Con qué estrategias técnico- metodológicas? ¿A través de qué contenidos, prácticas o experiencias? ¿A qué ritmo debe adelantarse el proceso de formación? ¿Quién predomina o dirige el proceso, el maestro o el alumno?. (Universidad del Atlántico, 2016, p. 61).

Se trata de un modelo pedagógico, que, según el relato de los miembros de esta comunidad, integran, métodos de enseñanza, que favorecen la autonomía, el trabajo en equipo, la formación de valores, es decir, la formación de la totalidad del ser humano, usando la investigación como un eje articulador de este proceso.



FLACSO 2022

Continuando con el componente de modelo pedagógico, en dos programas de Licenciatura en EFRD, Universidades de Pamplona y Cesar, y en uno de Profesional en Ciencias del Deporte y la Actividad Física, de la Corporación Universitaria del Caribe - CECAR-, emergió una categoría denominada: Modelo Pedagógico Cognitivista, Social y Contextual, ello debido, a que se trata de un modelo pedagógico, que busca el desarrollo en los estudiantes, de habilidades cognitivas, con las que pueda adquirir conceptos, que le permitan relacionarse adecuadamente, con el contexto, local y global.

En cuanto al componente de diseño curricular, relacionado con los propósitos de formación en las instituciones de educación superior, que fueron objeto de análisis, en la Región Caribe Colombiana, emergieron criterios, por parte de miembros de estas comunidades educativas, que permitieron hacer visible de un lado, orientaciones hacia lo pedagógico y lo social, y de otro, hacia lo disciplinar -DRAEF-, relacionado con los fundamentos en deporte, recreación, actividad física y educación física; la promoción de la salud y la formación en motricidad humana.

En relación, con los contenidos disciplinares ofrecidos están orientados al Deporte, Educación Física, Actividad Física y Recreación, respectivamente; con el apoyo de las ciencias aplicadas al DRAEF. Para ello, se clasificaron los cursos, relacionados con los contenidos de tipo disciplinar -DRAEF-, teniendo en cuenta, el número de créditos asignados en cada programa.

De lo anterior se resalta, que los programas que menos créditos ofrecen al componente Educación Física son los programas dedicados a la formación de profesionales en deporte, que corresponde en este caso a Universidad Autónoma y la Corporación Universitaria del Caribe (entre 3 y 5 créditos), siendo estos los que por su naturaleza dedican el mayor porcentaje de créditos a las áreas de Deportes, Ciencias del deporte/Actividad Física, con



FLACSO 2022

más de 40 créditos dedicados a estos componentes, identificados con lo propuesto por Vargas (2012):

Las ciencias del deporte bajo el concepto de interdisciplinariedad se entienden como aquellas ciencias que tienen al deporte como objeto de estudio, que no es visto sólo por una disciplina, sino por una serie de disciplinas que en forma integrativa lo examinan desde sus enfoques teóricos y metodológicos (p. 162).

Sin embargo, llama la atención la Licenciatura de la Universidad de Pamplona, que supera a los programas anteriores, esta ofrece el mayor número de créditos de deportes, con un total de 57 créditos; si bien, el aumento de estos créditos es debido a la amplia oferta de materias electivas en deporte.

Entre los programas que ofertan licenciaturas en EFRD se destaca que donde dedican el mayor número de créditos al componente Educación Física son las universidades del Atlántico y Cesar, con más de 50 créditos ofertados cada uno y los que menos ofertan son Universidad de Pamplona y Guajira los cuales dedican un promedio de 20 créditos por cada programa, lo que evidencia no existen acuerdos para definir criterios, para el desarrollo de las competencias disciplinares para este tipo de profesional.

Fundamentación teórica del deporte, recreación, actividad física y educación física.

Para el desarrollo del segundo objetivo del macroproyecto de investigación, se pretendió comprender el sentido que miembros de comunidades educativas de instituciones formadores de licenciados y profesionales, le otorgan a la fundamentación teórica del deporte, recreación, actividad física y la educación física en el caribe colombiano,



FLACSO 2022

Conviene mencionar inicialmente, que a lo largo de la historia se han conformado campos alrededor del DRAEF, relacionados en este caso con el saber, en los que se disputan aspectos como las necesidades sociales que se pretende atender, los objetos de conocimiento, la fundamentación teórica, la forma de producir conocimiento y sus ámbitos de aplicación.

Es así entonces, como se destacan diversas miradas sobre las ciencias del deporte, la actividad física orientada a la salud y la pedagogía, como los enfoques epistemológicos, que sirven de apoyo para los procesos de formación de licenciados y profesionales en las universidades que hicieron parte de la unidad de trabajo. En segunda instancia, emergen también diferentes perspectivas sobre la ciencia de la motricidad humana, la praxiología o ciencia de la acción motriz, como fundamento teórico de la formación de licenciados y en menor medida la recreación y la psicomotricidad o ciencia del movimiento humano.

Teniendo en cuenta, que lo que se busca con el macroproyecto de investigación es llegar a acuerdos a nivel regional y nacional en este caso sobre los fundamentos teóricos del DRAEF, los resultados obtenidos en la región caribe, servirán para compararlos con los hallazgos que se obtuvieron en la investigación que tuvo como población a miembros de comunidades educativas de instituciones formadoras de profesionales en el Nodo centro- oriente.

En los que se pueden apreciar, de manera general algunas coincidencias como se aprecia a continuación:

En cuanto al tercer objetivo se reconocieron los enfoques epistemológicos de la Educación física, encontrando que en los programas analizados en el nodo centro oriente se relacionan: La sociomotricidad, la experiencia corporal, la Ciencia de la Motricidad Humana, el Deporte, la Cultura Física y el multienfoque. Así mismo, se relacionan las corrientes del deporte nominadas como Ciencias aplicadas al Deporte y Ciencias del deporte. De



FLACSO 2022

igual forma, se relaciona la tendencia de la recreación de la Animación Sociocultural y en lo referente a la administración deportiva se relaciona la teoría general de la administración (Gómez y Jiménez, 2021, p. 138).

Teniendo en consideración, la fundamentación científica que es objeto de debate en el campo de formación de profesionales en DRAEF en el contexto internacional, es importante mencionar los expresado por Sergio (1986;1987) filósofo y pensador portugués de la Educación Física, quien

“invoca la necesidad de la creación de Facultades de Motricidad Humana, como señal de una crisis evidente de la Educación Física, cartesianamente centrada en lo físico y la necesidad de cambio de rumbo a una nueva ciencia ...” (p.59), este autor en sus investigaciones muestra la recurrencia de una problematización, relacionada con la búsqueda de un estatuto epistemológico para este campo de saber (Como se citó en Pinillos, 2019, p. 11).

En relación con el hallazgo de la pedagogía o ciencias de la educación, como enfoque epistemológico del DRAEF, en la teoría formal, al respecto, Arráez y Romero expresan que las ciencias de la Educación Física están conformadas por las confluencias de las ciencias de la educación, que incluyen por supuesto diferentes enfoques y las ciencias del movimiento humano y su diversidad de perspectivas (Como se citó en Romero y Madrid, 2000).

Llama la atención, la referencia a la pedagogía como fundamento teórico, no solo de la licenciatura, sino, también de los profesionales como se pudo apreciar en una de las instituciones formadoras. Sin embargo, conviene precisar que en ocasiones la pedagogía es entendida como sinónimo de didáctica, es decir, relacionada con el aprendizaje y la enseñanza, descuidando la pregunta por el tipo de ser humano y de sociedad que se pretende formar desde una concepción amplia de la pedagogía.

De otro lado, se resalta el enfoque epistemológico en el que la actividad física está orientado a la promoción de la salud, debido a que, en Colombia desde el año 2009 se acordó incluir en un plan decenal relacionado con el



FLACSO 2022

sector, a la actividad física, como una disciplina emergente de carácter autónomo, como se aprecia en el objetivo general de este:

Contribuir al desarrollo humano, la convivencia y la paz en Colombia garantizando el derecho al deporte, la recreación, la educación física, la actividad física y el aprovechamiento del tiempo libre, como derechos fundamentales, con criterios de equidad e inclusión en el marco de las políticas sociales del país. (Ministerio De Cultura, Instituto Colombiano Del Deporte-COLDEPORTES, 2009).

Lo que muestra, el desarrollo de esta práctica social, evidente en la línea de investigación denominada “Actividad Física” (Universidad de Atlántico, 2016, p. 71); y el grupo de investigación en Ciencias de la Actividad Física y la Salud -GICAFS- en la Universidad de Córdoba (Universidad de Córdoba, 2021, p. 45).

Con respecto, al enfoque epistemológico de las ciencias del deporte, es bueno mencionar que esta práctica, se ha constituido en un fenómeno social que ha adquirido grandes desarrollos a nivel académico y profesional, “enmarca gran cantidad de conocimientos que se relacionan directa e indirectamente con la salud, la economía, lo social y la cultura de cada país” (Fundación Universitaria del Área Andina, s.f., p. 2).

Al respecto, existen dos formas de entender este enfoque de las ciencias del deporte. Una orientada a la fundamentación teórica de las disciplinas del deporte, la actividad física y la educación física. Conviene en este punto, tener en cuenta lo expresado por Gracia (2000), quien dice, que, desde una mirada pedagógica, la ciencia del deporte es “en gran parte ciencia de la educación; que tiene amplia relación con el fenómeno del juego y con muchas otras disciplinas como la filosofía, la psicología, la medicina, la historia de la cultura, la etnología y la sociología, entre otros” (p. 3).

Y otra pensada solo en la obtención de altos logros, generalmente conocida en la actualidad con la denominación de ciencias del entrenamiento



FLACSO 2022

deportivo, si bien, esta teoría se ha extendido a otros ámbitos de aplicación del deporte: “de rendimiento, del deporte de mantenimiento, del de rehabilitación y del deporte para mayores, además del deporte escolar desde el punto de vista de la ciencia del entrenamiento” (Hohmann et al, 2005, p. 8). Ello quiere decir, que el enfoque epistemológico de ciencias del deporte, ha ido incursionando en otros ámbitos de interacción profesional, haciendo las adaptaciones pertinentes.

Por lo tanto, sirve de fundamento teórico, tanto a los programas de licenciatura en educación física, recreación y deporte, así como en los programas de profesionales ciencias del deporte y la actividad física y en deporte y cultura física.

Mercado laboral

Para el desarrollo del tercer objetivo del macroproyecto de investigación, que tenía que ver con la caracterización del mercado laboral de los licenciados y profesionales en Educación física, Recreación, Deporte y Actividad Física en la región caribe colombiana. Se tuvo en cuenta la oferta y la demanda laboral, para lo que se realizó una encuesta a los graduados entre el año 2017 y 2022 de una de las universidades de la región, la cual se pretende replicar con las demás.

La encuesta piloto que respondida por 35 personas, arroja que el 76% de los participantes se encuentra laborando, del cual, el 36,4% se encuentran en empleo formal, el 18,2% en trabajo independiente y el otro 21,2% en trabajo informal, mientras que el 24% está en desempleo.

Dentro del sector formal, la encuesta arroja los nombres de las empresas en la que actualmente laboran los licenciados en educación física, recreación y deporte:



FLACSO 2022

Lr Fitness, Liceo montería, Jerónimo Martins S.A.S, Armada Nacional, Tele taxi, Generación Fit, Alcaldía Municipal de La Unión Sucre, I.E. Antonia Santos, Instituto Tecnológico San Agustín, I.E. Gimnasio Valle del san Jorge, Ejército nacional, Liceo Altos del Líbano. El 58,3% de estas entidades resulta ser de carácter privado y el 41,7% de carácter público. El 41,7% de las empresas mencionadas anteriormente se categorizan en el sector educación, el 16,7% en el sector deporte y el otro 41,5% en sectores jurídicos, salud, TIC, Comercio y Recreación.

Dentro de los servicios o cargo que ofrecen, se evidencia que el 33,3% desempeñan su labor como profesor de educación física, el 16,7% como Instructor actividad física fitness (gimnasio) y el otro 41,5 en labores como asesor comercial, Subteniente comandante de pelotón, Agente de Call Center, docente de artística y emprendimiento, Acción integral e instructor deportivo (Escuela de iniciación deportiva). Dentro de los tipos de contrato el 50% corresponde a indefinido, el 16,7% a temporal, el 25% a definido y el 8,3% a nombramiento en propiedad.

En cuanto las horas de contratación semanal, la encuesta arroja un porcentaje del 41,7% a más de 48 horas, el 25% al rango de 20 a 30 horas, 16,7% de 30 a 48 horas y un 16,6% al rango entre 1 y 20 horas de trabajo semanal. El rango de ingreso salarial correspondiente de 3,5 a 4 SMMLV ocupa el 50% del porcentaje de la encuesta, mientras que 33,3% corresponde de 1,5 a 2 SMMLV. Por otro lado, encontramos un 8,3% que corresponde a 420.000 y un 8,3% alusivo de 2,5 a 3 SMMLV. Con un 41,7% el nivel de satisfacción se posiciona en satisfecho, el 33,3% en muy satisfecho, sin embargo, se refleja un porcentaje de 16,7% en niveles de insatisfacción y un 8,3% en muy insatisfecho.

La encuesta registra que el 66,7% de quienes se encuentran en independencia laboral, pagan seguridad social, mientras que 33,3% no lo hace. Las empresas donde laboran son las siguientes: Entrenamiento



FLACSO 2022

personalizado, Eventos La Tía Toña, Instituto deporte departamental, Asociación de árbitros de fútbol de Córdoba, Iglesia cristiana Jehová edifica.

Se observa que el 66,7% se ubican en el sector deporte, mientras que el 33,4% radican en educación y comercio. En este caso se evidencia una diversidad grande de servicios que corresponde a un 16,7% cada uno, estos son: Administrador deportivo, Venta de comida, Instructor actividad física fitness (Gimnasio), Instructor de actividad física orientado a la salud, Entrenador deportivo (Club deportivo), Preparador físico (Club deportivo).

Dentro de los rangos de ingreso salarial se observa que el 50% de los encuestados se ubican en el rango de 1 a 1,5 SMMLV, mientras que el 33,3% va 1,5 a 2 SMMLV y el 16,7% de 2 a 2,5 SMMLV. En esta variable solo se registran dos niveles de satisfacción, lo cual, muy satisfecho compete a un 50% y satisfecho a otro 50%

De acuerdo al trabajo informal (no pagan seguridad social), se encontró que el sector deporte, recreación y comercio tuvieron la mayoría porcentual. Deporte con un 57,1%, comercio con un 28,6% y recreación con un 14,3%.

Dentro de los servicios ofrecidos, entrenador deportivo (Club deportivo) se queda con un 28,6% y el 71,5 sobrante se lo lleva, atención al cliente, comercio, instructor de actividad física fitness (Gimnasio), instructor de entrenamiento físico (clases grupales) e instructor en recreación. El 100% rango de ingreso salarial ronda entre 0 a 1 SMMLV. Se registro que el 42,9% respondió muy satisfecho, mientras que el otro 42,9% se enmarca en insatisfecho, y el 14,3% marco satisfecho.

Los hallazgos de esta la caracterización del mercado laboral en el sector del DRAEF, realizada a los graduados de la Universidad de Córdoba, en concordancia con las conclusiones de la investigación realizada en la ciudad de Medellín (López et al., 2013), es importante, debido a que, permite la identificación del perfil de las personas que participan en el



FLACSO 2022

mercado laboral del sector, dentro de las que se destacan aspectos como la diferenciación salarial que se presenta entre algunas organizaciones que contratan a este tipo de profesionales.

Se destaca también, según los resultados de la encuesta, el encontrar emprendimientos, relacionados con el empleo informal, los cuales dependen del contexto, es así, como profesores y egresados de la Universidad de la Guajira, hace alusión, por ejemplo, a la apropiación de acuerdo al contexto del deporte del Floorball, por parte de uno de los egresados, así como el entrenamiento personalizado y el oficio de juzgamiento en deportes como el fútbol, los cuales son emprendimientos muy comunes en los graduados de la región.

Llama la atención también, la oportunidad que se ofrece en el departamento de la Guajira a los graduados, para trabajar en la educación básica primaria en los centros etno- educativos, lo que exige la formación, como segunda lengua del wayuunaiki.

Conclusiones

Con el desarrollo del macroproyecto realizado, se comprueba la importancia y la necesidad de seguir realizando este tipo investigaciones, no solo para fortalecer la línea de profesionales en DRAEF, lo que contribuye a la construcción participativa de acuerdos de tipo regional, nacional e internacional.

Se resalta, la pretensión parte de los miembros de las comunidades educativas, encargadas de la formación de profesionales y licenciados en DRAEF, de orientar sus fundamentos teóricos y propósitos de formación, no solo, a la formación en lo disciplinar, sino, también en la forma de estos saberes específicos se contribuye al desarrollo de las demás dimensiones del ser humano y las relaciones de convivencia, es decir, con los demás, a



FLACSO 2022

lo que agregamos la necesidad de contribuir adecuadamente a mejorar las relaciones con su entorno ambiental.

Se hace evidente la necesidad de que se exista una articulación entre las diferentes organizaciones, para velar por la protección de las condiciones laborales de los miembros de este sector. Así como un diálogo para que los procesos de formación tengan en cuenta, tanto las necesidades sociales, como los desarrollos investigativos de la academia.

Referencias bibliográficas

Arráez, J. y Romero, C. (2000). Didáctica de la Educación Física. En L. Rico y D. Madrid (eds.). Fundamentos didácticos de las áreas curriculares. Madrid: Síntesis, 99- 151.

Conselho Federal De Educação Física – CONFEF – (2002). Resolução CONFEF nº 046/2002. Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional.
<https://www.confef.org.br/confef/resolucoes/82> deroga la Resolución 2041 de 2016.
https://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/resolucion_final_18583_de_2017_deroga_2041.pdf

Gómez, A. y Parra, L. (1986). Historia de la Educación Física en Colombia como profesión 1936-1986. Bogotá: Publicaciones Universidad Central.

López, M.; Escobar, J.; Gaviria, N.; Gutiérrez y Torres., E. (2013). Caracterización del mercado laboral en el sector del deporte, la recreación y la actividad física para la Ciudad de Medellín.



FLACSO 2022

<https://www.efdeportes.com/efd185/mercado-laboral-en-el-sector-del-deporte.htm>

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). REVISTA IIPSI. VOL. 9 (1). https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf

Ministerio de Cultura, Coldeportes, (2009). Plan Decenal del Deporte, la Recreación, la Educación Física y la Actividad Física, para el Desarrollo Humano, La Convivencia y La Paz. <https://coldeportes.gov.co/index.php?idcategoria=57928>

Ministerio De Cultura, Instituto Colombiano Del Deporte COLDEPORTES. (2009). Plan decenal del deporte, la recreación, la educación física y la actividad física, para el desarrollo humano, la convivencia y la paz 2009-2019. <https://www.mindeporte.gov.co/planeacion-gestion-control/modelo-integrado-planeacion-gestion/planeacion/largo-plazo/plan-decenal-del-deporte-2009-2019/documento-plan-decenal-del-deporte-2009-2019>.

Universidad de Córdoba. (2016). Modificación al plan de estudio del programa de licenciatura en educación física, recreación y deportes. Repositorio Universidad de Córdoba.

Universidad de Córdoba. (2020). Proyecto educativo del programa de licenciatura en educación física, recreación y deportes. Repositorio Universidad de Córdoba.

Universidad de la Guajira. (2018). Proyecto educativo del programa de licenciatura en educación física, recreación y deportes. Repositorio Universidad de la Guajira.



FLACSO 2022

Universidad de San Buenaventura. (s.f.). Proyecto educativo del programa de licenciatura en educación física, recreación y deportes. Repositorio Universidad de San Buenaventura.

Universidad Popular del Cesar. (s.f.). Proyecto educativo del programa de licenciatura en educación física, recreación y deportes. Repositorio Universidad Popular del Cesar.

Universidad de Autónoma del Caribe. (2019). Proyecto educativo del programa de licenciatura en educación física, recreación y deportes. Repositorio Universidad Autónoma del Caribe.

Universidad del Atlántico. (2016). Proyecto educativo del programa de licenciatura en educación física, recreación y deportes. Repositorio Universidad del Atlántico.

Universidad de Pamplona. (2014). Proyecto educativo del programa de licenciatura en educación física, recreación y deportes. Repositorio Universidad de Pamplona.

Corporación Universitaria del Caribe. (2022). Proyecto educativo del programa de licenciatura en educación física, recreación y deportes. Repositorio Corporación Universitaria del Caribe.



FLACSO
2022

EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA: IMPRONTAS Y TENDENCIAS EDUCATIVAS EN LAS UNIVERSIDADES ACREDITADAS EN ALTA CALIDAD.

Dr. Dory Luz González Hernández

Corporación Universitaria Republicana.

Dr. Jazmín Alvarado González

Corporación Universitaria Republicana

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

La educación superior en Colombia enfrenta retos y desafíos relacionados no solo con cobertura e inclusión. Este debate, aunque se plantea en los escenarios de todos los países latinoamericanos, también incluye aquel que se relaciona con la inmersión de un número significativo de instituciones de educación superior, a partir de la Ley 30 de 1992, en el modelo económico neoliberal. Todo lo anterior gesta que hoy la universidad se conciba no solo como fuente de formación profesional y universalización del saber, sino que deba presentar una oferta variada de formación y un carácter diferenciador en dicha oferta, dada la competencia entre instituciones, carácter, modalidades y otros aspectos. Así, la universidad colombiana, que efectivamente ha ingresado a la dinámica empresarial de la oferta y la demanda, instituye una narrativa en su oferta que presenta a través de la “misión”, “visión” y “proyecto educativo institucional”, lo cual le permite al futuro universitario la toma de decisión sobre la elección de la institución en la que se va formar como profesional. El estudio que aquí se documenta, analiza el discurso educativo expresado tanto en la visión como en la misión, de las entidades de educación superior (instituciones universitarias, instituciones técnicas profesionales, instituciones escuelas tecnológicas y universidades) acreditadas en alta calidad del país, esto con el fin de determinar su impronta y el factor diferenciador en medio de una alta demanda y oferta de programas y formación que la globalización trajo consigo.

Palabras claves: acreditación, alta calidad, educación superior, IES, improntas.



FLACSO
2022

ENSINO HÍBRIDO E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PROPOSTA DE MODELO DE ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA COMUNIDADE DE INQUIRIÇÃO – COI

Dra. Martha Kaschny Borges

Universidade do Estado de Santa Catarina

Me. Emillie Michels

Universidade do Estado de Santa Catarina

Eje temático 04: Educação, Inovação, Ciência e Tecnologia.

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumo

A realidade imposta pelo isolamento social em consequência da pandemia, acarretou mudanças nas configurações dos cursos da Educação Superior. Segundo o Censo Brasileiro de 2020, neste ano, houve um incremento de matrículas na modalidade à distância, com uma variação positiva de 26,2%; enquanto nos cursos presenciais, houve um decréscimo de -13,9% (Brasil, INEP, 2020). Novas modalidades se desenvolveram, de maneira emergencial, dentre elas, a reconfiguração do Ensino Híbrido, que se apresentou como uma alternativa para a ampliação e democratização do acesso à Educação Superior, especialmente por parte de estudantes trabalhadores. Para uma análise robusta sobre a Educação a Distância (EaD) e online, os autores Garrison e Arbaugh (2007), desenvolveram, junto com vasta comunidade de pesquisa, o Modelo da Comunidade de Inquirição (Community of Inquiry - CoI). Nele, a aprendizagem online é analisada a partir de três dimensões centrais (presença social, presença de ensino e presença cognitiva). A investigação em tela pretende complementar o Modelo da CoI, inicialmente desenvolvido para analisar a aprendizagem na EaD e/ou online, identificando e descrevendo elementos analíticos que contemplem as peculiaridades do Ensino Híbrido (Horn e Staker, 2015). Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, que analisa as características de determinada população e/ou de determinado fenômeno (Vergara, 2016). De abordagem mista (qualitativa e quantitativa) e, após uma etapa de análise documental e bibliográfica (Marconi, Lakatos, 2021), aplicará questionários junto aos gestores, docentes e estudantes de um curso superior de Administração ofertado na Modalidade Híbrida. As análises estatísticas e qualitativas dos dados permitirão a validação do Modelo CoIEH (Comunidade de Inquirição do Ensino Híbrido). Dessa forma, o trabalho se propõe a ampliar o Modelo CoI, justificando sua contribuição teórica e prática para compreender o ensino híbrido, em especial em cursos de Administração.

Palavras-chave: Ensino Superior; Educação a Distância – EaD; Ensino híbrido; Comunidade de Inquirição CoI.



Introdução

O isolamento social decorrente da pandemia do novo coronavírus modificou as relações sociais e causou grande impacto na educação em todos os seus níveis. Na educação superior, acelerou o avanço da modalidade à distância e potencializou o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC). Segundo o Censo Brasileiro de 2020, neste ano, houve um incremento de matrículas na modalidade à distância, com uma variação positiva de 26,2%; enquanto nos cursos presenciais, houve um decréscimo de - 13,9% (Brasil, INEP, 2020). Ainda, em 2010 os ingressantes em cursos à distância representava 17,4%, e, na década seguinte, em 2020, era de 53,4%. No tocante ao uso intensivo das TIC, foi possível, de maneira emergencial, reconfigurar o ensino híbrido para ampliar e democratizar o acesso à educação.

Com essa nova realidade instaurada, o ensino remoto emergencial – ERE (Moreira e Schlemmer, 2020) deu possibilidade a novas configurações na Educação Superior. Em todos os níveis e atores educacionais houve aprendizagem, mas de forma desigual. Algumas instituições de ensino superior (IES) apresentavam currículos híbridos antes da pandemia, o que não fragilizou tanto o processo pedagógico e de gestão institucional; outras tiveram que se adaptar ao ensino online e experimentaram maneiras de integrar o online e o presencial neste período tão marcante para a história da educação global. Para todas as IES, o desafio maior foi o de manter as aulas com engajamento de professores e alunos para a busca da qualidade do ensino.

Junto a uma vasta comunidade de pesquisa, Garrison e Arbaugh (2007) contribuem com a análise da educação à distância (EaD) ao desenvolverem o Modelo de Comunidade de Inquirição (Community of Inquiry – CoI). Nele, a aprendizagem online é analisada a partir de três dimensões centrais:



FLACSO 2022

presença social, presença de ensino e presença cognitiva. Neste contexto que esta investigação se situa e pretende complementar o Modelo da CoI, inicialmente desenvolvido para analisar a aprendizagem na EaD e/ou online, identificando e descrevendo elementos analíticos que contemplem as peculiaridades do Ensino Híbrido (Horn e Staker, 2015).

Destaca-se a relevância deste tema a partir de uma revisão sistemática anterior (Michels et al, 2020) que indicou a inexistência de publicação nestes termos; e que a pesquisa se encontra em andamento pelas autoras como fruto de uma futura tese. Sendo assim, para cumprir seu objetivo e nesta conjuntura, o estudo se caracteriza com uma pesquisa exploratória e descritiva (Vergara, 2016), de abordagem mista após uma etapa de análise documental e bibliográfica (Marconi, Lakatos, 2019). Contempla a aplicação de questionários junto aos gestores, docentes e estudantes de um curso superior de Administração ofertado na modalidade híbrida. Para que as práticas de ensino pudessem continuar ocorrendo durante a pandemia, alternativas foram criadas pelos professores e pelas redes de ensino.

O artigo apresenta, a seguir, os elementos analíticos do ensino híbrido, o Modelo da Comunidade de Inquirição – CoI, os procedimentos metodológicos da pesquisa e as considerações finais seguem após a análise dos dados coletados para esta investigação.

Elementos analíticos do ensino híbrido

Segundo Moran (2015, p. 27), o conceito de híbrido “significa misturado, mesclado, blended. [...] Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços”. Desta forma, o ato de ensinar (a ação pedagógica dos docentes no planejamento, desenvolvimento e avaliação) e de aprender (participação ativa na aprendizagem por investigação) ocorre de diferentes maneiras, ferramentas



FLACSO 2022

e formas de comunicação, em tempos e espaços diferentes. O uso das TIC potencializa, portanto, novas formas de ensino-aprendizagem, mais flexíveis e personalizadas.

Para Bacich, Tanzi Neto e Trevizani (2015), as definições de blended learning (BL), como sinônimo de ensino híbrido variam de entendimento: modelo em que o método tradicional presencial se mistura com o EaD, ou que determinadas disciplinas são ministradas na forma presencial, enquanto outras EaD. Para os autores, esse seria o sentido original do termo na educação superior, contudo evoluiu para englobar um conjunto muito mais amplo, em que inexistente forma única de ensinar e aprender. Moran (2021) chama de educação flexível, sendo um conceito mais sistêmico e abrangente de toda a comunidade escolar.

Horn e Staker (2015) apresentam o ensino híbrido por meio do conceito de inovação disruptiva, como estratégia para aprimorar a educação. “Ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo” (Horn, Staker, 2015, p. 34).

É importante salientar que algo que está em construção, como o Ensino Híbrido, não pode ser engessado (Moran, 2021). O BL portanto, além de misturar o presencial e o à distância, apresenta elementos analíticos que auxiliam não na limitação do termo, mas na caracterização e direcionamento para as possibilidades na educação flexível.

No ensino híbrido, o papel do professor se reconfigura para um mediador de situações de aprendizagem, que gerencia a aprendizagem ativa do aluno. Dessa maneira, os professores, são os principais tomadores de decisões pedagógicas e, segundo Roza, Veiga e Roza (2020), pouco se tem publicado sobre a adoção de BL pelo corpo docente.



Ensino Híbrido e Ensino Remoto Emergencial na pandemia

A partir de março de 2020, com a declaração do estado de pandemia em relação à Covid-19, os estados brasileiros iniciaram as ações de lockdown, determinando o isolamento social, interditando as atividades com circulação de pessoas e abrindo caminho para o home office e para o ERE. Em todos os níveis educacionais, as IES privadas, a partir das orientações do Conselho Nacional e dos Conselhos Estaduais de Educação, agiram para estarem em ambientes virtuais de aprendizagem com a transmissão ou não de aulas síncronas ou assíncronas.

O ERE emergiu diante das necessidades impostas por este cenário. Surgiu como caminho imediato em meio à pandemia, mas são as metodologias de ensino híbrido que tendem a se consolidar no mundo pós-pandemia (Castioni et al, 2021; Moreira, Schlemmer, 2020). Isso porque o ensino remoto emergencial não teve condições de garantir aulas não-convencionais ou anti-tradicionais (quanto a aulas expositivas e transmissão de informação via TIC). Pois, apenas atendeu à uma emergência global. Desta forma, não significou necessariamente ensino e aprendizagem híbridos, tampouco assegurou maior democratização do Ensino Superior (Moreira, Schlemmer, 2020).

No complemento ao conceito de ensino híbrido, Horn e Staker (2015) apontam para, primeiramente, um necessário local físico supervisionado. No ERE, o momento de interação presencial, tanto em cursos presenciais quanto em cursos a distância – o ambiente físico “fora de casa” – foi transportado para o ambiente domiciliar mediado pela tecnologia. Mesmo com a ausência deste ambiente supervisionado na IES, foi possível existir ensino híbrido no ensino remoto emergencial? Se substituirmos o momento da interação presencial com a transmissão síncrona ou assíncrona das aulas



FLACSO 2022

no ERE, foi possível existir ensino híbrido no contexto da experiência pandêmica de educação?

Essas duas perguntas buscam ser respondidas na análise dos dados desta investigação. A inclusão do Modelo de Comunidade de Inquirição na discussão do Ensino Híbrido deve-se à lacuna (Roza, Veiga e Roza, 2020) e à oportunidade de explorar o arcabouço teórico e a escala de análise de aprendizagem online para a perspectiva híbrida (Michels et al, 2020).

O modelo da Comunidade de Inquirição

O modelo teórico do estudo da aprendizagem online da Comunidade de Inquirição – CoI, tem por objetivo propor uma nova abordagem educacional, com base nas redes ou comunidades de aprendizagem, utilizadas especialmente na educação superior. Proposto por Garrison, Anderson e Archer (2000), defende que o aprendizado online requer que a construção do conhecimento envolva uma comunidade, e que esta ofereça suporte à investigação significativa e à aprendizagem aprofundada, dificilmente desenvolvida em um ambiente online apenas assíncrono e não colaborativo. Este modelo pressupõe que a aprendizagem ocorre em virtude da inter-relação entre três dimensões: Presença Social, Presença de Ensino e Presença Cognitiva.

A Presença Social, de acordo com Garrison (2009, p. 94), é a que se apresenta sobre “a habilidade de se projetar socialmente e emocionalmente num meio de comunicação gmediada”. Neste sentido, se percebe a capacidade dos participantes de se identificarem com a comunidade por intermédio das projeções individuais dos sujeitos, sendo ele um sujeito real no ambiente virtual, que podem desenvolver relações interpessoais num ambiente mediado e de confiança, comunicando-se objetivamente.



FLACSO 2022

A Presença Cognitiva, é entendida por Garrison, Anderson e Archer (2000) como a capacidade dos estudantes de construírem seus conhecimentos significativamente por meio da reflexão crítica e do processo de comunicação envolvido, num discurso sustentado entre os participantes. Para tanto, deve haver um evento desencadeador (o qual aponta alguma questão ou problema para posterior inquirição); a exploração da questão, tanto individualmente como coletivamente, através da reflexão crítica e do discurso; a integração, com o objetivo de os alunos construírem significados a partir das ideias exploradas; e, por fim, a resolução.

Sobre a terceira dimensão, a Presença de Ensino, diretamente vinculada ao papel do professor, é definida como a concepção, facilitação e direcionamento de processos cognitivos e sociais, para que o aluno, como membro de uma comunidade de aprendizagem, alcance resultados significativos de aprendizagem, sob o ponto de vista pessoal (autopercepção) e educacional (da educação formal), igualmente valiosos. (Garrison, 2009). O Questionário da Comunidade de Inquirição (QCoI) é resultado deste modelo teórico, e foi validado por estudo de Arbaugh et al (2008) e apresentam 81 itens nas 3 dimensões apresentadas, brevemente, a seguir.

Presença Social

A Presença Social na Comunidade de Inquirição – CoI representa a maneira como as pessoas se comunicam e interagem entre si. Diz respeito a capacidade que os alunos possuem de se autoprojetarem socialmente no ambiente online e de se fazerem presentes como pessoas reais, comunicando-se objetivamente e expressando suas personalidades individuais (Garrison, Arbaugh, 2007).



FLACSO 2022

Como dimensão, a Presença Social é composta por três categorias que incluem a comunicação aberta, que indica as possibilidades da interação social dos integrantes da respectiva comunidade online, a familiarização com as tecnologias digitais disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), e o contato inicial com professores e/ou tutores. A seguir, surge a coesão do grupo, momento em que são realizados discursos direcionados para compreender as expectativas e identificar os objetivos comuns dos estudantes, visando desenvolver diálogos focados e contextualizados para a execução de tarefas colaborativas. E, por fim, a expressão afetiva relaciona-se ao sentimento de comunidade desenvolvido pelos estudantes a partir de uma comunicação segura e confiável para expor suas impressões e opiniões dado o exposto no decorrer do curso a ser realizado online (Garrison, Arbaugh, 2007). É a partir da presença social que se torna possível o desenvolvimento das demais presenças validadas pelo Modelo CoI.

Presença Cognitiva

A Presença Cognitiva na CoI relaciona o desenvolvimento efetivo da aprendizagem no ambiente virtual, de maneira à dar sentido intelectual à experiência, como consequência das reflexões e da construção do conhecimento por meio de um discurso orientado e sustentado por práticas acadêmicas e científicas (Garrison, Arbaugh, 2007). Os autores detalham a presença cognitiva em um processo composto por quatro fases: a primeira fase é o ‘evento desencadeador’, momento no qual são apresentados aos alunos os temas das discussões acadêmicas e as deliberações a respeito dos mesmos; a segunda fase é a ‘exploração’, situação seguinte na qual os alunos exploraram, tanto individualmente quanto coletivamente, e realizam discussões reflexivas e orientadas a respeito dos assuntos propostos; a terceira fase é denominada ‘integração’, momento em que novos



FLACSO 2022

significados são construídos e novos conhecimentos são adquiridos a partir das discussões realizadas. A quarta e última fase é a ‘resolução’, fase em que a teoria é colocada em prática e os conhecimentos adquiridos são aplicados em contextos educativos ou até mesmo em situações profissionais individuais de cada estudante da comunidade online. (Garrison, Arbaugh, 2007)

Assim, a presença cognitiva é apresentada como um ciclo de inquirição na prática, inicia-se na apresentação de um assunto específico para que os alunos o explorem de forma reflexiva, tornando-os capazes de absorver novos significados sobre os temas discutidos, viabilizando a aplicação do conhecimento adquirido por meio da resolução de problemas ou questões acadêmicas e profissionais (Garrison, Arbaugh, 2007).

Para que os grupos se tornem produtivos, é necessário identificar objetivos comuns entre os integrantes do grupo e executar tarefas que exijam reflexões e soluções colaborativas com tempo definido para a realização das atividades. Assim, o professor deverá estar preparado para fornecer orientação adequada por meio de informações relevantes para tornar possível o desenvolvimento cognitivo do grupo e proporcionar o alcance dos objetivos educacionais desejados. (Garrison, Arbaugh, 2007).

Presença de Ensino

A Presença de Ensino, refere-se ao processo de definição e direcionamento das práticas acadêmicas desenvolvidas no ambiente virtual. Os autores descrevem a Presença de Ensino “como sendo a concepção, facilitação e direcionamento de processos cognitivos e sociais, com o objetivo de alcançar resultados de aprendizagem com significado pessoal e com valor educacional” (Garrison, Arbaugh, 2007, p. 10).



FLACSO 2022

Segundo Garrison e Arbaugh (2007), as três categorias que compõem a Presença de Ensino são: Desenho e Organização, Facilitação do Discurso e Instrução Direta. Com relação a categoria Desenho e Organização, os autores a descrevem como sendo o processo de planejamento da estrutura que irá compor o curso e que é desempenhado exclusivamente por professores, visto que tais deliberações ocorrem, em sua grande maioria, antes do início do curso (Garrison, Arbaugh, 2007). Também diz respeito a adequação das ferramentas e mídias utilizadas para transmitir os conteúdos específicos e estimular a aprendizagem desejada, na definição dos cronogramas para realização das atividades de caráter individual e coletivas, na criação de materiais adequados e com qualidade, na instrução sobre a utilização eficaz do ambiente virtual e sobre as formas de avaliações aplicadas para mensurar o desempenho estudantil.

A categoria Facilitação do Discurso refere-se ao nível de contato e cooperação entre alunos e professores. Nesta, o professor tem papel fundamental na promoção, regulação e suporte das discussões e interações ocorridas no ambiente virtual, de forma a assegurar a construção correta do conhecimento e a compreensão dos assuntos e contextos explorados. Estimular a participação interativa entre os estudantes visa o desenvolvimento das capacidades do grupo na tomada de decisões em nível individual e coletivo. A reciprocidade entre os envolvidos é um importante aspecto para a eficácia do ensino on-line e está associada à partilha de sentimentos e consensos de áreas em acordo e desacordo (Garrison, Arbaugh, 2007).

O professor que é responsável por desenvolver o ensino não assume o mero papel de facilitador do discurso, ele também deve fornecer fontes de informação adequadas, direcionar as discussões úteis e diagnosticar comentários errôneos a fim de promover uma compreensão exata do assunto em análise.



FLACSO 2022

A Instrução Direta relaciona-se com o indicador que avalia o discurso e a eficácia do processo educativo, logo “os formadores devem possuir quer conhecimentos teóricos quer pedagógicos para estabelecer ligações entre contributos, diagnosticar percepções erróneas e injetar conhecimento a partir de compêndios, artigos e materiais da Web” (Garrison, Arbaugh, 2007, p. 12).

Dessa breve introdução ao Modelo CoI, pode-se afirmar que não contempla as particularidades do ensino híbrido, sendo desenvolvido para analisar a aprendizagem online, somente. Em contrapartida ao conceito de Horn e Staker (2015), é possível adaptar este modelo, e a intenção é posteriormente validá-lo, adicionando os elementos analíticos por meio de categorias ou itens que analisem a integração da experiência presencial com a experiência online no momento de interação face-a-face.

Ensino Híbrido e a análise do modelo CoI

Para análise do ensino híbrido na perspectiva do Modelo CoI, esta pesquisa conduziu entrevistas a partir de questionários semiestruturados com equipe gestora e docente de uma IES privada do sul de Santa Catarina, entre os dias 16 de junho a 01 de julho de 2022. Desde o primeiro semestre de 2020, a referida instituição não cessou suas atividades letivas em todos os seus cursos, seguindo as diretrizes nacionais, estaduais e municipais. Nos Cursos de Administração, modalidade presencial e à distância, no ensino remoto emergencial, os encontros presenciais foram transferidos para ambientes digitais síncronos (Meet e Zoom).

No curso de Administração presencial, as disciplinas presenciais foram reconfiguradas para os encontros remotos; e as disciplinas ofertadas à distância também possuem encontros presenciais (semipresencial), que foram reconfigurados para ambiente remoto. No curso de Administração à



FLACSO 2022

distância, o processo pedagógico (ambiente virtual de aprendizagem e processo de avaliação) se dá da mesma forma que as disciplinas ofertadas à distância no curso presencial. Por isso considerou-se o universo do corpo docente o dos dois cursos, posto que as experiências docentes tiveram o mesmo contexto independentemente da modalidade.

O questionário foi estruturado a partir da pretensão que norteia esta pesquisa e as entrevistas foram gravadas mediante assinatura de termos de consentimento livre e esclarecido. Além de descritiva e exploratória, de abordagem mista, esta pesquisa inclui ação participativa, pois considera os sujeitos partícipes em interação da própria realidade e resulta da reflexão contínua sobre o contexto em que estão inseridos e são atuantes (Marconi, Lakatos, 2021).

O grupo entrevistado foi selecionado a partir da participação docente nos cursos nos últimos três semestres acadêmicos, possui entre 2 e 14 anos de experiência docente universitária, todos com formação acadêmica e experiência docente tanto na educação presencial quanto na educação à distância, e os docentes possuem concomitante atuação profissional além de sala de aula. Entre 2020 e 2022, até o momento da entrevista, possuíam vínculo docente apenas com esta IES.

Na realidade da IES, o mesmo desenho e organização acontecem nas disciplinas ofertadas à distância no curso presencial, como no curso à distância. Dentro das especificidades é possível atender cada curso, posto que são necessidades e expectativas diferentes alinhado ao perfil discente. Nesse sentido, a metodologia de ensino híbrida pode acontecer em ambas as modalidades de ensino.



Elementos analíticos do Ensino Híbrido

Na perspectiva do grupo entrevistado, a definição sobre ensino híbrido reside no entendimento comum de que se caracteriza pela existência dos dois elementos: presencial e à distância. Sendo assim, o espaço e tempo à distância estaria vinculado aos conteúdos e atividades avaliativas desenvolvidos no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), e à presencialidade do tutor ou professor de forma face-a-face como forma de orientar e organizar essas atividades elaboradas para serem realizadas de forma assíncrona.

Isto porque, sob o ponto de vista do grupo entrevistado, a depender do perfil do aluno, é necessário um tempo maior de exposição e transmissão de conteúdo, o que demonstra a importância da tradicional aula expositiva. O desafio, para este grupo, é equilibrar o tempo de aula expositiva com metodologias ativas de aprendizagem que mantenham o engajamento e estimulem a capacidade cognitiva dos alunos, tornando-os mais autônomos com relação a própria aprendizagem.

No ensino remoto emergencial, houve a transposição do encontro face-a-face para o encontro remoto, mediado por tecnologia digital. O momento inicial de adaptação exigiu novos hábitos para a corpo docente e discente, e o professor/tutor teve, de uma hora para a outra, que se preocupar com o acesso e manutenção da internet e dos equipamentos de transmissão no ambiente domiciliar e em como adaptar determinada atividade em grupo para o ambiente online. Também teve que orientar as boas práticas para interação social na nova sala de aula, como a manter a câmera aberta, sinalizar para poder receber a vez de falar e utilizar o chat como ferramenta pedagógica.

No entendimento dos entrevistados, apesar das mudanças, manteve-se a filosofia dos encontros presenciais na experiência híbrida. Ao adaptar as



FLACSO 2022

atividades e dinâmicas que seriam realizadas no ambiente físico para o online, quanto ao desenho e organização, não houve prejuízo de ensino, e, quanto a aprendizagem, é possível inferir foi diferente da que teria no ambiente presencial físico, tanto para professores quanto para alunos.

Na experiência institucional híbrida no ERE, o papel do docente se consolidou como essencial para o processo educacional. Partindo para a análise das três presenças da CoI no ensino híbrido, busca-se analisar a experiência do aprendizado híbrido no ERE, na perspectiva dos docentes e considerando que houve um ambiente síncrono e colaborativo, com intenção de aprendizagem significativa e aprofundada.

Presença Social

A presença social é a dimensão que precisa ser estimulada para dar sentido de pertencimento de grupo de alunos em uma turma. A presença social é iniciada e estimulada pelo professor, aquele que deve proporcionar este momento inicial de interação entre os membros para facilitar a comunicação, e, portanto, a aprendizagem individual e coletiva, de modo cooperativo. No ensino híbrido, percebe-se que as relações de interação se fortalecem mais no momento presencial do que no ambiente online. Dessa maneira, a presença social não se dá de forma mediada por tecnologia. Ocorre de maneira a contemplar as vantagens da comunicação quando realizada face-a-face.

Na categoria de comunicação aberta, a interação social se dá no momento presencial ou, no ERE, no momento da transmissão remota. Como a turma possui este local de interação social, o ambiente virtual não é comumente utilizado para este fim. A familiarização com o docente, com o AVA e demais colegas é feito presencialmente. Principalmente sobre o AVA, tecnologia empregada para o cumprimento dos objetivos acadêmicos, o



FLACSO 2022

contato inicial é realizado de forma presencial, contudo não acaba se tornando a principal ferramenta que de comunicação entre docente e demais colegas.

Na segunda categoria desta dimensão, a coesão do grupo também acontece diretamente. A compreensão das expectativas dos alunos a cada disciplina, a identificação de objetivos comuns entre os membros e o diálogo direcionado ocorrem de forma presencial. Quanto as tarefas colaborativas, podem ser utilizados os dois momentos, porque o presencial permite e o à distância pode ser planejado e executado com o auxílio de outras tecnologias digitais além do AVA, por exemplo. Por último, na categoria da expressão afetiva, o senso de camaradagem, o sentimento de comunidade e de segurança entre os estudantes também é desenvolvido de forma presencial.

Percebe-se que o elemento presencial do ensino híbrido se destaca na dimensão da Presença Social do Modelo da CoI. O que não significa que proporcionar este ambiente de conforto e segurança entre os membros não seja salutar para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem híbrido. Infere-se, ainda que esta dimensão está contida no primeiro complemento do termo ensino híbrido (Horn, Staker, 2015): que deve haver um local físico supervisionado “longe de casa”, que simboliza um componente físico ao planejamento da carga horária do programa. E que é neste local físico supervisionado pelo docente que se dá a Presença Social.

Presença Cognitiva

A Presença Cognitiva é princípio basilar para o desenvolvimento intelectual e desempenho acadêmico dos alunos. No ensino híbrido, esta dimensão estaria vinculada aos dois elementos: presencial e à distância. Isto porque todo o processo educacional entre o evento desencadeador



FLACSO 2022

(apresentação do problema ou questão de análise) e a resolução (aplicar teoria na prática) se dá de forma híbrida, mista. Todas as categorias da dimensão Presença Cognitiva se desenvolvem tanto de maneira presencial, quando o docente inicia um tema/conteúdo que exige inquirição em sala de aula ou no AVA. A exploração deste tema/conteúdo pode se dar tanto presencialmente, de forma individual ou coletiva, quanto no AVA. A integração e resolução, ao se criar, resinificar e aplicar o conhecimento, transpõem o sentido de tempo e espaço.

Presença de Ensino

No entendimento do grupo de entrevistados, a Presença de Ensino está na essência do trabalho docente, pois envolve desde o planejamento e design anterior, e a mediação pedagógica com a aplicação das atividades acadêmicas. No ensino híbrido, essa dimensão é a que mais exige flexibilização e personalização por parte do docente, porque existe a necessidade de mediar o canal de comunicação presencial e o canal de comunicação à distância (AVA e comumente outros meios de comunicação).

No ensino híbrido, o desenho e organização da estrutura do curso deve prever e descrever as ferramentas e mídias disponíveis, com elaboração de materiais didáticos e cronogramas de realização das atividades, em AVA com informações claras e consistentes sobre a trilha de aprendizagem, como também ocorre no desenho de um curso online. Contudo, na segunda categoria de facilitação do discurso, o contato e a cooperação, no intento de proporcionar discussões interativas e de oferecer canal de comunicação adequado entre alunos e professores se dá no elemento presencial.

Na instrução direta, no sentido de aplicação das atividades acadêmicas, e, na Educação Superior, avaliativas, no blended learning existe a



FLACSO 2022

possibilidade de acontecer nos dois momentos, a depender da primeira categoria da dimensão. As atividades avaliativas parciais podem ser desenvolvidas no AVA, metodologias ativas de aprendizagem devem acontecer no momento do encontro presencial, e a avaliação final é realizada no último encontro presencial.

Percebe-se que o elemento presencial do ensino híbrido se destaca na dimensão da Presença de Ensino do Modelo da CoI, tal como na Presença Social. O papel do docente nesta estratégia de ensino-aprendizagem mescla as habilidades de tutoria no AVA e de mediação presencial. Infere-se, ainda, que esta dimensão está contida no segundo complemento do termo ensino híbrido (Horn, Staker, 2015): experiência de aprendizagem integrada, na qual o conteúdo on-line não é repetido tradicionalmente no momento de interação presencial. No ensino híbrido, a Presença de Ensino deve buscar essa integração do tempo e espaço de forma ativa e inovadora.

Considerações finais

O ensino híbrido tem sido apresentado e discutido como uma estratégia para a educação flexível, submergida no mundo e cultura digitais que se vive hodiernamente, e na perspectiva de que existem diferentes formas de aprender e ensinar. Em meio à pandemia que ocasionou o isolamento social, novas modalidades de ensino se desenvolveram, de maneira emergencial, entre elas a reconfiguração do Ensino Híbrido.

Quanto aos elementos analíticos de ensino híbrido, ressaltou-se a necessidade de um local supervisionado, que simboliza um componente físico ao planejamento da carga horária do programa; e uma experiência de aprendizagem integrada, na qual o conteúdo online não é repetido tradicionalmente no momento de interação presencial.



FLACSO 2022

No ensino remoto emergencial – ERE, o elemento “local físico supervisionado” foi substituído pela transmissão síncrona ou assíncrona das aulas, potencializando o desafio do elemento da “experiência de aprendizagem integrada”, considerando que a transmissão das aulas não garantiu, necessariamente, a não repetição tradicional do conteúdo online no momento da interação mediada por tecnologia (aula online).

Percebeu-se que o momento da interação presencial com a transmissão síncrona ou assíncrona das aulas no ERE, no intuito de integrar o ambiente virtual com a sala de aula online, despreendeu o maior desafio para a equipe docente.

Assim, diante da ausência do ambiente supervisionado na IES, não é possível dizer que ocorreu ensino híbrido no ensino remoto emergencial. A partir dessas considerações, o Modelo CoI foi utilizado para iniciar a discussão de um modelo que analisa a aprendizagem híbrida. Identificados os elementos analíticos do ensino, incorporou-se à discussão as dimensões do Modelo CoI. A Presença Social está contida no ensino híbrido representando o componente físico supervisionado alinhado a carga horária presencial; e as Presenças Cognitiva e de Ensino estão contidas de modo parcial, necessitando um posterior estudo em profundidade.

Para continuidade da investigação, esta pesquisa indicou que a Presença Cognitiva e a Presença de Ensino devem ter seus itens revistos para serem incorporados estes elementos analíticos ao Questionário da CoI. A partir desta próxima etapa, a aplicação do questionário junto aos alunos propiciará análises estatísticas e qualitativas dos dados que permitirão a validação do Modelo CoIEH (Comunidade de Inquirição do Ensino Híbrido).



Referencias bibliográficas

- Arbaugh, J.B.; Cleveland-Innes, M.; Diaz, S. R.; Garrison, D. R.; ICE, P.; Richardson, J., Swan, K. P. Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample. *The Internet and Higher Education*, 11, 133-136, 2008.
- Bacich, L.; Tanzi Neto, A.; Trevisani, F. M. (Orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. São Paulo: Penso, 2015.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).
- Censo da Educação Superior 2020: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022. Castioni, Remi; Melo, Adriana A. S. de; Nascimento, Paulo M.; Ramos, Daniela L. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.* 29 (111), apr-jun 2021.
- Garrison, D. R. Communities of inquiry in online learning: Social, teaching and cognitive presence. In: AL., C. H. E. (Ed.). *Encyclopedia of distance and online learning*. Hershey, PA: IGI Global, 2009.
- Garrison, D. R.; Anderson, T.; Archer, W. Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 2000, p. 87–105.
- Garrison, D. R.; Anderson, T.; Archer, W. The first decade of the community of inquiry framework: a retrospective. *The Internet and Higher Education*. Volume 13, Issues 1–2, January, pg 5-9. 2010.
- Garrison, D. R.; Arbaugh, J. B. Pesquisando sobre o modelo da comunidade de Inquirição: Revisão, questões e perspectivas futuras. *The Internet and Higher Education*, 2007, p. 157-172.



FLACSO 2022

- Horn, M. B.; Staker, H. Blended learning: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. São Paulo: Penso, 2015.
- Marconi, M. de A.; Lakatos, Eva M. Técnicas de pesquisa. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021. Michels, Emillie; Witt, Fabiana; Moreira, Fernanda K.; Leite, Leandro; Borges, Martha
- K. Aprendizagem híbrida e o ensino de administração: tendência ou estratégia? Brazilian Journal of Development Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 6, n.12, p. 95507-95523 dec. 2020.
- Moran, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: Bacich, L.; Tanzi Neto, A.; Trevisani, F. M. (Orgs.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. São Paulo: Penso, 2015.
- Moran, José. Ensino híbrido: “é importante não engessar o que ainda está em construção”. 2021. Disponível em: <<https://www.semesp.org.br/noticias/ensino-hibrido-e-importante-nao-engessar-o-que-ainda-esta-em-construcao/>>. Acesso em: 25 jul 2022.
- Moreira, J. A. .; Schlemmer, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. Revista UFG, 20(26).
- Roza, Jiani C.; Veiga, Adriana M. da R.; Roza, Marcelo P. Blended learning: revisão sistemática da literatura em periódicos científicos internacionais (2015 - 2018). Educ. rev., 36, 2020.
- Vergara, S. C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. São Paulo: Atlas, 2016.



FLACSO
2022

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL SUSTENTÁVEL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL.

Doutora Adriana Regina BRAGA

Universidade Federal de São Paulo -UNIFESP- Guarulhos- SP- Brasil

Discente Sara Lizandra Oliveira ASEVEDO

Universidade Federal de São Paulo -UNIFESP- Guarulhos- SP- Brasil.

Eje temático 04: educación, innovación, ciencia y tecnología.

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumo

O presente trabalho de pesquisa teve como objetivo problematizar como se dá a inserção da Educação Ambiental em escolas públicas e sua relação com a formação de professores, em especial, no que diz respeito aos cursos de formação continuada ofertados. Visa, portanto, identificar como os professores trabalham a temática ambiental em suas práticas pedagógicas, tomando como base a ideia da transversalidade ou interdisciplinaridade. Para esta investigação, utilizamos a metodologia de natureza qualitativa e interpretativa como definida por De Martins (2004). Tomamos os dados coletados a partir de um questionário aberto, aplicado a professores em escolas no município de Guarulhos, São Paulo, Brasil, localizada em um bairro periférico e de alta vulnerabilidade, portanto com muitos problemas socioambientais. Com as respostas dadas pelos docentes foi possível criar categorias de análise que contemplaram a temática estudada. Os resultados obtidos, organizados em quadros e analisados com base no referencial teórico do estudo, confirmam que a oferta de cursos de formação continuada de professores sobre Educação Ambiental ainda não se constitui como uma verdade absoluta nas redes de ensino. Ademais, a partir da categorização dos dados obtidos, evidenciou-se que, apesar das demandas da sociedade atual, ainda persistem resquícios de uma concepção tradicional de educação que enxerga as questões ambientais como um conteúdo que é relegado ao trabalho feito somente em datas comemorativas ou em projetos pontuais, sem continuidade. Desse modo, os resultados indicaram que é necessário oferecer e apontar caminhos para a superação e melhoria das práticas educativas que são, muitas vezes, baseadas em ações fragmentadas e pontuais, tornando os espaços escolares em verdadeiros espaços sustentáveis, que possibilitem a troca, a aprendizagem e a construção do conhecimento de forma constante, investindo e provocando em todos o pensamento crítico e reflexivo.



Pressupostos Teóricos

Compreendendo que a Educação Ambiental tem sido um tema recorrente e complexo, sendo amplamente discutido no campo educacional e alvo de muitas pesquisas acadêmico-científicas, como é apontado por Teixeira e Tozoni-Reis (2013), consideramos que a investigação a respeito de como se dá a inserção das práticas ambientais, bem como as concepções que orientam tais práticas e a formação oferecidas aos professores para o desenvolvimento dessas, pode contribuir para as discussões que já estão em andamento, caminhando também para reforçar políticas públicas.

A partir do entendimento da educação sob a perspectiva da transformação social, é extremamente importante problematizar como os professores estão sendo formados para trabalharem certas temáticas, em especial às temáticas relativas aos temas transversais indicados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997). Ademais, também se faz necessário considerar que existe uma falta de articulação entre o conhecimento que se produz na área de pesquisa de formação de professores e o trabalho realizado na escola, já que, na maioria das vezes, esse conhecimento acaba por não chegar às instituições de ensino (Teixeira & Tozoni-Reis 2013).

Faz-se necessário salientar que muitas pesquisas destacam que há uma falta de reconhecimento da Educação Ambiental, no que se refere a sua relação com a educação.

Tanto o reconhecimento da educação ambiental no campo científico quanto a sua institucionalização no campo educativo não corresponde a espaços consolidados. São processos em curso no jogo de legitimação científica e pedagógica no campo da educação (Carvalho & Farias, 2011, p. 132).

Além disso, o que se pode observar pelas pesquisas que vem sendo produzidas na área é que a discussão sobre a formação de professores tende a ser tangenciada pelas discussões sobre as teorias pedagógicas e práticas educativas com um foco maior na educação formal que pretende trabalhar



FLACSO 2022

a Educação Ambiental. Isso significa que a maioria das pesquisas e projetos estão ligados a ações de intervenção da realidade.

A discussão sobre a formação de professores e educação ambiental realizadas nos principais eventos que configuram o campo da pesquisa em Educação Ambiental no Brasil, ainda precisam, por um lado de maior preocupação por parte dos educadores ambientais e, por outro, de um maior aprofundamento sobre o que se tem produzido na área de conhecimento da formação de professores, das concepções de professores que marcam a discussão sobre esta temática e, em particular, a definição, nos estudos no campo da educação ambiental, de um método que defina as bases teórico-metodológicas das questões socioambientais (Teixeira & Tozoni-Reis, 2013, p. 8).

Dessa forma, o que se percebe é que as propostas de formação de educadores ambientais se tornam frágeis pela falta de consideração das contribuições do campo educacional.

Isso porque, o que acontece é que a produção científica acaba por não escutar as dificuldades que os professores têm, ou seja, se deseja falar da escola, porém não considera ou escuta os professores. Isso significa que há um distanciamento da produção dos conhecimentos em Educação Ambiental das necessidades reais dos professores da Educação Básica. Sendo assim, além da dificuldade das pesquisas e conhecimentos produzidos chegarem à escola, quando chegam, muitas vezes, os professores não encontram significados nelas e não conseguem achar elementos que possam contribuir para a reflexão de suas práticas (Teixeira & Tozoni-Reis, 2013).

Com essa visão, o que se percebe é que a inserção da Educação Ambiental nas escolas, em especial nas escolas públicas, ocorre de uma forma sem tanta importância histórica, acontecendo de maneira genérica, superficial e simplificada (Machado, 2008). Isso foi notado mais especificamente durante a realização do levantamento bibliográfico, pois foi possível perceber, por meio das pesquisas que foram produzidas, que a formação de professores na temática ambiental ainda é negligenciada (Lamosa & Loureiro, 2011). Além disso, essas pesquisas indicaram que as questões



FLACSO 2022

ambientais acabam por ter pouco espaço dentro do ambiente escolar, ficando relegadas à projetos pontuais como em datas comemorativas ou em trabalho com fragmentos de textos fora de seu contexto de produção.

E isso pode estar acontecendo porque os cursos de formação inicial e continuada não estão conseguindo armar o professor de forma que ele possa lidar como os diversos desafios que são a ele impostos. Nesse sentido, é preciso que estes cursos de formação proporcionem aos docentes a possibilidade de reflexão, discussão e entendimento das suas práticas educativas e de que como elas impactam a vida das crianças e jovens.

Não podemos afirmar que temos na formação inicial e continuada de professores como educadores ambientais condições de enfrentamento dos muitos e variados problemas na escola, tampouco de converter a escola e seus profissionais em agentes formadores de ideias que permitam uma nova sociedade, mais justa, igualitária e sustentável, uma sociedade formada por sujeitos plenos e emancipados, cuja relação com o ambiente seja mais equilibrada. No entanto, não seria descabido afirmar que a formação de professores no Brasil dificilmente figura entre as prioridades do sistema universitário, especialmente quando nos referimos ao sistema público. Os professores polivalentes que atuam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental têm poucas oportunidades de se aprofundar no conhecimento específico e na metodologia de ensino específica da área, tanto quanto sua formação ocorre em cursos de magistério como em cursos de Pedagogia (Bizzo, 2002, p. 65).

É partir disso que podemos constatar que existe um distanciamento entre os conhecimentos produzidos no campo da pesquisa educacional ambiental e o trabalho educativo realizado pelos professores em suas salas de aula e por toda equipe escolar, quando se pensa em um trabalho que envolva a comunidade, tendo em vista a conscientização de todos os sujeitos.

Sobre isso, acreditamos que a escola possa fazer diferença na formação ambiental dos alunos, assim como dos professores, porém como foi mencionado anteriormente é necessário também desenhar e implementar transformações nas políticas públicas, começando pela formação inicial e continuada dos professores.



FLACSO 2022

Ademais, é preciso considerar que, como aponta Medina (2001), a transversalidade ou interdisciplinaridade é sempre vista como um desafio pelos professores, que muitas vezes, ainda estão presos à forma de trabalho tradicional com as disciplinas escolares. Assim, é preciso que os professores percebam que não existe um modelo pronto a ser seguido para o trabalho com a EA de forma interdisciplinar, mas que o trabalho deve ser construído com a participação de todos os sujeitos da comunidade escolar, testado e validado.

Considerando todas as questões levantadas, cremos que o estudo sobre como vem sendo tratada as questões ambientais na escola, bem como saber de que forma os professores veem os problemas ambientais é relevante e pode contribuir com o debate acerca das práticas pedagógicas e colaborar para repensar os processos de formação docente, inicial e continuada.

Metodologia

Para esta investigação, foi adotada a metodologia de natureza qualitativa e interpretativa, definida por De Martins (2004, p. 289) como “aquela que privilegia a análise de micro processos”, por meio do estudo de ações sociais individuais e grupais, realizando assim, um exame intensivo de dados. Isto é, para o pesquisador toda a informação nesse tipo de investigação tem caráter interpretativo, requerendo capacidades integrativa e analítica a partir do exercício da intuição e criação (imaginação).

Para contemplar tal análise, foram utilizados dados colhidos a partir de um questionário com perguntas abertas, ou seja, perguntas nas quais não existem categorias pré-estabelecidas e por isso, o entrevistado pode respondê-las de forma mais espontânea. No entanto, isso requisitou cuidados para que as ideias e explicações possíveis para nosso objeto de



FLACSO 2022

estudo não se tornassem verdades absolutas, mas fossem situadas e contextualizadas.

Nesses questionários, buscamos investigar como se dava a formação dos professores do Ensino Fundamental I em Educação Ambiental, tanto no que diz respeito à formação inicial quanto à formação continuada. Além disso, por meio das perguntas e respostas dadas, também tentamos compreender qual a relação da escola analisada com o desenvolvimento de atividades que se preocupam com a formação ambiental e cidadã dos alunos.

Sendo assim, os questionários com perguntas abertas possibilitaram que os professores tivessem mais liberdade em suas respostas, bem como pudessem expressar suas opiniões pessoais e dificuldades que encontram no trabalho com a Educação Ambiental dentro da instituição escolar e em suas próprias práticas pedagógicas.

A preocupação central no processo de análise dar-se-á na acuidade da interpretação dos dados, na qual se privilegia um trabalho assíduo que aproxime o pesquisador às suas fontes de pesquisa. Desse modo, focalizamos a formação e as possibilidades de trabalho com temas relativos à Educação Ambiental a partir dos questionários analisados, considerando sempre que trata de um registro escrito, que não consegue garantir verdades absolutas, mas apenas possibilidades de interpretação que exigem um elevado grau analítico do pesquisador.

É importante salientar que toda a pesquisa bibliográfica e documental foi realizada fundamentada em documentos oficiais, publicações em sites oficiais, portarias, decretos, leis, monografias, dissertações de mestrado, teses de doutorado e manuais e cadernos produzidos pelo Ministério da Educação, assim como as políticas de Educação Ambiental. Dessa forma, a partir de uma visão crítica, discutível e reflexiva, esses itens deram início ao embasamento teórico desta pesquisa e foram extremamente importantes para a elaboração das perguntas do questionário que foi aplicado.



FLACSO 2022

A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental I da rede municipal de Guarulhos, São Paulo.

O primeiro contato foi feito com a coordenadora pedagógica da escola, que também foi a responsável pela aplicação dos questionários aos docentes durante o momento de hora-atividade formativa dos professores¹.

Sendo assim, a aplicação do questionário para os professores foi realizada durante o mês de outubro de 2018. Foram entregues à coordenadora pedagógica um total de 30 questionários com seus devidos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

Dos 30 questionários entregues, foram respondidos 22 questionários. Dentre os educadores, do Ensino Fundamental I, que responderam estão 04 gestores, 14 docentes polivalentes, 02 docentes especialistas da área de Língua Inglesa (Língua Estrangeira) e 02 docentes de artes

É preciso destacar que os questionários devem ser tomados como uma técnica de coleta de dados que pode ser usado tanto em pesquisas qualitativas quanto quantitativas, já que é preciso compreender que a pesquisa qualitativa é complementar à pesquisa quantitativa, vice-versa e que existem diversas pesquisas nas quais os propósitos não podem ser alcançados por uma única abordagem metodológica (Abreu & Pesce, 2012).

Análise dos Dados

Tendo explicitado os instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa, passaremos neste momento à análise dos dados obtidos a partir das respostas dadas pelos professores nos questionários aplicados. Para tanto, tomamos como referência o quadro teórico, bem como os objetivos e as questões que nos orientaram ao longo da pesquisa.



FLACSO 2022

O corpus de análise, como mencionado anteriormente, recobre os questionários aplicados a 04 gestores, 14 docentes polivalentes, 02 docentes especialistas da área de Língua Inglesa (Língua Estrangeira) e 02 docentes de artes. Os questionários continham 10 (dez) questões abertas, o que possibilitou uma liberdade nas respostas propostas. No entanto, isso também acarretou algumas perguntas que não foram respondidas.

A primeira parte dos questionários continha perguntas mais pessoais, sobre idade, sexo, formação e tempo de exercício da profissão docente. Estas perguntas foram feitas com o objetivo de obter um panorama geral dos participantes.

Assim, a partir destas perguntas foi possível notar que dentre os docentes que responderam os questionários, havia 15 professores do sexo feminino e 03 professores do sexo masculino e 04 gestores do sexo feminino. As idades variavam entre 30 e 56 anos, mostrando que se tratava um público diversificado. Em relação ao tempo de exercício da profissão docente, 12 professores já atuavam a mais de 10 anos, 04 professores entre 7 a 9 anos, 01 professor tinha 5 anos de exercício docente e 1 professor tinha 2 anos de profissão. Todos os 04 (quatro) gestores atuavam a mais de 10 anos.

No que diz respeito à formação dos professores que participaram da pesquisa, 14 professores eram formados em Pedagogia, 02 professores possuíam graduação em Letras, com habilitação Português/ Inglês, 2 professores tinham graduação e licenciatura em artes, e todos os 04 gestores eram formados em pedagogia.

Já a segunda parte do questionário se referia às perguntas abertas que versavam sobre a temática ambiental. A partir das perguntas e respostas dadas pelos docentes, foi possível realizar a criação de categorias de análise. Estas categorias foram criadas a partir dos princípios de qualidade descritos por Bardin (2010).



FLACSO 2022

Sendo assim, as categorias que serão usadas para a realização da análise são: (1) Definição dos conceitos de Educação Ambiental e Sustentabilidade; (2) A Temática Ambiental como um Tema Transversal; (3) O trabalho com a Educação Ambiental envolvendo a comunidade escolar; (4) A formação continuada dos professores e o trabalho pedagógico ambiental; (5) A influência da Gestão Escolar no trabalho com atividades de cunho ambiental.

É importante destacar que para a análise foram selecionadas as respostas mais significativas dados pelos docentes em cada pergunta que havia sido proposta no questionário. A seleção foi feita levando em consideração o que se desejava analisar e a coerência entre a pergunta feita e a resposta dada

Categoria 1: Definição dos conceitos de Educação Ambiental e Sustentabilidade

Nesta categoria, objetivamos discutir o conceito de Educação Ambiental e o entendimento desse termo de acordo com as respostas dadas pelos professores que responderam ao questionário aplicado.

A definição de Educação Ambiental foi perguntada para os professores através da primeira pergunta do questionário: “O que você entende por Educação Ambiental?”. Nesta questão, foi possível notar não só a compreensão do conceito perguntado, mas também a ideia de sustentabilidade, já que ambos os conceitos possuem relação intrínseca.

Vemos, nestas respostas que 85% dos docentes e 100% dos coordenadores possuíam uma visão de Educação Ambiental que está muito ligada a questão de preparação para o futuro e conscientização dos sujeitos, não mencionando a relação da EA com as atitudes humanas para com os demais indivíduos.



FLACSO 2022

Sendo assim, o mais importante não é a definição que os professores possuem sobre a EA e a Sustentabilidade, mas a importância está nos docentes entenderem que a Educação Ambiental não é neutra, mas sim é um ato político.

Categoria 2: A Temática Ambiental como um Tema Transversal

Nesta categoria, o objetivo é pensar como é realizado o trabalho com a temática ambiental a partir de uma perspectiva transversal, como é recomendado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997).

A realização deste trabalho pode ser percebida por meio das seguintes perguntas do questionário aplicado: “Em sua opinião, em quais disciplinas pode-se trabalhar as questões ambientais?” “Em sua opinião, quais projetos de Educação Ambiental podem ser realizados na escola?” e “Você já percebeu se os alunos demonstram interesse em conhecer temas relativos à Educação Ambiental? Quais temas?”

Em relação a primeira pergunta, 11 (onze) professores e 03 (três) gestores disseram que a Educação Ambiental pode ser trabalhada em todas as disciplinas e 07 (sete) professores e 01(um) gestor comentaram que a EA pode ser trabalhada nas disciplinas de Geografia, Ciências e Natureza e Sociedade. Já na segunda pergunta, a maioria dos educadores (16 professores e os 04 gestores) apontaram que os projetos que englobam a temática ambiental e que podem ser desenvolvidos na escola referem-se a hortas, reciclagem e atividades de conscientização sobre desperdício, água, hábitos e arborização. Isso mostra que os docentes percebem a necessidade de haver projetos que trabalhem com a temática dentro do ambiente escolar embora muito reduzidos as questões pontuais e muito distantes de reflexões mais sociais.

Já no que diz respeito à terceira pergunta, 08 (oito) professores e 01 (um) gestor disseram que não percebem o interesse dos alunos pela temática



FLACSO 2022

ambiental, 07 (seis) professores e 03 (três) gestores (quatro) professores disseram que percebem o interesse por temas como, lixo, reciclagem e elementos da natureza, 02 (dois) professores disseram que percebem o interesse em parte e 1 (um) professor não respondeu.

A partir dessas respostas da maioria dos docentes acerca da possibilidade de se trabalhar a temática ambiental em todas as disciplinas do currículo escolar e sobre o interesse das crianças no tema, é possível pensar no Hernández (1998) comenta, sobre o fato de que o trabalho com projetos pode ser uma forma de despertar o interesse dos alunos, sendo este um trabalho que requer um trabalho interdisciplinar.

O trabalho com projetos significa pensar em um tema que pode ter sido gerado através de uma conversa com os alunos, na qual surgiu uma dúvida ou questão, como por exemplo, saber por que ocorre uma falta de água no bairro em que está localizado a escola e, a partir dessa pergunta, haver um processo de investigação que perpassasse por todas as áreas do conhecimento ou disciplinas escolares. Para o auxílio deste trabalho, o material didático, como os livros ou apostilas de todas as disciplinas, pode ser de extrema ajuda, já que pode servir de material de consulta.

Dessa forma, é fato que a Pedagogia de Projetos possibilita uma compreensão mais ampla da construção do conhecimento pela criança, uma vez que rompe com o paradigma do currículo pronto e possibilita um plano flexível que dialoga com os interesses dos alunos, com a contribuição de todas as disciplinas e experiências educativas, para que por meio da construção do conhecimento ocorra o entendimento e compreensão do meio ambiente

Categoria 3: O Trabalho com a Educação Ambiental envolvendo a comunidade escolar



FLACSO 2022

Com a criação desta categoria, o intuito é entender melhor como a comunidade escolar é envolvida nos projetos desenvolvidos pela instituição escolar, em especial no que toca aos projetos de Educação Ambiental. Ademais, a ideia é também discutir sobre a importância da participação de todos os sujeitos neste processo.

Essa discussão pode ser realizada tomando como base as seguintes perguntas do questionário: “Você considera essa temática ambiental importante de se trabalhar com a comunidade escolar? De que forma?” e “Você já participou de alguma atividade de Educação Ambiental que envolveu toda a comunidade escolar? Qual foi sua impressão?” Em relação à primeira pergunta, todos os professores e gestores responderam que consideram importante a realização de um trabalho sobre Educação Ambiental com a comunidade escolar. Para os educadores, isso pode ser feito por meio de atividades como palestras, exposições, vídeos, dinâmicas, entre outras.

Na segunda pergunta desta categoria, 12 (doze) professores disseram que nunca participaram de atividades de cunho ambiental que envolvessem a comunidade escolar e 06 (seis) professores e os 04 (quatro) gestores comentaram que já participaram.

De acordo com Cavalcanti (2001), o principal objetivo da Educação Ambiental dentro e fora da escola deve ser pensado para que alunos e comunidade escolar possam adotar posturas comprometidas com a conservação do ambiente, indo além de somente noções simples de ecologia.

Neste sentido, vemos que existe a necessidade de realização de atividades que sejam feitas em ações contínuas e que se faça uso de práticas pedagógicas que despertem o interesse e o compromisso com os conteúdos trabalhados, pois dessa forma, é possível obter a sensibilização da comunidade, elemento essencial para que haja o envolvimento dos sujeitos.



FLACSO 2022

Ademais, uma proposta seria fazer uso da ideia da transversalidade como estratégia para a realização do trabalho com a comunidade escolar, sempre estimulando a reflexão crítica a partir das atividades que serão desenvolvidas em conjunto e levando em consideração a importância de desenvolver projetos que vão de encontro com as demandas sociais do local.

Categoria 4: A formação continuada dos professores e o trabalho pedagógico ambiental

Esta categoria foi pensada com o intuito de apreender como se dava a formação dos professores, especialmente no que diz respeito à formação continuada, para a realização do trabalho com a Educação Ambiental dentro e fora do ambiente escolar.

Para isso, foram tomadas como base as respostas dadas pelos professores às seguintes perguntas do questionário aplicado: “Você realizou algum curso de formação continuada na área de Educação Ambiental nos últimos 5 anos? Se sim, como foi?” e “Você considera que possui alguma dificuldade em trabalhar essa temática com seus alunos? Por quê?”

Na primeira pergunta, 14 (quatorze) professores não realizaram nenhum curso de formação continuada sobre a temática, 1 (um) professor não se lembrava, 03 (três) professores e os 04 (quatro) coordenadores disseram que já participaram de vários cursos que englobavam a temática e teceram vários elogios sobre os cursos.

Já na segunda pergunta, 12 (doze) professores e 02 (dois) coordenadores disseram que não possuem dificuldades em trabalhar com a temática ambiental e 02 (dois) professores comentaram que suas dificuldades estão mais ligadas à questão do espaço e infraestrutura, e 04 (quatro) professores e 02 (dois) coordenadores admitiram terem dificuldades por não se identificarem e/ou gostarem do tema.



FLACSO 2022

É interessante pensar que a maioria dos professores dizem não sentirem dificuldades de desenvolver atividades que contemplem a Educação Ambiental, mesmo sem possuírem cursos de capacitação e formação continuada em serviço. Neste sentido, é importante questionar: Como trabalhar a temática ambiental sem formação a respeito? A Lei nº 9.795/99 que institui Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 1999) defende a inclusão da Educação Ambiental na formação inicial e continuada dos docentes, como uma forma de melhoria da educação, por meio de uma prática comprometida com a sustentabilidade.

Sobre a formação continuada em específico, é preciso lembrar que ela deve ser pensada com o objetivo de desenvolver e refletir sobre uma práxis pedagógica contextualizada, assim como é interessante pensar na inserção da comunidade escolar nos cursos de capacitação. Porém, é preciso levar em conta que com a participação da comunidade é necessário que haja metodologias e conteúdos que vão de encontro com as atribuições de cada um.

Para Medina (2001, p. 19) “o eixo formador dos cursos de formação continuada deve ser o processo de construção e reconstrução de conhecimentos e valores, para que os docentes sintam a urgência de elaborar novas posturas teórico-práticas”.

Sendo assim, é necessário que os cursos de formação inicial e continuada proporcionem experiências de Educação Ambiental, para que os professores e demais membros da comunidade escolar possam se transformar em agentes e protagonistas de suas próprias formações. Para isto, estes cursos devem ter muito mais do que apenas conhecimentos teóricos, mas devem possuir a discussão e reflexão de metodologias que poderão ser utilizadas nas escolas.

Categoria 5: A influência da Gestão Escolar no trabalho com atividades de cunho ambiental



FLACSO 2022

A criação desta categoria foi pensada para compreender como o entendimento da gestão escolar impacta na inserção da temática ambiental no ambiente escolar. Além disso, sabemos como a gestão da escola é importante para se pensar em uma escola sustentável, já que a gestão juntamente com o espaço físico e o currículo formam o tripé para se pensar em uma escola que seja um espaço educador sustentável.

Sendo assim, para realizar essa discussão foram tomadas para a análise a seguinte pergunta do questionário aplicado: “Você percebe uma preocupação do corpo docente e da equipe gestora da escola para realizar atividades voltadas para a Educação Ambiental? De que forma isso acontece?”

Dentre os professores que responderam ao questionário, 11 (onze) docentes responderam que não percebem essa preocupação, 05 (três) professores e 04 (quatro) gestores disseram que há essa preocupação por parte da equipe gestora e que isso é demonstrado por meio de rodas de conversas, aulas práticas, projetos, murais e painéis, 2 (dois) professores disseram que não sabiam, porque são professores especialistas.

A gestão escolar, isto é, os pedagogos escolares que são os diretores, coordenadores pedagógicos, secretários e entre outros, são profissionais com a responsabilidade de assegurarem a eficiência, sendo considerada crucial nos estudos sobre gestão escolar, trazendo à tona a compreensão de que a escola é um espaço de promoção da formação humana.

Por isso, é preciso destacar que a importância da participação da gestão escolar se encontra no fato de que os profissionais da gestão possuem conhecimentos que vão além da docência, por conta das demais demandas escolares que respondem.

Neste sentido, Gadotti (2000) destaca que uma gestão que é comprometida com a Educação Ambiental é uma gestão democrática. Isso significa que a gestão precisa pensar, no momento de tomada de decisões, como buscar a



FLACSO 2022

melhoria do ambiente e o aumento da qualidade de vida dos sujeitos, propondo soluções para que haja uma vida mais sustentável na comunidade escolar.

Considerações Finais

A partir do resgate do intuito principal desta pesquisa, que foi o de verificar como ocorre a realização do trabalho da Educação Ambiental dentro da escola pública e como a formação docente contribui para o desenvolvimento das práticas pedagógicas que englobam a temática ambiental, além de considerar que para De Carvalho (2002) toda a educação pode e deve ser considerada como ambiental, é necessário lembrar que o trabalho ambiental nas escolas não é apenas a superação dos desafios impostos pelo dia a dia, mas também o reconhecimento dos sujeitos como cidadãos que possuem direitos e deveres com a sociedade em que estão inseridos.

Desse modo, é preciso que a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, seja direcionada para a construção de um saber ambiental, a partir da perspectiva de que educar é processo histórico e crítico. Ademais, também é importante que nos processos de formação e capacitação docente sejam criados espaços de discussão e reflexão sobre as formas mais adequadas e produtivas para realizar a busca de informações sobre a temática, já que na maioria das vezes, as produções de conhecimento acabam por não chegar aos professores das escolas.

Apesar de os resultados da análise mostrarem que a maioria dos professores que responderam ao questionário aplicado não possuem dificuldades para desenvolver práticas educativas que incluam a Educação Ambiental de forma interdisciplinar, sabemos que a realização de atividades socioambientais em sala de aula pode, muitas vezes, se constituir como um



FLACSO 2022

desafio para os docentes, o que faz com que ocorra a descaracterização do processo educativo que deve sempre ser contínuo e permanente.

Sendo assim, há a necessidade de se compreender a Educação Ambiental como um processo educativo amplo e permanente que é extremamente importante e essencial para a formação do cidadão, pois serve para o aumento da qualidade da educação e para o direcionamento da formação docente. Segundo Gimeno Sacristán (2002, p. 18) a educação deve ser entendida como um “projeto reflexivamente dirigido, como um instrumento para construir pilares da humanização”.

Para isto, é preciso que as universidades que oferecem cursos de licenciaturas, ou seja, cursos que formam professores revejam suas trajetórias para que possam ofertar respostas às novas perguntas e demandas da sociedade atual. Isto significa que as instituições de ensino superior, como responsáveis pela preparação das novas gerações, devem reorientar suas pesquisas, reelaborar seus conteúdos curriculares e métodos pedagógicos pensando na sustentabilidade ambiental, pois os trabalhos feitos dentro destas instituições podem ser capazes de ter um efeito multiplicador.

Já com relação à formação continuada de professores em Educação Ambiental, acreditamos que esta se apresenta não somente como um lugar de formação e capacitação, mas também como um local de trocas de experiências, reflexão e até mesmo reconstrução das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes. Por isso, todo curso de formação continuada docente que se proponha a trabalhar elementos da Educação Ambiental deve considerar alguns fatores, como: (1) a escola como o espaço de trabalho, ou seja, o contexto; (2) o ensino como a principal tarefa do professor; (3) o currículo escolar como o espaço de intervenção para o professor e (4) o professor como agente de desenvolvimento e inovação curricular para o trabalho ambiental. Estes fatores devem ser pensados com a finalidade de desenvolver um processo de formação que irá contribuir



FLACSO 2022

para evolução e crescimento do docente e dos alunos, e em uma melhoria na qualidade do ensino e mudança de atitudes e comportamentos.

Faz-se necessário, portanto, a criação de espaços de reflexão coletiva e participativa, bem como a valorização de múltiplos saberes que todas as pessoas envolvidas na comunidade escolar possuem, pois estes podem contribuir para a construção de novas estratégias e metodologias de EA. Ou seja, não é somente criar espaços para que a comunidade fique informada do que está sendo desenvolvido na escola, mas também é dar espaço para que a comunidade possa participar, dar opiniões e fazer considerações sobre o que acreditam ou não que seja necessário realizar.

Conclui-se que vários aspectos ainda precisam ser considerados para que a inserção da Educação Ambiental ocorra de fato nas escolas públicas, de forma permanente e contínua. Para isto, torna-se imprescindível promover uma boa formação continuada aos professores, para que seja possível auxiliá-los na elaboração de projetos de forma crítica e de forma que as ações começadas na escola, como um espaço disseminador do conhecimento científico, possam ser continuadas e projetadas para além de seus muros.

Referencias bibliográficas

Bizzo, N. (2002). Perspectivas para a atuação do Professor-Ciências: fácil ou difícil? São Paulo: Ática.

Brasil, M. E. C. (1997). Parâmetros curriculares nacionais. Ministério da educação e do desporto: Meio Ambiente e Saúde. Brasília, DF.

Brasil. (1999) Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a EA, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF.



FLACSO 2022

- Carvalho, I. C. D. M., & Farias, C. R. D. O. (2011). Um balanço da produção científica em educação ambiental de 2001 a 2009 (ANPEd, ANPPAS e EPEA). *Revista Brasileira de Educação*, 16, 119-134.
- Cavalcanti, C. (2001). *Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas*. São Paulo, SP: Cortez.
- de Carvalho, V. S. (2006). *Educação ambiental & desenvolvimento comunitário*. Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora.
- de Martins Souza, H. H. T. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e pesquisa*, 30(2), 287-298.
- Gadotti, M. (2000). *Educação para e pela cidadania. Brasil no limiar do século XXI: alternativas para a construção de uma sociedade sustentável*. São Paulo: Edusp, 289-307.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*; trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.
- Hernández, F. (2007). *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Lamosa, R. D. A. C., & Loureiro, C. F. B. (2011). A educação ambiental e as políticas educacionais: um estudo nas escolas públicas de Teresópolis (RJ). *Educação e Pesquisa*, 37, 279-292.
- Medina, N. M. (2001). A formação dos professores em Educação Ambiental. In: *Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/ SEF, p. 17-24.
- Teixeira, L. A., & Tozoni-Reis, M. D. C. (2013). A educação ambiental e a formação de professores: pensando a inserção da educação ambiental na escola pública. In: *Anais da VII EPEA – Encontro Pesquisa em Educação Ambiental*, Rio Claro, SP. 7, 1-16.



FLACSO 2022

¹ A Hora-Atividade formativa pode ser classificada como um momento de formação continuada para os professores, já que nestes encontros são discutidos diversos temas relacionados à prática docente, assim como é um momento de troca de experiências e reflexão (GUARULHOS, 2017).



FLACSO
2022

ROL DEL TUTOR EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD.

Murillo Benavides, Milagros Guadalupe

Universidad Católica de Santa María

Eje temático 04: educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo diagnosticar, analizar y mejorar las habilidades sociales en los alumnos con discapacidad. Para ello se realizó una medición inicial el 2013 de las habilidades sociales en la totalidad de los alumnos (76 estudiantes), posteriormente se efectuó una nueva medición de dichas habilidades durante el 2016, luego de la aplicación de 3 años consecutivos del plan de acción individual (PAI), instrumento creado por la autora el cual fue trabajado con cada estudiante. Adicionalmente durante 2014-2015 se evaluaron a 23 estudiantes del grupo para conocer el avance en sus habilidades sociales.

Como parte del proceso de evaluación de las habilidades sociales se procedió a la creación y adaptación de instrumentos acordes a las necesidades de los estudiantes adaptándose la prueba “Inventario de conductas sociales básicas” en sus tres formas: Alumnos de 3 -12 años, 13 - 28 años, y alumnos con multidiscapacidad. La información obtenida fue recogida a través de diferentes técnicas las cuales incluyen: evaluaciones individuales, observación grupal en sus aulas y/o ambientes de trabajo, entrevistas con los tutores y filmación de las habilidades sociales teniendo un promedio de 4 sesiones de trabajo por alumno. Finalmente se realizó un trabajo de contraste con toda la información obtenida. Todas las técnicas utilizadas buscaron brindar la mayor validez y confiabilidad al estudio.

Al finalizar la investigación se observó una mejora significativa en las habilidades sociales de los estudiantes de hasta un 75 %. La hipótesis de la investigación, “todos los alumnos, independientemente de su discapacidad tienen la posibilidad de mejorar y desarrollar sus habilidades sociales fue totalmente comprobada.

Palabras claves. Habilidades sociales, discapacidad



FLACSO
2022

IMPACTOS DA EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO DO CLIMA ESCOLAR: O QUE DIZEM AS DOCENTES E GESTORAS?

Elvira Maria P. Pimentel Ribeiro Parente

Faculdade de Educação da UNICAMP – Brasil

Patricia Unger Raphael Bataglia

Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Brasil

Eje temático 04: Educação, inovação, ciência e tecnologia.

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumo

As percepções das pessoas que integram e constroem uma instituição escolar acerca da atmosfera da convivência diária naquele ambiente são fontes importantes de compreensão acerca das relações que acontecem numa escola, sejam elas no âmbito interpessoal, da aprendizagem ou da infraestrutura. Nesse sentido a avaliação do clima escolar se configura como uma importante ferramenta para o planejamento de ações que visem a melhoria da qualidade das relações que acontecem naquele ambiente. A presente pesquisa visou analisar os impactos imediatos e a curto prazo, para as pessoas e para a instituição, a partir da experiência de avaliação e devolutiva dos resultados da pesquisa sobre o clima escolar realizada em oito escolas da Bahia. Para isso, foi realizado um questionário online e enviado às escolas partícipes, no início do ano seguinte, após o recebimento da devolutiva. Foram obtidas 49 respostas de professoras e gestoras das escolas envolvidas. Os resultados demonstram que, de maneira individual, os impactos permeiam a surpresa e o contentamento de conseguir visualizar e refletir sobre situações que ocorrem na escola e também sobre alguns aspectos que não eram percebidos. No que diz respeito ao coletivo, os impactos imediatos indicam uma melhor percepção coletiva sobre a realidade da escolar, sendo possível conhecer e dialogar sobre os pontos positivos e os que precisavam de mais atenção, gerando um anseio pela mudança e melhoria do clima. Em curto prazo algumas instituições realizaram reuniões para discutir melhor os dados e buscaram estudar coletivamente sobre temas que promovem uma convivência escolar mais ética, além dos dados colaborarem para revisão do Projeto Político Pedagógico. Em outras instituições, a suspensão das aulas com a pandemia provocada pelo COVID-19 foi indicada como inviabilizadora da continuidade do trabalho.

Palavras-chave: Clima escolar. Avaliação. Anos Iniciais. Ensino Fundamental.



FLACSO
2022

AVALIAÇÃO E CONVIVÊNCIA ÉTICA E DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS ENTRE OS DIFERENTES CONTEXTOS.

Elvira Maria P. Pimentel Ribeiro Parente

Instituto de Estudos Avançados (IdEA) Unicamp– Brasil

Cesar Augusto Amaral Nunes

Instituto de Estudos Avançados (IdEA) Unicamp– Brasil

Telma Pileggi Vinha

Faculdade de Educação Unicamp– Brasil

Eje temático 04: Educação, inovação, ciência e tecnologia.

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. “*Democracia, justicia e igualdad*”

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumo

Conviver na escola pressupõe lidar com a diversidade de perspectivas, sentimentos, valores, opiniões e poderes de sujeitos e grupos. Essa convivência influencia e é influenciada pelas relações na sociedade. Os valores e os jogos de poder que permeiam a convivência escolar também se expressam por meio dos processos e lógicas de avaliação utilizados na sala de aula e pelas políticas externas. Na união entre esses dois campos (avaliação e convivência) se faz necessária a busca pela democracia e democratização da escola, sendo imprescindível compreender de forma ampla as influências e entrecruzamentos dos processos avaliativos desde os contextos micro, de cada estudante em sala de aula, até o macro das políticas e dos programas. Este trabalho apresenta uma revisão da literatura que está sendo realizada com o objetivo de identificar, analisar e articular princípios e processos de avaliação entre os contextos “macro” (do programa e políticas), “meso” (das redes e instituições escolares) e “micro” (dos sujeitos e das salas de aulas) que favorecem mudanças na cultura das escolas no sentido de promoverem uma convivência cada vez mais justa, ética e democrática. A partir de estudos pautados em autoras e autores de referência e na busca em banco de dados, foram identificadas formas de avaliação que são potencializadoras dos processos democráticos e participativos nos três contextos, são elas: avaliação desenvolvimental e responsiva em contexto de programa; avaliação institucional em contexto de escola; e avaliação formativa e mediadora da aprendizagem em contexto de sala de aula. Foram identificados ainda alguns princípios nesses processos que contribuem para pensarmos uma lógica avaliativa participativa e transformadora, são eles: autonomia, participação efetiva, responsividade, diálogo respeitoso, cooperação, corresponsabilização, aprendizagem com/no processo, pacto coletivo de qualidade negociada, resultados úteis que fomentem mudanças e busca pela melhoria contínua.

Palavras-chave: Avaliação; Convivência; Democracia



FLACSO
2022

AVALIAÇÃO DO CLIMA ESCOLAR PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Patricia Unger Raphael Bataglia

Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Brasil

Elvira Maria P. Pimentel Ribeiro Parente

Faculdade de Educação da UNICAMP – Brasil

Thaís São João Castellini

Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista.

Eje temático 04: Educação, inovação, ciência e tecnologia.

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

O tema da presente pesquisa é o clima escolar. Entende-se por clima escolar as percepções dos atores do contexto educacional a respeito de várias dimensões, como relações com a aprendizagem, as relações sociais, a infraestrutura, a família e a comunidade, dentre outras. A avaliação do clima escolar é de grande relevância para o diagnóstico e planejamento das ações que permeiam as relações e a aprendizagem na escola, uma vez que contempla as expectativas e as percepções dos grupos que a compõem. O presente trabalho tem como objetivo correlacionar o clima escolar e a avaliação externa promovida por uma Secretaria de Educação Municipal. Para isso, apresenta o conceito de clima, aborda a elaboração dos instrumentos de avaliação e, em seguida, discorre sobre os resultados obtidos na avaliação de quatro escolas de ensino fundamental I anos iniciais, com crianças de 10 anos. São apresentados os dados por dimensão nas 4 escolas. Assim, as escolas com melhores resultados nas avaliações externas foram as que apresentaram os melhores climas, enquanto as escolas com os piores resultados nessas avaliações, foram as que apresentaram piores resultados no clima escolar.

Palavras-chave: Clima escolar. Avaliação. Anos Iniciais. Ensino Fundamental.



FLACSO
2022

APRENDIZAGEM-SERVIÇO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: OS IMPACTOS NAS ESCOLAS.

Simone Gomes de Melo

Instituto de Estudos Avançados (IdEA) Unicamp – Brasil

Telma Vinha

Faculdade de Educação Unicamp– Brasil

Eje temático 04: Educação, inovação, ciência e tecnologia.

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

A aprendizagem-serviço (ApS) é uma metodologia pedagógica que se caracteriza por aprender realizando um serviço à comunidade. A ideia do serviço surge a partir da identificação de uma necessidade social e, ao planejar uma intervenção e desenvolvê-la, os estudantes aprendem conteúdos que, preferencialmente, fazem parte do currículo e desenvolvem valores e competências, ao mesmo tempo em que atuam para melhorar problemas que pessoas da comunidade enfrentam. Este trabalho tem por objetivo revisar pesquisas acadêmicas nacionais e internacionais que analisaram resultados da ApS em escolas em níveis análogos aos anos finais do ensino fundamental no Brasil. Para isso, foi utilizado o método de revisão sistemática de literatura empregando descritores em português, espanhol e inglês nos portais de dados: Periódicos da CAPES e Sistema de Bibliotecas da Unicamp (SBU). No levantamento bibliográfico realizou-se uma busca no período de 2010 a 2022. Foram empregados critérios de inclusão como: ter sido realizada em escola(s), desenvolvido ApS ou metodologia análoga e envolvido estudantes correspondentes aos anos finais do ensino fundamental (11 a 16 anos em média). Foram consideradas também revisões de literatura ou meta-análise com pesquisas que contemplam esses critérios. Para a amostra final foram localizadas 17 pesquisas derivadas dos Estados Unidos, Espanha, Peru, Venezuela, México e Índia. Os resultados positivos mais recorrentes concentraram-se na melhoria de comportamentos pró-sociais; em aprendizagem mais significativa e crítica; no desenvolvimento pessoal e coletivo acerca da moralidade em diferentes valores; e no desenvolvimento de competências. Em um dos estudos apresentou um aspecto negativo: o tempo curto no projeto gerou frustração em um aluno por não conseguir realizar o serviço, diminuindo com isso sua autoeficácia possibilidades de mudanças sociais. Concluimos que é importante impulsionar, especialmente no Brasil, a metodologia da ApS nas escolas fomentando também estudos científicos para compreender se tais aspectos poderiam gerar resultados positivos semelhantes.

Palavras-chave: Aprendizagem-serviço (ApS). Ensino Fundamental. Revisão sistemática.



FLACSO
2022

ALGUNOS APORTES DESDE LA PRÁCTICA EN AULA DE LA PEDAGOGÍA DE LA INCLUSIÓN.

Mag. Juliana Parada Gómez

Universidad de Buenos Aires.

Eje temático 04: Educación, Innovación, Ciencia Y Tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

Desde la práctica como maestra integradora, hay pequeñas experiencias que dan una apertura a lo que se podría generar en un aula si le damos cabida a la integración más allá de la existencia de un diagnóstico. La educación como un proceso de creación que pide creatividad y empatía. Para darle cabida a la inclusión es preciso retomar el sentido del porqué y el para qué se enseña y agregando el para quién enseñamos como eje fundamental del diseño de las clases. Hacer prácticas de teorías de emancipación y desjerarquizar y desjerarquizar el conocimiento. Probar desde la historia el vernos reflejados en la misma como cambia la percepción de sujeto político. La educación es posible desde el deseo de aprender, para conectar con ese deseo es necesario conocer a nuestros estudiantes, reconociendo que necesitamos hacer un trabajo de escucha como docentes. Que la educación es además de todo contención, esto será posible si tenemos la capacidad de conocerles para ello necesitamos tiempo de calidad con los estudiantes. Generalizar grupos más pequeños que además incentiven el trabajo en equipo. Dado que, la educación incluye una adaptación social, debatir el tiempo que tiene el juego dentro de los espacios educativos es necesario así como el acompañarles en el mismo. El darse la oportunidad de conocer a las personas con las que comparten día a día es fundamental para sociedades empáticas. Darle cabida al error y con ello a la resolución de conflictos. Finalmente, hay algunos ejemplos de la práctica integradora que apoyan la importancia de darle espacio a las distintas formas de aprendizaje que tenemos, para decir que la educación no puede ser genérica ni hegemónica porque entonces perdemos el aprender de sus mentes brillantes para el desarrollo social del futuro que construimos.

Palabras Claves: Integración Escolar, Investigación pedagógica.



Introducción

La situación inicial cuando inicié el trabajo de Integración Escolar era de un adolescente de 14 años en primero de secundaria, con un diagnóstico de retraso madurativo, hiperactividad y posible pero no diagnosticado TEA. No quería permanecer en el aula sin acompañamiento y le costaba escribir cuando dictaban en clase, por ende se le dificultaba tener las actividades, tareas, al día. El mecanismo que se activaba para que cumpliera era la intervención de la madre pidiendo los apuntes de la clase a sus compañeros de aula. El adolescente no hacía dicho pedido por sí mismo.

El primer mes fue un mes de adaptación mía al sistema escolar específico, conocer a los docentes y cuerpo directivo; coincidía mi entrada con el cierre del año escolar por lo que el trabajo en aula se centró en repasar algunos conceptos que le generaban duda del material en clase.

El siguiente año, tomó tres meses que el adolescente permaneciera en el aula al menos por cortos periodos de tiempo sin mi acompañamiento. Haciéndose responsable de la escritura y del comportamiento esperado dentro del aula por esos cortos momentos de 15 minutos máximo.

La pregunta que rondaba mi acompañamiento como Integradora Escolar era en dónde centrar dicho acompañamiento, es decir ¿que era lo que él necesitaba y cuál era el objetivo de acompañar? La currícula escolar en ciertos momentos es muy rígida para poder usarla directamente y es fácil poder modificarla, esto resulta así por la buena predisposición que tiene el secundario para ello; sin embargo, el tema comportamental era el que terminaba llamando más la atención. La permanencia en el aula sin interrumpir parándose, paseando el salón o haciendo preguntas no relacionadas con el contenido de la clase.

A los cuatro meses de acompañarle, ya no me tenía que sentar al lado de él de manera constante en el aula, me sentaba en la entrada del aula y el me



FLACSO 2022

llamaba cuando me necesitaba. A los seis meses lograba permanecer en el aula, escribir en la carpeta mientras yo me hacía, según la materia, en la puerta del aula o fuera del aula, trasladando así la responsabilidad clasificatoria exclusivamente a los docentes. Entre otros avances, pide él mismo el material que necesita de sus compañeros y lo hace dentro del aula, es decir ya no llega con la carpeta incompleta a la casa. Hace las tareas solo, sin ayuda de su familia, lo que en principio era impensable. Logra permanecer sentado en el aula y cuando quiere salir pide permiso para salir al baño, no pasea dentro del aula de manera constante, en general, no sale del aula sin comunicarlo a los docentes como hacía en un principio.

Matemática por las secuencias le cuesta, en Inglés está muy atrás porque en primaria no vio inglés y carece de cierto vocabulario que está practicando con una tutora una vez por semana. Lengua, historia y ciudadanía le cuestan porque el razonamiento abstracto le es difícil de comprender por sí mismo pero logra comprender si puede hacer preguntas directas sobre los temas. En Biología se le dificulta reusar conceptos que han ido adquiriendo durante el año escolar, por lo que necesita repasar con cierta frecuencia el uso de algunos conceptos.

El proceso anterior se logra a partir de la aplicación del método socrático a la hora de dialogar, es decir interpelar desde la pregunta. El porque quiere o no hacer algo, escucharle activamente. Periódicamente salimos del aula por lo menos una vez cada 15 días para hablar de cómo se siente, qué quiere lograr, cuáles son sueños, por qué está estudiando.

Con cada diálogo se ve un avance en la propia narrativa de lo que quiere lograr y de cuáles serían los impedimentos. Un tema que siempre remarco es la autonomía, la definición, que permite y como la educación es un ejercicio de lo mismo. El reconocimiento de que el problema es la escuela y no él, la escuela como concepto, de que es difícil permanecer en el aula y entender para qué se aprende lo que se enseña, pero que superar el sistema



FLACSO 2022

escolar le va a permitir poder estudiar para interceder en lo que le gustaría cambiar del mismo.

El establecer un espacio seguro de diálogo que le permita expresarse sin obtener nunca una reacción de enojo o culpabilidad, sino dónde en cada situación la solución sale de él mismo. Ejemplo de un diálogo:

—-I: ¿te gusta que entre al aula a decirte que escribas en la carpeta?

—-A: No

—-I: ¿Qué se te ocurre que puedes hacer para que eso no suceda?

—-A: Copiar

—-I: ¿Quieres que siga entrando al aula a decirte frente a tus compañeros que escribas?

—-A: No

—-I: ¿Qué puedes hacer al respecto para que yo no tenga que entrar?

—-A: Escribir. Voy a escribir.

Dentro de los diálogos, aprovechando que es un adolescente, incentivo de manera consciente el deseo de compartir con sus pares. Él mismo a veces quiere cada vez más tiempo con sus compañeros y mi presencia corta un poco su lugar de par, —a veces no quieren decir cosas enfrente tuyo porque les da vergüenza— a lo que la respuesta es que puedo retirarme bajo las condiciones esperables de comportamiento en aula, que hemos discutido en diálogos previos, él asiente y cumple.

El trabajo diario está centrado en darle responsabilidades que pueda cumplir desde el entender porque son necesarias, que pueda discutir las abiertamente y que las siga porque ello le permite obtener, por ejemplo, tiempo para compartir con sus compañeros.

Desde la práctica como maestra integradora, hay pequeñas experiencias que dan una apertura a lo que se podría generar en un aula si le damos



FLACSO 2022

cabida a la integración más allá de la existencia de un diagnóstico. La educación como un proceso de creación que pide creatividad y empatía.

Para darle cabida a la inclusión es preciso retomar el sentido del porqué y el para qué se enseña y agregando el para quién enseñamos como eje fundamental del diseño de las clases. Tomando el concepto básico de la escuela se podría plantear que sirve para lograr una inserción en la sociedad, se aprende contenido, conducta, higiene etc.

Hacer prácticas de teorías de emancipación y des-eurocentar y desjerarquizar el conocimiento tiene varias maneras de hacerse, una con contenido directo tipo textos, vídeos otro con llevar al aula el colaborar más entre ellos para incentivar la empatía y el encontrar narrativas que les permitan identificarse y cuestionar los conocimientos propuestos.

En esta experiencia me he permitido hablar con sus compañeras para que le respeten en asiento enfrente (teniendo el pizarrón como frente del aula) y he conseguido que se solidaricen con la situación; buscando ellas otras estrategias como hablar con el docente a cargo para que las cambie de lugar y no pidiendo directamente al adolescente que acompañe que se mueva de lugar.

Una última anécdota que me permito para ejemplificar que el trabajo es colectivo, fue el haber sugerido que se le evaluara a él siempre una parte de manera oral, ya que es cómo se siente más cómodo. A dicha propuesta respondió el docente de historia, la llevó al aula donde fue bien recibida por los estudiantes como propuesta grupal de una evaluación individual. El resultado superó las expectativas. “Al final uno piensa que no pero si estudian”, fue la conclusión del docente.

Al compartir esta experiencia con personas mayores la respuesta fue lo mucho que en su niñez tenían la evaluación oral. Mi conclusión es que cada generación, y grupo requiere de flexibilidad para poder expresarse desde lo que les resulte más cómodo. Para el adolescente que acompañe



FLACSO 2022

fue una experiencia que disfrutó, porque además de usar su mejor habilidad se sintió igual que sus compañeros.

Conclusiones

El sistema educativo aún no logra abarcar ciertas experiencias de lo que implica ser niños dentro de la sociedad. La necesidad de salirse de clase por tener hiperactividad no combina con la necesidad docente de permanencia en los asientos mientras se dictan las materias.

Los grupos de 49 estudiantes dificultan que se conecte realmente con los estudiantes. El deseo a aprender se transmite desde el entusiasmo de enseñar, pero las aulas tan llenas hacen que la mitad de la clase se desgaste en pedir silencio. El sistema no está contribuyendo a humanizar, esa sería mi crítica, es difícil llamar a la empatía hacia sus compañeros y aún más difícil hacia los docentes.

Generalizar grupos más pequeños que además incentiven el trabajo en equipo, sería ideal para que aprendieran límites, responsabilidad en el trato, para que ejercieran la toma de decisión y sus consecuencias. Reconocer los estados de crecimiento que Piaget tan bien ha explicado, entender que en la adolescencia necesitan aprender de sus pares y darles para ello un espacio de calidad que no sean 15 minutos de recreo mientras pasan cinco horas escuchando consignas de personas con las que les cuesta identificarse, porque no hay tiempo para ello.

Reconocer que tienen preguntas de la vida, que no entienden para qué o el porqué del sistema escolar, la escuela pueda estar en crisis teniendo todas las herramientas a su favor para no estarlo.

Nos hemos centrado tanto en la escritura que nos fue traída que practicamos cada vez menos la tradición oral que solía haber en estas tierras, la dramaturgia de contar una buena historia debería ser fundamental en ciertas



FLACSO 2022

materias. Como se hacía en otros tiempos frente al fuego, con emoción, con silencios, con gritos y cambios de voces. así daría gusto permanecer en el aula, siendo partícipes del proceso, trasladando ciertas responsabilidades y ejercitando así la autonomía estudiantil para que en el futuro sean personas que ejercen sus derechos, que participen en la toma de decisiones, que sean personas propositivas, en fin protegerles de la desesperanza a partir de hacerles ejercer el compañerismo.

Referencias bibliográficas

De Sousa Santos, Boaventura. Capítulo I. La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En publicación:

Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires). Agosto. 2006. ISBN 987-1183-57

Kruger, M. (2011), “La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política: Narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial argentino...”

Wainsztock-Duran-Rodriguez. (2013) Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras en Nuestra América. Ediciones del CCC - Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini

Ediciones del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos C. L. Av. Corrientes 1543 (C1042AAB) - Buenos Aires - Argentina. Tel.: (54-011) 5077-8000 www.centrocultural.coop



FLACSO
2022

LA EVALUACIÓN Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN ENTRE OBSTÁCULOS Y CONTRIBUCIONES; UN ANÁLISIS DESDE LOS PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES EN EL DEPARTAMENTO DE ANTIOQUIA-COLOMBIA.

Dr. Germán Alonso Vélez Sánchez

Universidad de Antioquia

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

Se parte de problematizar la práctica evaluativa basada en la narrativa de la medición en la que adquiere fuerza el “culto al número” (Ball, 2014). Narrativa instalada en la política educativa neoliberal, en las representaciones de los docentes y en los proyectos educativos institucionales, como método para estimular un sistema educativo competitivo, que impone el desarrollo de currículos por competencias y resultados de aprendizaje, para formar personalidades neoliberales (Torres, 2017) y generar las condiciones para estimular la competencia en el mercado global de bienes y servicios educativos (Ball, 2014), impulsando el aumento en la desigualdad social producto de la negación de derechos, en especial el derecho a la educación, para aquellos grupos sociales marginados, afectando la educación pública y provocando el agrandamiento de las brechas de miseria.

En esta ponencia se presenta uno de los objetivos de la investigación; develar la evaluación como dispositivo usado para obstaculizar o estimular el derecho a la educación. Se usó un enfoque investigación cualitativa con un diseño de estudio de casos. Las técnicas para recoger la información fueron; revisión documental, entrevistas individuales, entrevistas grupales (grupo focal), talleres interactivos y la aplicación de un cuestionario tipo encuesta a los estudiantes. Hallazgos: Los discursos de la política educativa asumen que la evaluación hace posible la calidad de la educación, concediéndole un lugar “mesiánico”. El culto a la técnica y a la medición es la excusa para querer posicionar la evaluación orientada a los resultados para el rendimiento como mecanismo de control, estratificación y selección. Hay ausencia de evaluación formativa para la igualdad y la justicia social, respetuosa de la pluridimensionalidad de los sujetos y las características propias de los contextos.

Palabras claves: Evaluación, Derecho a la Educación, Formación, Proyectos Educativos



Introducción

La investigación¹ abordó tres grandes dimensiones de la evaluación en el Proyecto Educativo Institucional: la evaluación institucional, la evaluación de los aprendizajes y la evaluación del desempeño docente. El problema abordado se soporta en la crítica a las sociedades del rendimiento (Han, 2018) por incorporar y revitalizar un enfoque y práctica de evaluación que retrocede a los años finales del siglo XIX y los inicios del siglo XX (Escudero Escorza, T. 2014), cuando se construyeron los primeros modelos de evaluación y se instalaron las que luego se convirtieron en poderosas narrativas de la evaluación educativa; evaluación como medición que luego dio paso a la evaluación basada en la teoría de sistemas y evaluación basada en el logro de objetivos.

En la actualidad asistimos al denominado “culto al número” (Ball, 2014) difundido e instalado en la sociedad como dogma, a través de distintos dispositivos que facilitan su expansión y aceptación, además porque facilita el interés del sistema que hace visible el “fracaso” en las escuelas, el fracaso de los docentes y el fracaso de los estudiantes, y en especial el fracaso en la educación pública.

Al respecto Myers y Goldstein, 1997 dicen; “Salir a la caza de la escuela fracasada se ha convertido en un pasatiempo político emocionante y provechoso. Cuando se detecta la presa, se la puede atacar furiosamente y humillar en público.” (Myers, K. Goldstein, H. 1997; pág. 163).

Estas narrativas están siendo reconfiguradas con los avances de la estadística, la psicometría y la teoría de sistemas. Lo anterior acentúa la sospecha de que el culto a la técnica y a la medición es la excusa para posicionar la evaluación orientada a los resultados en un lugar hegemónico, dejando por fuera la pluridimensionalidad de los sujetos y las características propias de los contextos.



FLACSO 2022

Para John Elliot la enseñanza que los profesores realizan en el aula se ve presionada por la exigencia social de rendimientos en los sistemas de exámenes estandarizados, lo cual hace que los propósitos educativos y los métodos de enseñanza queden limitados por estas exigencias, afectando el propósito de una enseñanza para la comprensión, que debe ser el objetivo central de la educación. Refiriéndose a la necesidad de terminar con tal presión existente para la enseñanza en las aulas, plantea; “A mi modo de ver, este tipo de cambio no se producirá de forma general si las escuelas siguen siendo utilizadas como instrumento de ingeniería social igualitaria.” (Eliot, J. 2010; pág. 231)

Pero es la política educativa neoliberal la responsable intencional de homogenizar en las representaciones de los docentes, en las políticas educativas, en los Proyectos Educativos Institucionales, en los imaginarios de las familias y en las concepciones de los estudiantes, esta narrativa de la medición del rendimiento a través del modelo de evaluación estandarizado, como método único y confiable para el logro un sistema educativo competitivo, que usa el de currículo por competencias y resultados de aprendizaje con un doble propósito; el primero, formar personalidades neoliberales (Torres, 2017); competitivas, de rendimiento en la producción y con capacidad de consumo. El segundo es generar las condiciones que permitan dinamizar la competencia en el mercado global de bienes y servicios educativos (Ball, 2014), trayendo como consecuencia el aumento en la desigualdad social y económica produciendo una profundización de la negación de derechos, en especial el derecho a la educación, para aquellos grupos sociales marginados y marginales, en especial quienes se ubican en la periferia, afectando la educación pública y generando el agrandamiento de las brechas de miseria.

También es importante plantear que la expansión hegemónica del modelo de evaluación estandarizada, oculta sus verdaderos intereses bajo el manto de la denominada calidad de la educación, evidenciada en los rendimientos



FLACSO 2022

que se obtiene en las puntuaciones de los resultados de las pruebas. Aquí se hace gala del culto al test como dispositivo legitimado de evaluación.

Revisión de antecedentes de investigación

Se realizó haciendo uso de la metodología de Revisión Sistemática de Literatura, se seleccionaron 79 artículos de investigación publicados en revistas indexadas y clasificadas como de alto impacto. Una de las conclusiones de esta revisión es que la mayoría de estudios publicados tienen como objeto central informar sobre la relación evaluación – calidad de la educación, centrándose en la revisión de los rendimientos de los estudiantes en las pruebas aplicadas. Un número menor de investigaciones publicadas se centra en el análisis de la evaluación como dispositivo que fomenta el desarrollo del pensamiento crítico; la participación activa de los estudiantes en los procesos de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía; la mejora de las propuestas formativas; programas, prácticas o propuestas didácticas, los procesos de autoevaluación; es decir, un enfoque realmente formativo de la evaluación que se dirige a la garantía del derecho a la educación.

El sustento teórico y epistemológico: de la evaluación para el rendimiento a la evaluación para el desarrollo humano.

El objeto de investigación se ubica en el marco teórico de la evaluación educativa, la cual es considerada como un área de la investigación educativa (Stenhouse, 1998) (Simons, H. 1999) que tiene su propio campo de desarrollo teórico, histórico, epistemológico y metodológico. Es por ello, que la presente investigación consideró necesario reconocer el estado actual de la producción teórica, epistemológica, metodológica, en los diversos ámbitos de la evaluación educativa. Con esta base se pudo adoptar



FLACSO 2022

las posturas teóricas que generaron soporte y pertinencia investigativa al objeto.

En esta búsqueda nos acercamos al debate y tensión histórica del siglo XX entre los modelos de evaluación tradicional, de base cuantitativa; evaluación como medición (Psicometría), evaluación para la medición de los objetivos comportamentales (conductismo) y evaluación para la toma de decisiones y basada en la teoría de sistemas, todos construidos a la luz de la tradición curricular de los Estados Unidos en la primera mitad del siglo XX (Stenhouse, 1998), configurando lo que se denominó la “industria de la evaluación”: “A medida que la industria de la evaluación iba desarrollándose a buen ritmo en los años sesenta, sin que evolucionara con la misma rapidez la conciencia política, la cuestión “¿al servicio de quién?” se convirtió en un problema cada vez más abrumador para los teóricos.” (Simons, H. 1999; pág. 24).

Estos modelos cuantitativos, que se sustentan en la búsqueda de la objetividad, concebida como la aplicación rigurosa del método, es decir, de la racionalidad lógica instrumental, fundan la ética de la evaluación en una supuesta “neutralidad técnica”. Al respecto, se destaca la crítica realizada por Tiburcio Moreno Olivos; “Desde el paradigma tecnológico racional se concibe a la enseñanza y a la evaluación como procesos meramente técnicos, con lo que se reduce su alcance y las posibilidades de transformación de los sujetos participantes.” (Moreno Olivos, T. 2011; pág. 132). Esto trajo como consecuencia la invisibilización sujetos, tanto del evaluador como del evaluado, y se produce la exaltación y hasta “veneración” de las técnicas y de los procedimientos;

[...] Desde esta perspectiva se coarta al evaluador su capacidad creativa, innovadora, exploradora de distintos caminos para acceder al siempre complejo, y a veces, insondable, proceso de aprendizaje del alumno. El anverso de la moneda es que el alumno -en una situación de evaluación- se limita a reproducir fielmente los datos e información adquiridos, ya sea



FLACSO 2022

a través de los apuntes tomados en clase o copiados de los libros. Con lo que se asegura y perpetúa un aprendizaje rutinario y memorístico, tan denostado desde una perspectiva constructivista actual, pero que en la práctica resulta difícil de reemplazar por un aprendizaje significativo y relevante. (Moreno Olivos, T. 2011; pág. 132).

Esta lógica funciona sobre procesos de estandarización de aprendizajes o competencias construidos por agencias o corporaciones hegemónicas, las cuales son adoptadas como política pública en educación por los gobiernos que atienden a las recomendaciones, otros los llaman condiciones o presiones, de dichas agencias de poder. Sobre la estandarización se diseñan los cuestionarios para medir el rendimiento o desempeño de los estudiantes, el cual es establecido a partir de las puntuaciones obtenidas. Luego aparece la clasificación y estratificación a partir de establecimiento de escalas de rendimientos; esto se traduce en los contextos escolares y sociales en un juicio de valor expresado en estudiantes buenos “buenos” y “malos”, excelentes y deficientes, exitosos y fracasados. Así se termina definiendo la denominada calidad de la educación, como un sistema orientado a la producción de excelencia para una franja mínima, y del fracaso para una franja mayoritaria. (Perrenoud, P. 2015), lo cual trae como consecuencia directa la negación de derechos de aprendizaje y formación que luego se traducen en negación de derechos sociales, culturales y económico. Como ruptura de esta tradición, los enfoques de evaluación alternativos construidos después de los años 70 siguen la ruta de la tradición británica, específicamente la señalada en las conferencias de la Universidad de Cambridge Inglaterra, lideradas por R. Stake y B. MacDonal, donde surge de manera conclusiva el perfil contemporáneo de la evaluación; “[...] como un servicio práctico, particularizado, político, persuasivo y educativo.” (Simonds, H. 1999; pág. 26). Esta nueva tendencia se ubica en una perspectiva dialéctica, donde la democracia, la participación y la deliberación tienen su espacio protagónico.



FLACSO 2022

En esta lógica los procesos técnico-instrumentales están al servicio del sujeto tanto evaluador como evaluado y su contexto. Bajo esta plataforma, el propósito de la evaluación será la mejora permanente, la acción constante de reconocimiento de los procesos para la transformación, tanto de la enseñanza como del aprendizaje; la preocupación principal deja de ser el rendimiento en los resultados de las pruebas, y se concentra en buscar el desarrollo de la autonomía de los sujetos, en promover su formación humana desde su contexto, sus individualidad y diversidad.

ENFOQUE METODOLÓGICO:

Se adoptó el enfoque investigación cualitativa con un diseño de estudio colectivo de casos, tal como lo propone Robert Stake, quien advierte que no se trata de un estudio representativo muestral; “[...] no es probable que la muestra de solo un caso o de unos pocos casos sea una buena representación de otros. La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras [...] Algunas veces un caso “típico” funciona bien, pero a menudo otro poco habitual resulta ilustrativo de circunstancias que pasan desapercibidas en los casos típicos [...]” (Stake, R. E. 2010; pág. 17).

Siguiendo la anterior premisa se seleccionaron nueve instituciones educativas de las subregiones del departamento de Antioquia. En cada una de ellas se recogió información a partir de las siguientes técnicas; revisión documental, entrevistas individuales, entrevistas grupales (grupo focal), talleres interactivos con docentes y directivos docentes y la aplicación de un cuestionario tipo encuesta a los estudiantes.

La información se analizó utilizando la herramienta Atls Ti. Se realizó un análisis narrativo a partir de la clasificación y triangulación de la información recogida a las audiencias dentro de las cuatro grandes



FLACSO 2022

categorías de análisis y que a su vez desarrollan a los objetivos de investigación. De los resultados obtenidos se seleccionó la información relativa al objetivo desarrollado para la presentación de la ponencia.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los hallazgos de la pesquisa dan cuenta del estado de la evaluación en el contexto del Proyecto Educativo Institucional, pero se resalta que en el análisis de la información fue emergiendo un línea de comprensión que no se había tenido en cuenta inicialmente; se trata de una relación directa, explícita y evidente entre la evaluación educativa que se realiza en el marco del desarrollo del Proyecto Educativo Institucional; autoevaluación institucional, del desempeño docente y en especial de la evaluación de los aprendizajes con la garantía del derecho a la educación. Existe una incidencia directa de la evaluación; su enfoque teórico, sus formas de representación entre los sujetos y las instituciones, sus metodologías y prácticas con respecto a la garantía del derecho a la educación, la cual camina por senderos paralelos; dependiendo del tipo de evaluación se garantiza y reconoce el derecho o se convierte en un dispositivo que lo impide u obstaculiza.

Uno de los principales interrogantes que se abordó en la investigación, tuvo que ver con el uso y los efectos de la evaluación. Por ello se preguntó; ¿Qué se hace con la información recogida y las decisiones que se toman a partir de la misma? Lo que se ha encontrado en relación con el lugar de importancia que se le está concediendo a la evaluación, es resultado de la obsesión por la medición y el rendimiento, lo que mantiene la idea de una evaluación para la clasificación, el control, la estratificación, que como se advirtió en el análisis teórico, genera exclusión, abandono o “deserción”, y finalmente la negación del derecho a la educación.



FLACSO 2022

Tal y como se observa en la información recogida, la evaluación formativa no se asume de manera clara. Por el contrario, sigue instalada la representación de la evaluación como mecanismo de control lo que genera y motiva un aprendizaje para el rendimiento, para competir y para consumir.

La Evaluación de los Proyectos Educativos Institucionales: un sofisma.

La información recogida a partir de la revisión documental de los Proyectos Educativos Institucionales indica que, en la mayoría de las instituciones, se pone en marcha un proceso de autoevaluación institucional, orientado desde el Ministerio de Educación Nacional siguiendo el protocolo del documento No 34 o Guía Mejoramiento Institucional. Este es un documento de referencia para todas las Instituciones Educativas, con el cual se estandarizan los procesos en cuatro áreas de gestión educativa. El objetivo es preciso; hacer realidad la relación evaluación - calidad de la educación.

Es decir, el objetivo de evaluación es la medición de la gestión para determinar la calidad y no los proyectos educativos como escenario de interacción cultural y de formación humana. Esto pues se concibe que es la gestión el mecanismo único que permite alcanzar los objetivos; la calidad en tanto rendimientos en pruebas estandarizadas. Una de las críticas principales a este modelo es el de la homogenización de la vida institucional, afectando la diversidad de los contextos institucionales en las dimensiones cultural, social, política, económica, etc.

Al revisar los procesos de autoevaluación se encontró que no hay claridad sobre el enfoque y sus propósitos. Se realizan acciones para cumplir con los protocolos de la guía, pero el espíritu de la autoevaluación como



FLACSO 2022

posibilidad de construcción de la autonomía institucional no se alcanza. En lo expresado por algunos docentes en los talleres interactivos, se destaca la siguiente afirmación; *“No realizan un proceso de autoevaluación sistemática; se recoge información superficial, para cargar la matriz de autoevaluación y cumplir con el requisito.”*

Otro de los hallazgos significativos es la poca utilidad que tienen los resultados de la autoevaluación. No se usan en pro del mejoramiento, solo se tienen como material para elaborar los documentos de exigencia legal, tales como plan de mejoramiento o plan operativo que de igual manera quedan archivados para una posible visita de inspección y vigilancia; no se desarrollan los procesos de gestión con base en los resultados de la autoevaluación, por lo que la mejora institucional no se observa. Ello indica significativos niveles de improvisación en la gestión.

En las instituciones donde se observa un proceso sistemático de autoevaluación, el propósito más visible es el de obtener altos resultados en las pruebas nacionales; se termina reduciendo el proceso de gestión escolar al logro de altos rendimiento en pruebas estandarizadas. Ello termina implicando la selección de un perfil de estudiante que cumpla con las condiciones de adaptabilidad y competencia requerido para dicho propósito, y se implementan estrategias explícitas o implícitas de presión sobre aquellos que no tienen dichas habilidades, dando como resultado la discriminación y la deserción.

Esta misma presión se evidencia en la estructuración de los currículos, de los planes de estudio y en los tiempos escolares; también los docentes se ven presionados para reproducir el sistema de estandarización en sus propuestas didácticas en el aula.

Aquí se hace evidente el planteamiento crítico de John Elliot cuando afirma que la búsqueda del éxito educativo termina imponiendo un concepto de excelencia como calidad, que se ve problematizado por la imposibilidad de la igualdad en el acceso a dicho éxito. “[...] La insistencia en la igualdad



FLACSO 2022

de éxito educativo solo puede favorecer una perspectiva deformada del saber y de la comprensión como objetivos de la educación, dado que solo pueden ser diseñados de antemano si se hace hincapié en la cantidad más que en la calidad del aprendizaje, haciendo que los resultados escolares sean más controlables, definibles y predecibles [...]” (Eliot, J. 2010; pág. 231).

La evaluación para el éxito educativo o para el aprendizaje y la formación.

La información que se recogió a través de un cuestionario de encuesta aplicado a los estudiantes, muestra que existe una valoración significativa por la evaluación formativa; para la generalidad de los estudiantes la evaluación debe tener como objetivo la mejora de los aprendizajes, pero aún permanece en ellos la representación de evaluación para el rendimiento; valoran de manera significativa el propósito reproducción de la evaluación, pues dicen que es muy importante para valorar el dominio de temas y conceptos, alcanzar las notas o las calificaciones que se exigen para aprobar, según las normas institucionales;

evaluación para aprobar la prueba, ganar el año o para la promoción al grado escolar siguiente; es decir, para la clasificación, la estratificación y el control.

Cuando se les pregunta por la importancia de la evaluación, valoran altamente que ofrezca información a los docentes que les permita fortalecer o mejorar su propuesta didáctica, ofrecer nuevas alternativas de aprendizaje a los estudiantes y generar una retroalimentación pertinente. Esto lo ven como el ideal de la evaluación, pero en definitiva para los estudiantes la evaluación no es formativa, pues manifiestan que los docentes no desarrollan procesos de evaluación que les permita mejorar sus



FLACSO 2022

aprendizajes. Se evidencia alta preocupación por las puntuaciones y el rendimiento.

Siguen predominando el uso de técnicas cuantitativas con pruebas de tipo estandarizado que buscan simular las pruebas con cuestionarios homogéneos y a gran escala. También se evidencia un uso inadecuado de las técnicas e instrumentos de evaluación de tipo interactivo y cualitativo. Los estudiantes participan en un rango muy bajo en los procesos de evaluación; no se les tiene en cuenta para lograr acuerdos de evaluación respecto de los criterios de valoración. Esto evidencia que el modelo de evaluación sigue siendo vertical.

También se encontró información relacionada con uso indebido y poco ético de la evaluación por parte de los docentes. Algunas respuestas de los estudiantes manifestaron que se sigue presentando casos de acoso sexual; a cambio de resultados favorables se hacen propuestas que violentan la integridad de las estudiantes. Otros docentes utilizan la evaluación para imponer orden en sus clases, castigan con la evaluación.

En conclusión, la evaluación de los aprendizajes sigue siendo un dispositivo que causa el fracaso escolar, la deserción y por consiguiente la vulneración del derecho a la educación, esto se hace tanto, desde la implementación de las políticas educativas que buscan favorecer un enfoque de calidad de la educación para el rendimiento, como desde la implementación de la evaluación en el aula donde este sigue siendo un factor que reproduce el fracaso escolar.

La evaluación del desempeño docente; herramienta de presión para imponer el modelo. Después de analizar la información recogida en los talleres con los docentes y través de la aplicación de un cuestionario de preguntas abiertas, así como la resultante en la revisión documental, se puede presentar el siguiente resultado respecto del objetivo presentado en la ponencia:



FLACSO 2022

La evaluación del desempeño docente se realiza solo a aquellos docentes vinculados bajo el decreto ley 1278 del año 2002. Ésta es desarrollada con un protocolo definido por el Ministerio de Educación Nacional. Evalúa competencias funcionales y comportamentales. En este punto se presenta como principal dificultad que los docentes evaluados se encuentran en desigualdad de condiciones respecto de los vinculados antes del año en mención, que no son evaluados. Allí se ha presentado un efecto discriminatorio y de exclusión que ha llevado incluso a conflictos internos en las instituciones educativas.

Los docentes que son evaluados manifiestan resistencia al sentirse presionados por sus jefes inmediatos. También se evidencia la presión del modelo pues la evaluación de su desempeño termina condicionada por los resultados de los estudiantes en las pruebas estandarizadas externas.

En la aplicación de la evaluación también se encontró falta de rigurosidad, problemas éticos respecto del uso que hacen los evaluadores; condicionan, presionan y excluyen a los docentes evaluados. Igualmente, se puede evidenciar ausencia de claridad en el uso de los resultados al interior de la institución, pues no se aprovecha con carácter formativa para el docente ni para la mejora de los procesos dentro del Proyecto Educativo Institucional, sino que la mayoría de las veces termina teniendo un sentido de cumplimiento de requisitos exigidos por la ley y en especial para poder cumplir con requisitos de ley.

Conclusión final 1: Evaluación como dispositivo que obstaculiza la garantía del derecho a la educación:



FLACSO 2022

Las prácticas evaluativas orientadas al rendimiento en las puntuaciones en pruebas externas estandarizadas, que tienen como propósito la clasificación de los sujetos para determinar a los exitosos y a los fracasados, que busca información para la homogenización curricular en pro de los fines del sistema educativo, que favorece la economía de mercado y en especial del mercado global de la educación, terminan siendo un dispositivo de negación del derecho a la educación, porque generan exclusión.

Conclusión final 2: Evaluación como dispositivo que impulsa la garantía del derecho a la educación:

Por el contrario, la evaluación como dispositivo que favorece la garantía del derecho a la educación es aquella que tiene un objetivo formativo, se dirige al desarrollo del pensamiento crítico, a la autonomía; promueve una formación para la ciudadanía activa, para la conciencia política. Además, impide la reproducción de las condiciones de desigualdad, generando el derecho de todos al acceso al aprendizaje comprensivo, profundo, desde una perspectiva de justicia y diversidad.

Referencias bibliográficas

Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (41).



FLACSO 2022

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>. Artículo publicado originalmente en: Revista de Política Educativa, Año 1, Número 1, UdeSA-Prometeo, Buenos Aires, 2009.

Elliot, J. (2010). La investigación-acción en educación. Madrid.

Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. RELIEVE:, v. 9, n. 1, p. 11-43. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm

Stenhouse, L. (1998). Investigación y desarrollo del curriculum. Morata. Madrid.

Myers, K. Goldstein, H. (1997). ¿Escuelas fracasadas o sistemas fracasados? En; Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador. Andy Hargreaves, compilador. Amorrortu editores. Buenos Aires.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2008). Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento. Serie No 34. Bogotá.

Moreno Olivos, T., (2011). Consideraciones Éticas en la Evaluación Educativa. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 9(2), 130-144.

Simons, H. (1999). Evaluación democrática de instituciones escolares. Morata. Madrid.

Stake, R. (2010). Investigación con estudio de casos. Morata. Madrid.

Perrenoud, P. (2015). La evaluación de los alumnos. De la reproducción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Colihue. Buenos Aires.

Torres Santomé, J. (2017). Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas. Morata. Madrid.



FLACSO 2022

¹ La ponencia que se pone en consideración forma parte de los resultados de la investigación "Re-significación de la evaluación en el contexto de los Proyectos Educativos Institucionales en Antioquia-Colombia", financiada por el Comité de Investigaciones de la Universidad de Antioquia, en la Convocatoria Temática 2018 del Área de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes.



FLACSO
2022

CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA E DO ENSINO DE SOCIOLOGIA AO COMBATE DA COVID-19: UM ESTUDO A PARTIR DAS ESCOLAS PÚBLICAS.

Marcelo Augusto Totti

Universidade Estadual Paulista/Unesp

Gabriela Carvalho e Tavares

Universidade Estadual Paulista/Unesp

Eje temático 04: Educação, inovação, ciência e tecnologia.

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO 2022

Resumo

A pesquisa teve como objetivo analisar as razões do índice tão baixo índice de isolamento dos jovens de escola pública da cidade de Marília. A hipótese inicial trabalhada foi que um dos fatores do baixo isolamento é que cidade de Marília é um polo do setor industrial que foi categorizada como atividade essencial. A partir dos dados colhidos com os estudantes do ensino médio de escolas públicas estaduais de Marília-SP, mediante a utilização de um questionário fechado, em pesquisa de caráter exploratório, buscamos levantar os fatores da taxa de isolamento social de Marília ser um dos mais baixos no Estado de São Paulo. A partir desses dados pudemos observar a compreensão dos jovens entrevistados em relação ao delicado momento pandêmico e que a adesão da população as políticas não farmacológicas de distanciamento e adesão social precisam ser investigadas em sua complexidade (fatores culturais, políticos, religiosos, etc). Arelados aos dados pesquisa e os resultados do relatório Europa H1N1 demonstram a necessidade de trabalhos transversais e a sociologia e o ensino de sociologia são portas de entradas para esse trabalho na escola em sua complexidade, na capacidade do estudante compreender e agir em prol do combate da COVID-19.

Palabras claves: SOCIOLOGIA, ENSINO DE SOCIOLOGIA, COVID-19



Introdução

No dia 11 de março de 2020, Theodoros Adhanom, o diretor geral da Organização Mundial de Saúde declarou que a organização estava classificando o estado de contaminação da COVID-19 como pandêmico. Naquele momento medidas necessárias como a implementação do isolamento social, ainda não estavam sendo discutidas no Brasil pelo Ministro da Saúde da época, Henrique Mandetta, apenas o monitoramento da disseminação da doença estava sendo feito. Nesse mesmo sentido, o Governo do Estado de São Paulo já estavam monitorando o isolamento social em seu território desde 26 de fevereiro de 2020.

As autoridades sanitárias realizaram enorme campanha pelo isolamento e distanciamento social, os apelos também fizeram parte da comunidade científica e da grande imprensa brasileira para que as pessoas que ficassem em casa. Porém, com passar do tempo os índices de distanciamento social foram cada vez menores e nunca chegaram a atingir os índices desejados de 70% de isolamento social.

Os objetivos da pesquisa se centraram em analisar as razões da baixa adesão as políticas de distanciamento social entre jovens de escolas públicas na pandemia, comparando os dados de uma cidade com um índice baixo de isolamento social e outra cidade com índices desejáveis, e secundariamente, observar a contribuição do ensino de sociologia e da educação pública como um todo, para o combate à COVID-19.

Para alcançar os objetivos acima, a pesquisa foi realizada através de um questionário estruturado, em duas etapas: a primeira por um meio digital e a segunda de forma presencial, devido aos riscos apresentados naquele estágio de evolução da pandemia. Foi realizada ainda a coleta de relatos livres em conversas com os estudantes que responderam ao questionário,



FLACSO 2022

com professores do Ensino Médio e municipais das cidades Marília e São Joaquim da Barra.

Realizamos ainda um levantamento de documentos, legislações estaduais e municipais e notícias de jornais da mídia de grande circulação nas regiões das cidades. A pesquisa foi realizada através de um questionário estruturado, em duas etapas: a primeira por um meio digital e a segunda de forma presencial. A análise dos questionários foi baseada nas medidas de estatística descritiva em termos de frequência dependendo de como a variável se distribui nos termos que forem dados forem observados (Barbetta, 2017).

As ações de combate a Covid-19 no Estado de São Paulo e as cidades analisadas.

Em 26 de fevereiro de 2020 o Estado de São Paulo, através da execução da Coordenadoria de Controle de Doenças, fez a primeira reunião do criar o Centro de Contingência do Estado para coordenar ações contra a propagação da COVID-19.

Seguindo assim a recomendação da Organização Mundial da Saúde, em 26 de fevereiro de 2020 o Estado de São Paulo, através da execução da Coordenadoria de Controle de Doenças, fez a primeira reunião do criar o Centro de Contingência do Estado para coordenar ações contra a propagação da COVID-19. Seguindo assim a recomendação da OMS¹ que pedia a constituição de grupo de trabalho para discutir as ações de combate à disseminação do vírus. Entre a primeira reunião do grupo, que fez recomendações de políticas públicas de combate no Estado e o dia 1º de junho, as decisões tomadas em questões de saúde coletiva eram feitas pelo governo de forma geral para todo o Estado. No dia 21 de março de 2020 o Governador João Dória decretou a quarentena para o Estado todo.



FLACSO 2022

O Estado de São Paulo a partir de 1º de junho começou a aplicar o programa Plano São Paulo, que se baseou em uma série de medidas que determinavam a reabertura gradual, ou não, do comércio e demais atividades que estavam fechadas, de acordo com parâmetros estabelecidos. Para identificação das regiões do Estado foi utilizado a regionalização dos próprios Departamentos Regionais de Saúde, da Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo, chamados de DRS.

Cidade de Marília Estado de São Paulo

População estimada (IBGE, 2021) - 242.249 habitantes

IDH- municipal (IBGE, 2010): 0,798,

Território - 1.170,515 km²

Posição no ranking de isolamento - entre 115º e 135º

A cidade de Marília passou por dois momentos, regidos por duas legislações diferentes. O primeiro momento teve suas regras estabelecidas através de um decreto em março de 2020, chamamos este momento de “aquele de menor flexibilização”. Em maio do mesmo ano, o poder municipal publicou uma lei que determinava novos parâmetros para o enfrentamento da COVID-19, o denominamos como “de maior flexibilização”, com regras para abertura parcial do comércio.

O prefeito da cidade de Marília, Daniel Alonso é empresário de uma rede de lojas de materiais de construção e utensílios domésticos, em diversos momentos defendeu a reabertura do comércio, inclusive em vídeo fala diretamente com o governador manifestando tal pedido. O município chega a receber uma notificação da Defensoria Pública do Estado de São Paulo, com uma série de recomendações, entre elas a de manter a quarentena na cidade, já que o governo municipal anunciou a retomada gradativa de atividades comerciais e de serviços no mesmo dia que criou o Comitê de Enfrentamento do Novo Coronavírus. Ao receber as recomendações da Defensoria, a política de enfrentamento do Estado é mantida, porém é



FLACSO 2022

desobedecida em outros momentos. Em um desses momentos de desobediência houve um aumento de 83% de casos, consequência do afrouxamento das regras determinadas pelo Estado de São Paulo. O prefeito se reelege na eleição de 2020.

Não foi criado hospital de campanha, a ação do poder público do município de Marília foi de criar uma ala de campanha acoplada em um dos pronto socorros públicos da cidade.

Cidade de São Joaquim da Barra.

População estimada (IBGE, 2021) - 52.737

IDH- municipal (IBGE, 2010): 0,762

Território - 410,863 km²

Posição no último ranking de monitoramento de isolamento - 1º

Observa-se que há dois prefeitos com perfis diferentes e duas políticas de enfrentamento da pandemia distintas. O prefeito de São Joaquim da Barra, médico de formação, inaugura um hospital de campanha aberto nos primeiros meses da pandemia, em 2020 houve mudanças nas eleições, mudando o prefeito que ao contrário do seu antecessor fechou o Hospital de campanha e acabou reaberto dada a pressão social em relação às mortes e a lotação total da Santa Casa local. Houve ainda a criação de grupo em rede social pelos munícipes para pressionar posicionamentos mais rigorosos do poder municipal.

Tendo em vista essas medidas, a cidade alcança um patamar de isolamento social em 70% da população, a cidade sofria com a falta de leitos chegando a colapsar o sistema.

A prefeitura integra grupo de municípios que pressionam o Estado de São Paulo e municípios referenciais para pedir insumos para a saúde e profissionais contratados.



Mortes comparadas

Data	Cidade Marília	Cidade São Joaquim da Barra.
fevereiro de 2021	805 mortes	35 mortes
junho de 2021	1097 mortes	142 mortes

Observa-se pelo quadro acima que os indicadores de mortes são quantitativamente maiores na cidade de Marília, mesmo se fizermos a ponderação proporcional o dado leva à conclusão de que as políticas não farmacológicas de isolamento social são eficazes no combate ao vírus.

No levantamento das notícias de jornais entre 26 de fevereiro de 2020 e 31 de dezembro de 2021, das 41 selecionadas como mais relevantes sobre a cidade Marília, oito delas tratavam diretamente das tentativas do município de contrariar as recomendações do Estado de São Paulo em datas diferentes. Em uma dessas notícias o município chegou a ter notoriedade da grande mídia nacional por causa da sua postura em relação ao Estado. Naquele momento a cidade contava com 53 casos, era uma segunda-feira, após o afrouxamento houve um aumento de 83% de casos na cidade, dados da terça-feira. Algo que não foi não sentido na mesma intensidade com a cidade de São Joaquim da Barra.

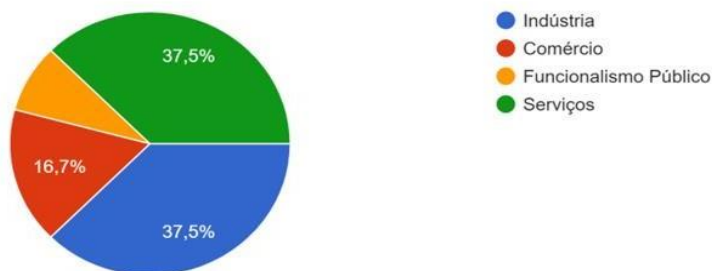


FLACSO 2022

Outro dado importante refere-se ao gráfico abaixo:

10) Se sim, para a anterior, em qual área?

96 respostas

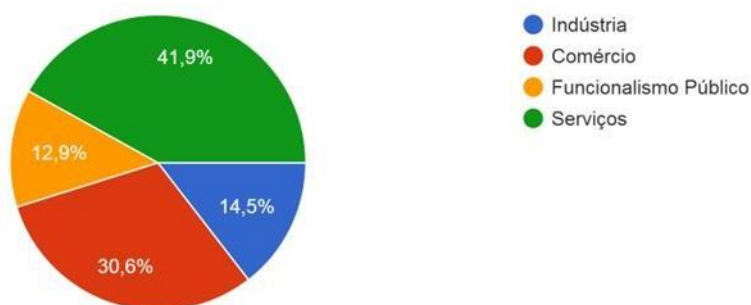


São Joaquim da Barra - origem da renda da família

De acordo com relatos dos estudantes, em sua maioria, as famílias trabalham no plantio e colheita agropecuários com vínculo informal. O entendimento dos estudantes era de que esse trabalho faria parte da indústria agropecuária.

Se sim, para a anterior, em qual área?

62 respostas



Marília - origem da renda da família

Observa-se pelos dados acima, que na cidade de Marília o setor de serviços e comércio representam mais de 70% do público alvo da pesquisa. O que é muito diferente da cidade de São Joaquim da Barra onde a indústria tem



FLACSO 2022

parcela significativa juntamente com o setor de serviços atingindo 75% dos entrevistados. Tal dado é significativo e pode ser ter sido algo motivador da não adesão as políticas não farmacológicas, visto que o comércio e o setor de serviços foram os setores que tiveram maior impacto e os que tiveram maior enfretamento com as políticas de distanciamento social e de fechamento do comércio.

Sociologia, ensino de sociologia e suas possíveis contribuição as políticas de isolamento social

A sociologia sempre considerou a questão do isolamento social de forma um tanto negativa. Richard Sennet, em seu livro *O declínio do Homem Público* trata das transformaçõesno mundo contemporâneo destaca a relação intimista que é impulsionada no domínio público pelo seu esvaziamento, a influência da personalidade e do individualismo levam ao que apontou de um espaço público morto. No período do antigo regime, a praça pública, o espaço público era local de debate, encontro e diálogo, o que na contemporaneidade começou a se constituir como um espaço vazio apenas de passagem. Essa noção de movimento ocasionada pela urbanização para atender aspectos como o transporte, em especial o carro particular é uma das causas desse esvaziamento na visão do sociólogo.

No caso destacado por Sennet, a tecnologia da movimentação e dos transportes levaramao processo de urbanização uma condição de esvaziamento do espaço público desvelando o que denominou de isolamento social,

Empregamos o termo “isolamento” em dois sentidos: em primeiro lugar, significa que os habitantes ou os trabalhadores de uma estrutura urbana de alta densidade são inibidos ao sentirem qualquer com o meio social no qual está colocada essa estrutura. Em segundo lugar, significa que, assim como alguém pode se isolar em um automóvel particular



FLACSO 2022

para ter liberdade de movimento, também deixa de acreditar que o que o circunda tenha qualquer significado além de ser um meio para chegar a finalidade da própria locomoção. (Sennet, 2014, p. 31)

Sennet atribui ao conceito de isolamento social relacionando ao espaço público e a relação direta de visibilidade e de contato entre os indivíduos, tais transformações devem ser entendidas historicamente dentro de um contexto da formação de uma cultura urbana capitalista. Mesmo trabalhando a relação entre isolamento social e espaço público aponta para a noção de impessoalidade nas relações sociais, observa-se que a noção empregada tem uma conotação pouco positiva sobre o conceito de isolamento social.

Para aprofundarmos o conceito de isolamento social utilizamos a definição clássica de Karl Mannheim (1973, p. 155). Segundo o autor o isolamento social é algo que sempre existiu, um exemplo são comunidades inteiras que vivem isoladas por causa de barreiras naturais como montanhas, mares e rios. Assim, podemos perceber que o isolamento social é um conceito muito utilizado para compreender comunidades isoladas e que vivem distante do contato e interação com outras comunidades. O isolamento social também pode ser ocasionado por diversos fatores como socioeconômicos, ou por encarceramento, ou banimento. Tendo em vista, que a socialização é uma categoria epistemológica e está presente na vida humana e que somos seres sociais, nesse caso seguindo a compreensão de Mannheim (1973, p.152) o “isolamento é uma situação marginal da vida social”.

Com base na compreensão de Mannheim e na necessidade de se ter o isolamento social como medida de promoção de saúde pública, no atual contexto pandêmico, objetivamos neste trabalho compreender os fatores para a não aderência ao isolamento social em Marília e buscar identificar como São Joaquim da Barra conseguiu atingir patamares altos de isolamento.



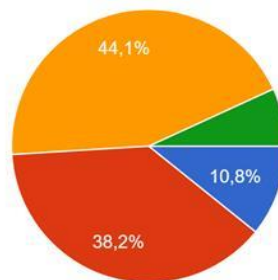
FLACSO 2022

Assim, realizamos uma questão com base na aprendizagem da disciplina de Sociologia, realizamos uma questão sobre o que os estudantes entendimento por isolamento social

São Joaquim da Barra

15) O que você entende por isolamento social?

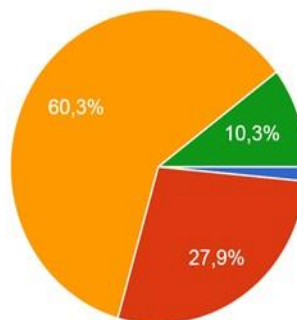
102 respostas



- Morar sozinho e não ter contato com as pessoas
- Apenas distanciamento físico entre as pessoas
- Manter-se isolado, mas morando com família ou alguém do convívio próximo
- Morar com a família ou alguém de convívio próximo e ter contato esporádicos com outras pessoas

Marília

68 respostas



- Morar sozinho e não ter contato com as pessoas
- Apenas distanciamento físico entre as pessoas
- Manter-se isolado, mas morando com família ou alguém do convívio próximo
- Morar com a família ou alguém de convívio próximo e ter contato esporádicos com outras pessoas

Ao perguntar aos estudantes o que eles entendiam por isolamento social, obtivemos como maioria das respostas a opção que indicava para a recomendação da Organização Mundial de Saúde referente ao isolamento social de núcleo familiar. Por motivos de aplicação desse questionário, adaptamos o conceito de isolamento para uma linguagem mais acessível do



FLACSO 2022

estudante de ensino médio como: “Manter-se isolado, mas morando com família ou alguém do convívio próximo”, que foi a maioria das respostas nas duas cidades, o que indica uma compreensão correta por parte dos estudantes, em uma conceituação mais próxima do que definiu Richard Sennet como impessoalidade do que o conceito clássico de Kal Mannheim.

Tal questão de entendimento dos estudantes deve-se ao fato do período do questionário aplicado e da campanha dos meios de comunicação para ficar em casa, o que relega ao entendimento de que existe um forte aprendizado fora do ambiente escolar, o que dificulta o processo de desnaturalização das relações sociais.

A questão do método e de como aproximar os conteúdos da realidade sociocultural do estudante pode representar uma alternativa de efetivar na escola uma aproximação entre sociologia e saúde, trabalho de dissertação de mestrado de Maria Cecília Cruz (2020) sobre o laboratório de pesquisa social que aproximou sociologia e saúde coletiva. Assim, entendemos que a sociologia pode contribuir de modo efetivo para o entendimento das dificuldades enfrentadas para o isolamento social e verificar a real contribuição que o ensino de sociologia na educação básica para o isolamento social.

Sobre ainda a noção de isolamento nas duas cidades pesquisadas, há que se compreender que se trata de políticas distintas de enfrentamento da pandemia. A cidade de Marília com o prefeito alinhado ao governo federal adotou uma política negacionista, da chamada imunidade de rebanho, ao contrário da cidade de São Joaquim da Barra em que adotou medidas guiadas pelos organismos de saúde e pela ciência, resultado dessas duas visões de políticas são o número menor de mortes em grande escala na cidade de São Joaquim da Barra, o que denota a importância do setor público e da liderança nas ações de combate a Covid-19.



Sociologia, saúde coletiva e as contribuições da sociologia.

A relação entre sociologia e saúde apesar de parecer equidistante são disciplinas com relativa proximidade, não foram poucos os estudos de sociólogos e do pensamento social brasileiro relacionadas com a saúde (Nunes, 2014). Para Nunes há um processo de construção de uma identidade entre as disciplinas que se cruzam entre biografias e pesquisas “as ciências sociais em saúde, e em particular a sociologia da saúde foram descobrindo passagens, trilhas, caminhos, estradas buscando a sua institucionalização” (Nunes, 2014, p.1049).

Precisamos também pontuar a relação entre sociologia e saúde coletiva. São disciplinas com relativa proximidade e não foram poucos os estudos de sociólogos e do pensamento social brasileiro relacionados com a saúde (Nunes, 2014). Para Nunes (2014), que levantou dados específicos sobre a produção científica brasileira de saúde e sociologia antes mesmo da pandemia do COVID- 19 há um processo de construção de uma identidade entre as disciplinas que se cruzam entre biografias e pesquisas “as ciências sociais em saúde, e em particular a sociologia da saúde foram descobrindo passagens, trilhas, caminhos, estradas buscando a sua institucionalização” (Nunes, 2014, p.1049).

Para isso, utilizaremos a crítica de Freyre (2008) em “Sociologia da Medicina”. Freyre (2008) entende que a medicina como uma formação totalmente voltada às patologias no indivíduo. O autor oferece subsídios importantes para que sociólogas e sociólogos, que se debruçam para compreender a questão brasileira em relação à saúde, reconheçam suas possíveis contribuições à promoção de saúde pública. Pois, como destaca o autor, o pensamento do complexo social vai muito além do sujeito, lançando um olhar sobre as comunidades em torno dele e seus diversos aspectos, para termos em nosso horizonte a saúde coletiva.



FLACSO 2022

Pensando a realidade brasileira, a sociologia da medicina conforme propunha Gilberto Freire (2008), um entendimento de que a medicina não pode se ater somente à questão da doença que se manifesta, tendo seu foco todo voltado ao indivíduo e a manifestação de sintomas, assim como a sociologia deve entender que os problemas de saúde pública também são seus. Freire (2009) propõe uma visão mais ampla, que se volte para a coletividade e comunidades, pense a doença e a saúde compreendendo diversas dimensões da vida: a alimentação, a arquitetura das casas, a vestimenta, os hábitos de relacionamento com o ambiente em que a comunidade vive e todas outras características que forem necessárias para o entendimento do caminho da saúde e da doença.

Possuir uma postura transversal e transdisciplinar, em relação ao conhecimento, revela ferramentas de compreensão da realidade que não poderiam existir se não houvesse uma articulação dos saberes de diversas áreas (GOMEZ, 2009, p 11). O caso da pandemia da COVID-19 é um problema de saúde coletiva, em virtude da alta taxa de transmissibilidade e da forma como consegue se disseminar. Nesse sentido, quando a comunidade científica se mobilizou para compreender o que estava acontecendo, a partir do momento em que identificaram que vivia-se uma pandemia foi necessária uma força tarefa e transpassar por conhecimentos de várias áreas, como a arquitetura, o urbanismo, a psicologia, a microbiologia, a medicina, a física, entre muitas áreas. Todos esses conhecimentos foram articulados para que as medidas necessárias ao combate da COVID-19 fossem efetivas. A sociologia nos ajudará a compreender o complexo de mudanças sociais e do comportamento das gerações que passaram por esta pandemia. Bem como a legitimação ou não pelas instituições sociais dos conhecimentos para a sobrevivência da humanidade diante do alto índice de letalidade do vírus da SARS-COVID-19.



FLACSO 2022

A complexidade dos problemas que surgiram a partir do momento que a comunidade científica descobriu a COVID-19 e sua forma de contágio, influenciou mudanças radicais de hábitos e comportamentos. No estado de São Paulo, os serviços de educação foram paralisados até que medidas mais seguras pudessem ser tomadas para continuar o processo de aprendizagem nas redes públicas e particulares. O governo do estado passou a utilizar o Centro de Mídias, de onde as aulas são aplicadas remotamente e podem ser acessadas pela internet ou pela televisão.

Uma situação que a princípio era de ordem de saúde coletiva, tornou-se um problema para toda a sociedade e, principalmente, para o setor social da educação. Assim, as gerações que estavam por desenvolver suas socializações, primária e secundária (Berger, 2014, p 167), e sua formação pelo ensino formal no seio da escola, tiveram que se reorganizar, nesse movimento, muitos estudantes não puderam prosseguir por questões materiais. No tocante às gerações, neste trabalho, entenderemos elas como identifica Mannheim: são indivíduos participantes de uma situação no “processo histórico e social e, portanto, os restringe a uma gama específica de experiência potencial, predispondo-os a um modo característico de pensamento e experiência de ação historicamente relevante” (Foracchi, 1982, p 72).

É por meio da problemática que se impôs para essa geração, especificamente àqueles que estavam cursando o ensino médio e em situação de maior vulnerabilidade social, que escolhemos tratar da temática da relação entre a educação e o isolamento social durante a pandemia do SARS-COVID-19. Buscamos conhecer o perfil dos estudantes, suas razões para seguir ou não o isolamento social, sua condição socioeconômica e familiar. E, principalmente, questionando se, para o estudante, há contribuições da educação ao entendimento do momento em que vivemos, a ponto de ser um indicativo de que a educação pública, junto com ensino de sociologia, tem a contribuir para a promoção da saúde coletiva.



FLACSO 2022

Outro dado importante é que a hipótese de que Marília não conseguia alcançar índices de isolamento social recomendados, ao contrário da cidade de São Joaquim da Barra, a hipótese voltada de que a cidade voltada para a indústria de alimentos, tendo em vista esse tipo de atividade considerada como atividade essencial a ser executada durante a pandemia pela covid-19 não foi confirmada pela pesquisa. Os dados coletados trouxeram informações diferentes daquelas da hipótese, uma maioria absoluta de famílias com pessoas que trabalham no setor de serviços, seguida por pessoas que trabalham no setor do comércio. Entendendo que a necessidade do setor de serviços aumentou com o início da pandemia e que este questionário foi aplicado próximo às datas de platô da primeira onda, podemos inferir a hipótese de que o setor de serviços, como o caso dos entregadores de comida, tenha aumentado consideravelmente.

Considerações finais

Uma das justificativas para esse trabalho existir é de criar uma contribuição da sociologia para a compreensão de alguns fatores que conformam este momento pandêmico. É característico da sociologia uma visão complexa da sociedade, em que a natureza e o mundo social sempre estão entrelaçados, como pode-se ver nos grandes textos clássicos como Durkheim e Marx. Para os autores Berger e Luckmann (2014, p 233): “Na dialética entre natureza e o mundo socialmente construído, o organismo humano se transforma. Nesta mesma dialética o homem produz a realidade e com isso produz a si mesmo”, estes autores provocam a reflexão sobre como o sujeito socializado age e pensa socialmente diante de sua própria natureza e do conhecimento produzido e legitimado socialmente, nos proporcionando considerações relevantes para a feitura deste trabalho.

A adesão da população às políticas não farmacológicas de distanciamento e adesão social precisam ser investigadas em sua complexidade (fatores



FLACSO 2022

culturais, políticos e religiosos) visto que se vislumbra outras possibilidades de pandemia. A pesquisa demonstra claramente na comparação que a cidade de Marília ao se alinhar a política genocida do governo federal na pandemia provocou uma grande quantidade de mortes, muito maior do que na cidade de São Joaquim da Barra. Os fatores políticos e econômicos foram decisivos, visto que o prefeito da cidade de Marília é dono de uma loja e defendeu em diversos momentos a abertura do comércio, tais medidas e ações podem explicar a não adesão das medidas de distanciamento social.

O governo federal havia criado uma lista de “atividades essenciais da economia” que deveriam permanecer abertas enquanto as não citadas deveriam cessar seu funcionamento. Entre as atividades estava a de produção industrial de alimentos, ramo que possui forte indústria na cidade Marília. Apenas para o entendimento histórico, devemos lembrar, que em seguida o STF vetou a MP nº 926, de 20 de março de 2020, compartilhando o competência concorrente de decisão sobre a pandemia com estados, municípios, DF e União, ficou destacado que e não haveria uma centralidade de ações a serem esperadas somente pelo Governo Federal.

Apenas o prefeito de São Joaquim da Barra, antes da eleição, o mesmo que criou o hospital de campanha em tempo recorde para o Estado de São Paulo, não tinha proximidade política, inclusive sendo componente de partidos mais próximos de organizações políticas progressistas em mandatos anteriores. Tais fatores denotam a influência política na condução da pandemia e como a política genocida do governo Bolsonaro levou o Brasil a ter um dos maiores números de mortos pela pandemia no mundo.

Observa-se a partir dos dados da pesquisa que o perfil entre as duas cidades possui diferenças acentuadas, principalmente em relação à renda. Pudemos perceber que a cidade que possuía o maior índice de isolamento social é a que obteve a menor quantidade de respostas coerentes em relação ao entendimento do momento e apreensão do conteúdo de sociologia.



FLACSO 2022

Com os resultados pudemos inferir que existe uma grande necessidade de desnaturalização da realidade social, demandando a elaboração de estratégias que articulem o conhecimento sociológico abstrato, no ensino de sociologia, com a realidade sociocultural dos estudantes. A resposta para essa chave de questões que se erguem a partir da análise da primeira fase da pesquisa, e acaba por demonstrar os limites das escolhas metodológicas dos pesquisadores, talvez seja exatamente o que mais se destacou nas respostas dos jovens: a importância do lazer, do espaço lúdico, do espaço de desenvolvimento de sociabilidades que foram suspensos durante a pandemia da COVID-19.

Referencias bibliográficas

Barbeta, P. A. (2017) Estatística aplicada às Ciências Sociais. 9ª edição, Florianópolis, Editora da UFSC.

Berger, P. L.; Luckmann, T. (2014). A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. 36. ed. Rj: Vozes.

Cruz, M.C.D. (2020) Laboratório didático de pesquisa social no ensino médio: intervenção formativa e atividade de estudo. (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil.

Foracchi, M. M (ed.) (1982). Mannheim. São Paulo: Atica.

FREYRE, Gilberto. (2009) Sociologia da medicina. São Paulo: Realizações.

GÓMEZ, M. Victoria. A transversalidade como abertura máxima para a didática e a formação contemporâneas. Revista Iberoamericana de Educación, Brasil, v. 3, n. 48, p. 1- 11, 25 jan. 2009. Disponível em:



FLACSO 2022

<https://rieoei.org/historico/deloslectores/2772gomez.pdf>. Acesso em:
06 fev. 2022.

Mannheim, K. (1968). Isolamento social. In; Cardoso, Fernando Henrique; IANNI, Octávio. Homem e sociedade. Leituras básicas de sociologia geral. 4ª edição, São Paulo: Editora Nacional,

NUNES, E. D. (2014). A sociologia da saúde no Brasil: a construção de uma identidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(4):1041-1052.

¹ Organização Mundial da Saúde.



FLACSO
2022

ESCUELAS COAPRENDIENTES COFORMADORAS: MEJORA CONTINUA DE PROCESOS PEDAGÓGICOS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (ECUADOR)

Dr. Luis Alberto D'aubeterre Alvarado

Universidad Nacional de Educación Ecuador.

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

El objetivo de este proyecto en ejecución, es acompañar y empoderar la comunidad educativa rural indígena kichwa-saraguro: Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “ABC” (cantón Saraguro, provincia Loja, Ecuador), para transformar sus prácticas pedagógicas y procesos: educativos, administrativos, de gestión de recursos y tecnologías digitales, así como su vinculación comunitaria. Todo ello, desde la perspectiva de la mejora continua de procesos y los Estándares de Calidad Educativa del Ecuador. Metodológicamente, corresponde a una Investigación Acción Participativa, donde la comunidad escolar participa activamente en auto-diagnosticar sus dimensiones de gestión planteadas en los Estándares de Calidad Educativa. En convenio con el Instituto Francés de Educación, la Universidad Nacional de Educación apoya con la formación docente. Entre 2021-2022, conjuntamente con autoridades y docentes, se hizo: a) un auto-diagnóstico institucional (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) en las tres dimensiones de los Estándares de Calidad Educativa del Ecuador: Gestión Escolar, Desempeño Profesional Directivo y Desempeño Profesional Docente. b) Dos talleres de formación docente: uno virtual: Manejo de recursos educativos digitales, y otro presencial: Didácticas activas, para resolver debilidades diagnosticadas. c) Video-registro sistemático de todas las actividades del proyecto. d) Una plataforma digital como repositorio del proceso desarrollado, con documentación descriptiva y teórico-metodológica para usuarios interesados en esta experiencia de mejora de procesos pedagógicos. A pesar de dificultades logísticas debido a condiciones de virtualidad ocasionada por la pandemia del COVID-19, y del reajuste de cronograma debido al cambio de directivos de esta escuela, los resultados obtenidos indican una positiva motivación-compromiso de los/las actores educativos para transformar sus prácticas docentes y de gestión educativa, para mejorar sus indicadores de gestión, en función de los Estándares de Calidad Educativa del Ministerio de Educación ecuatoriano y de acuerdo al Modelo de Educación Intercultural Bilingüe. Se prevé desarrollar este proyecto en otras escuelas indígenas.

Palabras clave: Escuelas, Co-aprendientes, Coformadoras, Educación, Intercultural



Introducción

La Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe (UECIB) “ABC” de San Pablo de Tenta, es una escuela rural ubicada en una comunidad indígena de la etnia kichwa-saraguro en Los Andes ecuatorianos, ubicada en el barrio Membrillo, parroquia San Pablo de Tenta (cantón Saraguro, Provincia Loja, Ecuador). La unidad educativa está dividida en 4 edificaciones ubicadas en distintos lugares cercanos del barrio Membrillo, ofreciendo Educación Inicial, Educación Básica y Bachillerato. Atiende 500 alumnos (202 niños y 300 niñas), provenientes de 19 comunidades de 3 Parroquias vecinas. Laboran 22 docentes y 3 administrativos. El contacto institucional inició en 2017, con las Prácticas Preprofesionales de estudiantes de la Carrera Educación Intercultural Bilingüe, de la Universidad Nacional de Educación. Éstas permitieron hacer observaciones sistemáticas de las rutinas pedagógicas de los/las docentes de esta escuela, cuyas didácticas contradicen los principios del Modelo pedagógico-curricular de la Educación Intercultural Bilingüe ecuatoriana, vigente (MOSEIB, 2019).

Tras un diagnóstico situacional, en junio 2018, se inició una primera investigación colaborativa de video-formación docente, mediante un convenio entre la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “ABC” (UECIB “ABC”), la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y el Instituto Francés de Educación (Escuela Normal Superior de Lyon-Francia): participaron cinco maestros indígenas kichwa-saraguro y un maestro mestizo, como co-investigadores. A pesar del retraso impuesto por la pandemia COVID-19 en el año 2020, este proyecto se pudo culminar gracias entrevistas y grupos focales virtuales, de auto y co-video-análisis con los docentes participantes de la escuela “ABC” y con expertos en formación docente de la Universidad Nacional de Educación. Los resultados obtenidos fueron: a) cambios significativos en la praxis de estos



FLACSO 2022

docentes y el desarrollo de una plataforma digital Online, como un tecnodispositivo para el aprendizaje vicario y la formación profesional (D'aubeterre y Castellano, 2020).

Esta positiva experiencia inicial, motivó el diseño del segundo proyecto, en curso, con toda la comunidad educativa de esta institución, titulado: Escuelas coformadoras co-aprendientes: experiencias colaborativas de mejora continua de procesos pedagógicos y Estándares de Calidad Educativa en Ecuador. Éste se inició en octubre 2020, durante el segundo año escolar del Plan de Emergencia Educativa nacional, causada por el Coronavirus. Entonces, un equipo de tres investigadores de la UNAE, respondió a la urgencia de entrenar a los y las docentes de la UECIB “ABC”, en el manejo de plataformas (Zoom, Team y Google Classroom) y aplicaciones digitales (Power Point, PADLET y Quizzez), a fin de mejorar su nivel de eficacia y eficiencia en las clases virtuales que debían organizar con una pequeña parte de sus estudiantes, que tenían equipos digitales y conexión a Internet (30% aproximadamente), siguiendo instrucciones del Ministerio de Educación ecuatoriano y de la Secretaría Nacional del Subsistema de Educación Intercultural Bilingüe.

Breve descripción de un complejo problema local en EIB

Los aspectos problemáticos registrados en esta escuela rural indígena, pueden resumirse como sigue: a) la mayoría de los y las docentes (75% aprox.), no es kichwa-hablante ni tiene competencias de comprensión y lectura de esta lengua ancestral. Lo cual es una contradicción respecto a la especificidad de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). b) Métodos didácticos centrados en la clase magistral del maestro o maestra, con un “guion didáctico” que, esencialmente, corresponde al contenido de los textos escolares oficiales que el Ministerio de Educación, mediante:



FLACSO 2022

dictados, lecturas cortas, uso de cuadernos y pizarrón para hacer dictados, ejercicios y tareas. b) Contenidos curriculares descontextualizados y atomizados, distribuidos en áreas de conocimiento (asignaturas) del programa nacional de Educación Básica “hispano”. c) Administración uniforme de contenidos sin considerar los saberes y la lengua ancestrales de la cultura kichwa-saraguro, ni conocimientos previos de las alumnas y alumnos, tal como plantea el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe¹ (SESEIB, 2019). d) Ausencia de material didáctico bilingüe (kichwa-español). e) Evaluación basada en exámenes escritos y orales con respuestas memorizadas por los estudiantes. Y f) muy poco uso del Laboratorio de Computación y de recursos digitales para el aprendizaje. En suma, el uso repetitivo y memorístico de los contenidos de los textos escolares constituía el núcleo de las didácticas y de la cotidianidad áulica que, posteriormente, implicaba una evaluación en la cual se esperaba, igualmente, que los estudiantes repitieran los contenidos del texto “aprendido”. Este tipo de praxis docente está muy alejado, tanto del modelo curricular de la EIB, como de la excelencia educativa que plantean los Estándares de Calidad Educativa ecuatorianos.

Todas estas observaciones convergen con análisis críticos de investigadores sobre la Educación Intercultural Bilingüe ecuatoriana (Conejo Arellano, 2008; Fabara, 2013; Ortiz et al., 2015), y con evaluaciones de los y las docentes, realizadas por el Instituto Nacional de Evaluación (INEVAL, 2018), en la prueba “Ser Maestro”.

Por supuesto, en las observaciones áulicas realizadas en la UECIB “ABC”, (primero, entre 2018 y 2019, y, luego de la pandemia COVID-19, entre 2021 y 2022), hubo variaciones entre los estilos personales que mostraron los docentes en sus actuaciones de aula: en algunos casos se dieron ejemplos que contextualizaban algún concepto, noción o contenido; también, se aplicaron operaciones de cálculo en algunas situaciones comunes de la vida social comunitaria. Sin embargo, el uso intensivo de



FLACSO 2022

los textos escolares del Ministerio de Educación ecuatoriano y las estrategias didácticas aplicadas por los y las docentes de esta escuela de EIB a partir del 4to año de estudios básicos y en el Bachillerato, no respondían a los principios curriculares del MOSEIB ni a las particularidades lingüístico-culturales de esta comunidad indígena kichwa-saraguro. Sin duda, resulta difícil la contextualización de los contenidos de las Unidades de aprendizaje curricular de dichos textos escolares, ya que ello implica que cada docente haga un esfuerzo particular para articularlos y adecuarlos a las prácticas y realidades socio-culturales de la comunidad local; lo cual rara vez ocurrió durante las observaciones de clases.

Por lo tanto, se planteó fortalecer las competencias profesionales pedagógicas docentes de la UECIB “ABC”, en función de los principios del Modelo pedagógico de la EIB (MOSEIB, 2019) y de los Estándares de Calidad Educativa ecuatorianos (Ministerio de Educación, 2012), a fin de optimizar las condiciones y la calidad de los aprendizajes de los y las estudiantes de esta institución.

Objetivos y metodología de esta investigación

El objetivo general ha sido desarrollar un proceso colaborativo de empoderamiento teórico- práctico de los actores educativos de la UECIB “ABC”, para transformar sus prácticas y procesos pedagógico-docentes, administrativos, de gestión de recursos, uso de tecnologías digitales, vinculación con la comunidad, desde la perspectiva de la Investigación Acción Participativa (IAP), la mejora continua de procesos y los Estándares de Calidad Educativa del Ministerio de Educación ecuatoriano.

Se asumió como presupuesto teórico, epistemológico y ético, el modelo de la Investigación Acción Participativa (Fals Borda, 2007; Kemmis, 2009; Colmenares, 2012), pues constituye un relacionamiento insustituible en la



FLACSO 2022

investigación educativa, que plantea transformar la praxis cotidiana de esta escuela, desde el involucramiento individual y grupal de los actores sociales de quienes depende el éxito o no, de las intervenciones concertadas desde la colaboratividad y el respeto mutuo. Esta investigación de campo, ha supuesto desarrollar fases-acciones recurrentes: observar, diagnosticar, planificar, actuar, reflexionar-valorar para volver a relanzar, en forma espiral, estas acciones con la IAP (Kemmis, 2009).

Hasta ahora, todo ello ha implicado: 1) hacer un auto-diagnóstico institucional aplicando la matriz FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas), en las tres dimensiones de los Estándares de Calidad Educativa (2012) ecuatorianos (Gestión Escolar, Desempeño Profesional Directivo y Desempeño Profesional Docente). 2) Diseñar estrategias y acciones consensuadas por la comunidad educativa, para superar/resolver las debilidades estructurales y funcionales diagnosticadas. 3) Ejecutar y evaluar las estrategias y acciones desarrolladas, según la espiral metodológica de la Investigación Acción Participativa (IAP). 4) Registrar en video todas las actividades del proyecto. Y 5) Diseñar una plataforma digital, como dispositivo y recurso-repositorio del proceso institucional que se está realizando en esta escuela rural de EIB (<https://neopassactionecuad.wixsite.com/neopassstionecuador>).

Desarrollos actuales del estudio

Entre septiembre 2020 y julio 2021, se realizó el “Taller de Capacitación en uso de recursos, herramientas y plataformas digitales para la EIB en pandemia”, permitiendo que más de la mitad de las y los docentes (10 de 16) de la UECIB “ABC”, culminasen su capacitación sobre el manejo de las plataformas Zoom, Team y Google Classroom, y el uso de las aplicaciones digitales Power Point, PADLET y Quizez. Con esto,



FLACSO 2022

mejoraron el nivel de eficacia y eficiencia en las clases virtuales con sus alumnos y obtuvieron un Certificado de la universidad. Hubo un vivo interés en aplicar estos conocimientos debido a la emergencia educativa del momento. Sin embargo, vinieron las vacaciones escolares y, al iniciar el nuevo año escolar (2021-2022), se produjo al retorno progresivo a las clases presenciales. Como consecuencia, los docentes retomaron sus hábitos anteriores con pocas modificaciones.

Entre tanto, hubo cambios importantes en la escuela, con la designación de un nuevo Director (Lic. M.J.), por la Dirección Zonal 7, de la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe. Esto significó un retraso en el proyecto, ya que fue necesario esperar a que el nuevo Director se pusiera al tanto de los procesos administrativos escolares, organizara su equipo de gestión interno e hiciera una revisión evaluativa de la gestión anterior. Desconocía la comunidad educativa; no formaba parte de la institución y, aunque años atrás fue maestro de EIB, su mayor experiencia había sido en la administración pública, en calidad de vice-Alcalde de otra comunidad.

Además, las clases presenciales dificultaron: a) nuestra presencia como investigadores en la institución, (la UECIB “ABC” se encuentra a 156 Km de la Universidad); y b) la posibilidad de hacer acompañamiento al proceso de enseñanza-aprendizaje de las y los docentes en la institución, quienes ya no querían continuar con los encuentros y asesorías virtuales de antes. Esto implicó que, entre septiembre y octubre 2021, no tuvimos actividades con docentes de la institución. A mediados de noviembre, se organizó un primer encuentro virtual con el nuevo Director de la escuela, a fin de conocernos e intercambiar información acerca del proyecto, sus objetivos y metodología de investigación, las actividades últimas desarrolladas con las y los docentes de la institución y lo que quedaba por realizarse. Hubo convergencia de criterios respecto a la gestión escolar que el Director, Lic. M.J., se proponía desarrollar en “ABC”: enrumbar a la institución hacia la aplicación de Modelo pedagógico de la Educación Intercultural Bilingüe



FLACSO 2022

(MOSEIB, 2019), siguiendo las recomendaciones de la Secretaría Nacional y la Dirección Zonal 7 de EIB.

Se acordó retomar los Talleres de actualización docente, esta vez, sobre estrategias didácticas activas adaptadas al contexto local. Para ello, se hizo una reunión con todos los docentes para iniciar un diagnóstico jerarquizado de necesidades de formación didáctica y, luego, se aplicó una rúbrica. En marzo 2022, se inició un taller con 4 sesiones presenciales sobre el “Aula Invertida” (flipped classroom) y la micro-planificación de clases utilizando la Guía de Interaprendizaje aplicada en la EIB. Dichos talleres presenciales se complementaron y alternaron con 4 encuentros virtuales en la plataforma Zoom, pero la asistencia y participación docente a estos encuentros bajó considerablemente, a un 30%, aproximadamente.

Entre mayo-abril 2022, se comenzó aplicar con dos docentes, el programa Néopass@ction² de video-formación docente (Ria, 2014), que ya se había utilizado entre 2018-2020, pero con solo 6 maestros de esta escuela (D’aubeterre y Castellanos, 2019). Como parte del análisis y auto-co-transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes de ABC, el programa Neopass@ction implica grabar en video las clases de todos los docentes para que: primeramente, cada uno analice las estrategias didácticas que aplica a sus estudiantes en clase. Luego, a estos videos se hará un co-análisis en grupos focales. En paralelo, docentes- investigadores de la UNAE analizarán esos mismos videos, ofreciendo recomendaciones didácticas para los maestros y maestras de la escuela “ABC”. Seguidamente, en reuniones focales, ellos y ellas analizarán las video-retroalimentaciones realizadas por docentes- investigadores de la Universidad, sobre los “tiempos críticos” de sus propios videos. Cada uno de estos procesos de video-análisis, será igualmente grabado en video. De todo este corpus-video digital, se hará una edición selectiva de videos cortos (2-6 minutos), sobre los auto-co-hetero video-análisis de las clases, que serán colgados en la página web del proyecto.



FLACSO 2022

Se entiende por “tiempos críticos” de la clase, todas aquellas situaciones áulicas/extra- áulicas en las cuales el o la docente (o bien, el docente-investigador UNAE, experto en Formación), percibe que se pierde: el control, el interés, la motivación o la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje. En cambio, los “tiempos típicos” de la clase, son todas las situaciones rutinarias de la clase que el o la docente percibe como: correcta, adecuada, positiva, “normal”, etc. A menudo, estos “tiempos típicos” constituyen hábitos instalados en la praxis docente que podrían ser mejorados a partir del uso de estrategias didácticas activas e inclusivas con las y los estudiantes.

Todo este proceso permitirá que los maestros y maestras de la UECIB “ABC” detecten y decidan, primeramente, a nivel individual y, luego, a nivel grupal (focus groups), qué aspectos de sus prácticas pedagógicas podrían ser mejorados, a fin de planificar y crear mejores condiciones de aprendizaje activo y significativo para sus estudiantes.

En una segunda fase del proyecto, cuando los docentes apliquen las didácticas activas en las cuales se están formando, se volverá a grabar sus clases en videos, para proceder, nuevamente, a realizar estos auto-co-hetero video-análisis. De esta forma, progresivamente, la escuela se irá convirtiendo en una institución educativa co-aprendiente y co-formadora.

Proceso de auto-análisis institucional

En abril de este año 2022, surgió una interesante coyuntura para el proyecto, ya que la Dirección Zonal 7 de EIB, exigió al Director que realizara una auto evaluación institucional, aplicando los Estándares de Calidad Educativa (2017), siguiendo un formato en el cual se formularía el Proyecto Educativo Comunitario de la UECIB “ABC”. A medida que se incrementaba nuestra interacción con el Director, fue posible compartir



FLACSO 2022

algunos criterios técnicos sobre el proceso de auto-análisis institucional. Se entendió que había plena convergencia entre los objetivos del proyecto de mejora continua de los procesos escolares (gestión docente, curricular, administrativa y comunitaria) y la necesidad de aplicar los Estándares de Calidad Educativa, como criterios técnicos para diagnosticar cómo estaba funcionando la UECIB “ABC” y, a partir de dicho auto-diagnóstico, elaborar el nuevo Proyecto Educativo Comunitario de la institución para los próximos cinco años, respondiendo además, a la tarea solicitada por la Dirección Zonal 7 de EIB.

El Director lideró este proceso, designando tres comisiones de docentes de la institución para diseñar los instrumentos curriculares de la UECIB “ABC”: Proyecto Educativo Comunitario (PEC), Proyecto Pedagógico Comunitario (PPC) y Proyecto Curricular Comunitario (PCC). Lamentablemente, la dinámica de estas comisiones no contempló un trabajo participativo con todos los docentes y miembros de la comunidad, en talleres de análisis y discusión acerca de los distintas Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA) de las escuelas, siguiendo los criterios planteados en los Estándares de Calidad Educativa ecuatorianos, para las dimensiones de Gestión Comunitaria, Administrativa, Directiva y Desempeño Docente. Simplemente, se realizó un análisis FODA a la gestión docente, curricular, administrativa y comunitaria de la escuela, en pequeños grupos de maestros y maestras liderados por el Director y, posteriormente, se hizo entrega a los investigadores del formato de análisis utilizado, con los resultados del trabajo de estas comisiones, para que los revisaran e hicieran sugerencias de mejora o cambios, con recomendaciones técnicas.

En general, no hubo un análisis participativo de aspectos relacionados con el desempeño administrativo y docente. Tampoco se reconoció muchas de las actividades de formación que la Universidad Nacional de Educación había realizado con los maestros y maestras de la UECIB “ABC”.



FLACSO 2022

Aunque buena parte de las sugerencias y recomendaciones de cambio hechas por los investigadores a estos documentos, fueron bien aceptadas, algunas de las que incidían positivamente en la evaluación no fueron consideradas, ya que el Director asumió una recomendación de la Dirección Zonal 7 de EIB, según la cual, era preferible que la evaluación institucional fuese más bien negativa, a fin que los indicadores de gestión pudiesen ser más fácilmente mejorables.

Los documentos curriculares así redactados, fueron socializados por el Director con el personal docente de la UECIB “ABC” y, luego, fueron expuestos a los padres, madres, representantes y líderes comunitarios en una Asamblea General, en la cual los investigadores tampoco participaron. Por supuesto, aunque no haya sido la manera más adecuada, se respeta las decisiones tomadas por el Director y su equipo de gestión escolar.

Por todo lo antes expuesto, indicamos al Director de la escuela, que sería pertinente, retomar el documento de la auto-evaluación institucional, a fin de analizarlo con el colectivo docente más en detalle, en lo que concierne a: 1) los aspectos más críticos encontrados en cada una de las dimensiones de los Estándares de Calidad Educativa y 2) Las acciones previstas para corregir estos aspectos, de acuerdo a los documentos curriculares redactados: Proyecto Educativo Comunitario (PEC), Proyecto Pedagógico Comunitario (PPC) y Proyecto Curricular Comunitario (PCC) de la escuela “ABC”.

La intención de hacer este análisis compartido con los docentes y la comunidad educativa, es que todos se apropien del proceso de planificación y realización de las acciones de mejora continua de los indicadores de la Gestión Comunitaria, Administrativa, Directiva y de Desempeño Docente; para lo cual, los investigadores apoyaríamos el proceso.

Así, el primero de estos talleres se hizo el día lunes 06 de junio del 2022, con una amplia participación de los maestros de la institución: en él se expresó la intención y compromiso de varios de ellos, en involucrarse y



FLACSO 2022

apoyar las acciones de mejora continua de los procesos pedagógicos, con el apoyo de los investigadores de la UNAE.

Se aprobó continuar esta actividad, los días lunes de las tres primeras semanas del mes de junio antes del período vacacional, con la presencia de los investigadores de la UNAE. Sin embargo, debido al Paro Nacional de 18 días, en junio de este año 2022, convocado por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y otras organizaciones sociales, no fue posible realizar esta actividad. Por lo cual, la misma quedó pendiente para el inicio del siguiente año lectivo escolar: septiembre 2022-julio 2023.

Uno de los aspectos problemáticos percibidos y discutidos por el equipo de investigadores, es la relación con el tiempo laboral que tienen los y las docentes. Oficialmente, el Ministerio de Educación ecuatoriano (2022) establece que la jornada laboral docente de Educación Básica, es de 8 horas diarias (40 h. mensual), distribuidas en 6 horas y 30 minutos de labor pedagógica en la escuela (clases, reuniones, atención a representantes, refuerzo, supervisión y evaluación de alumnos) y 1 hora y 30 minutos en actividades de gestión (planificación, revisión y evaluación, diseño de materiales pedagógicos, asistencia a cursos de actualización/ formación, investigar, etc.), fuera o dentro de la institución (es opcional). Sin embargo, en su mayoría, siempre ofrecen resistencia y se muestran incómodos cuando se les solicita hacer alguna actividad fuera del horario de clases. Aunque hacen sus planificaciones semanales, mensuales y quimestrales, no obstante, la percepción del tiempo laboral en la escuela tiende a ser concreta, rígida e inmediata, lo que dificulta hacer proyecciones flexibles de escenarios de trabajo distintos al que ya conocen.

Por otra parte, en las reuniones generales de análisis y en la discusión sobre las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas, muy pocos han participado. Aparte del Rector, del total de los 22 docentes de esta escuela, solamente hay 3 que siempre toman la palabra y, eventualmente, uno que



FLACSO 2022

otra se atreve a expresar algo de lo que piensa. Aunque los investigadores sirven de mediadores y generan dinámicas lúdicas para que motivar la participación de todos, 8 de los y las docentes tienen contratos temporales que pueden o no ser renovados, lo cual también es un factor que genera inseguridad e influye en su participación espontánea.

En todo caso, desde una lectura psico-social, también entendemos que la temporalidad no es una variable objetiva que se mide con relojes, sino un proceso vivencial de las acciones propias y ajenas que se construye dinámica e intersubjetivamente, en el tiempo-espacio o mundo de vida, que se comparte en la comunidad educativa indígena kichwa-saraguro de San Pablo de Tenta, en interacción con el mundo de vida mestizo desde el cual los investigadores de la UNAE organizamos los procesos de esta investigación acción. Este es uno de los aspectos propios de complejidad antropológica intercultural, que implica el trabajo con actores educativos de las comunidades indígenas en las cuales opera la Educación Intercultural Bilingüe.

A manera de conclusión

Desde el año 2017 hasta ahora (2022), entre la Universidad Nacional de Educación y la UECIB “ABC”, ha habido un rico intercambio de variadas experiencias educativas. Primeramente, a través de las Prácticas Preprofesionales de inmersión con estudiantes de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe, quienes, durante periodos de tres semanas, han tenido un positivo efecto revitalizador en esta comunidad educativa. Cada vez que han venido a esta institución educativa, han colaborado con la micro planificación y realización de clases de los y las docentes, mostrándoles la aplicación de didácticas activas lúdicas, colaborativas, extra áulicas, etc.; elaborando recursos concretos, digitales y mixtos de aprendizaje, así como también, diseñando y aplicando ambientes digitales



FLACSO 2022

de aprendizaje con sus computadores portátiles, tabletas y teléfonos celulares. Adicionalmente, una docena de estudiantes de la UNAE, ha realizado sus Trabajos de Grado, abordando problemas pedagógicos encontrados en esta institución educativa y proponiendo soluciones posibles a los mismos. Sin duda, los investigadores aún no hemos encontrado la forma de sistematizar estas experiencias, a fin de que ellas puedan ser apropiadas por los docentes, alumnos y directivos de la UECIB “ABC”. Nuestra expectativa es seguir explorando con los y las maestras, la forma de lograrlo.

En segundo lugar, entre los años 2018 y 2020, se desarrolló un primer proyecto-convenio de investigación colaborativa, en video-formación docente, utilizando el programa Neopass@ction (Ria, 2014; D’aubeterre y Castellanos, 2019), con seis docentes voluntarios. Sin embargo, el efecto positivo de este proyecto se vio disminuido, por el hecho de que cinco de los docentes participantes del estudio, se fueron retirando de la institución por diversas razones: jubilación, cambio de trabajo y renuncia. Se infiere que, a pesar del tiempo de presencia (interrumpido por los dos años de la pandemia COVID-19) y de los intercambios de experiencias pedagógicas realizadas en esta escuela indígena rural de EIB, aún no se ha llegado a consolidar procesos de cambio significativo en la praxis docente de la institución.

En tercer lugar, la expectativa actual del abordaje sistémico de este segundo proyecto en ejecución, permitiría desarrollar en el colectivo docente de la UECIB “ABC”, no solo competencias pedagógicas profesionales respecto a la implementación de procesos de enseñanza-aprendizaje dinámicos, centrados en sus estudiantes y con mayor flexibilidad curricular, acorde al modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB, 2019). Sino también, llegar a conformar una comunidad profesional de aprendizaje colaborativo, con miras a emprender una mejora continua de todos los procesos escolares considerados en los Estándares de Calidad



FLACSO 2022

Educativa ecuatorianos (Gestión Comunitaria, Administrativa, Directiva y de Desempeño Docente), contextualizándolos a sus realidades comunitarias particulares. Probablemente, sea posible lograrlo con un pequeño grupo docente que pueda asumir la conducción de este proceso de co-aprendizaje colaborativo institucional, a fin que los investigadores continúen con un acompañamiento menos intenso. A pesar de los obstáculos e incertidumbres, percibimos como posible y necesario el desarrollo de tales competencias y de una comunidad profesional de co-aprendizaje y co- formación constituida por los maestros y maestras de la UECIB “ABC”. Sin duda, este es un reto local que nos conecta con un proyecto nacional mayor: construir una Educación Intercultural Bilingüe del Siglo XXI desde las particularidades etno-culturales del Ecuador, mediante experiencias comunitarias como ésta, de empoderamiento pedagógico transformador de las prácticas escolares de y con las maestras y maestros indígenas y mestizos ecuatorianos

Referencias bibliográficas

- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación 3(1),102-115. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020). La Educación en tiempos de la pandemia COVID-19. Editorial CEPAL, UNESCO.
- Cóndor B. y Remache M. (2019). La evaluación al desempeño directivo y docente como una oportunidad para mejorar la calidad educativa. Revista Cátedra, 2(1), 116-131.



FLACSO 2022

- Conejo Arellano, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. *Revista Alteridad*, 3(82), 64-82. <https://doi.org/10.17163/alt.v3n2.2008.04>
- Daubeterre, A. y Castellanos, R. (2019). Néopass@ction: una experiencia colaborativa de video-formación con docentes de educación intercultural bilingüe (Ecuador). En García, S., Romero, J-M., Rodríguez, C. y Solá, J-M (Editores). *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos*, 1485-1494. Madrid, Dikynson S.L.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the Crisis*. Massachusetts: MIT Press.
- Esquivel, Á., León, R. y Castellanos G. (2017). Mejora continua de los procesos de gestión del conocimiento en instituciones de educación superior ecuatorianas. *Revista Retos de la Dirección* 11(2): 56-72. <http://scielo.sld.cu/pdf/rdir/v11n2/rdir05217.pdf>
- Fabara, E. (2013). Estado del arte de la formación docente en el Ecuador. *Cuadernos del Contrato Social por la Educación*, 8. La Caracola Editores.
- Fals Borda, O. (2007). La Investigación-Acción en convergencias disciplinarias. *FORUM, Latin American Studies Association*, XXXVII (4), 7. <https://doi.org/10.25054/2027257X.2194>
- Flotts, P., Manzi, J., Jiménez, D., Abarzúa, A., Cayuman, C., y García, M. J. (2016).
- Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE. Santiago de Chile- Chile: Unesco.
- INEVAL (2018). *La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos*. Quito, INEVAL Ed.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463-474.



FLACSO 2022

Ministerio de Educación del Ecuador (2012). Estándares de Calidad Educativa.

file:///C:/Users/ASUS/AppData/Local/Temp/estandares_2012.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador (2017). Manual para la Implementación y Evaluación de los Estándares de Calidad Educativa
https://drive.google.com/file/d/1ntGZjtTfyigHGSr6rEwS1XBgto_GiXr2/view

Montes, N. (2013). ¿Qué implica hablar de calidad educativa?
http://www.clarin.com/educacion/implica-hablar-calidad-educativa_0_935906898.html

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD- (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. PNUD.
<https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

Ria, L. (2014). La plateforme Néopass@ction : génèse et usages. Recherche et Formation 75, 127-130.
<http://rechercheformation.revues.org/2190>

Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe –SESEIB- (2019). MOSEIB: Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Ministerio de Educación.

Soto S., Sánchez T., Martillo E. y Sarmiento C. (2015). Calidad Educativa en Ecuador. En Sánchez T., Guzmán E. y González E. (Coord.) (2015). Calidad Educativa. (pp. 11- 33). Ed. UTMACH.

¹ Tres de los cinco Principios del MOSEIB (2019) son: “La lengua de las nacionalidades constituye la lengua principal de educación y el castellano tiene el rol de segunda lengua y lengua de relación intercultural”. “El currículo debe tener en cuenta el Plan de Estado plurinacional, el modo de vida sustentable, los conocimientos, prácticas de las culturas ancestrales y de otras del mundo; los aspectos: psicológicos, culturales, académicos y sociales en función de las necesidades de los estudiantes”. “Las maestras y los maestros son profesionales de la educación, manejan pluralidad de teorías y prácticas, por lo tanto, no dependen de esquemas homogeneizantes”. (p.28)



FLACSO 2022

² “El programa Neopass@ction de video-formación docente, implica constituir un corpus organizado temáticamente a partir de series de videos cortos, grabados durante las actuaciones de los docentes, a fin de identificar y seleccionar extractos representativos de situaciones y actividades “típicas” y “críticas” de la praxisáulica, ofreciendo una variedad ordenada de puntos de vista de investigadores, docentes, expertos en Formación Docente, sobre una misma situación de trabajo, para incrementar y enriquecer su inteligibilidad y su potencialidad de mejora pedagógica” (Daubeterre y Castellanos, 2019, pp.1486-1487).



FLACSO
2022

INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA ESCOLAR (IAPe), UNA PROPUESTA METODOLÓGICA LATINOAMERICANA PARA LA COEDUCACIÓN.

Doctoranda Erika Navarrete Rodríguez

Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

En estos momentos se realiza una investigación que tiene como objetivo promover la coeducación. Esta se define como un proceso intencionado de intervención educativa, donde se identifican, reflexionan y transforman, tanto en el currículo oculto como explícito, los patrones sociales y culturales que tradicionalmente han construido a las personas por razón de su sexo; además, tiene como principio, la atención a la (s) diversidad (es) en su sentido más amplio. Al buscar una metodología pertinente para esta escuela inclusiva, recurrimos a indagar las formas en que se ha implementado la coeducación; Bonal (1997), Tomé & Rambla (2001) y Subirats (2017) señalan que la manera apropiada es la Investigación Acción (IA), aunque concuerdan, que la dependencia establecida con el equipo considerado experto, que es el que dirige mayoritariamente las acciones, ocasiona que al prescindir del mismo no se continúe con los procesos de cambio. Al profundizar al respecto, se identifica que lo anterior podría deberse a que la IA se ha utilizado desde sus formas tradicionales, que son más de un tipo técnico y práctico, y que no consideran la participación del profesorado como una pieza clave para promover las transformaciones desde la escuela. Por esa razón, fue necesario diseñar una propuesta metodológica que tuviera un enfoque crítico- emancipatorio, feminista y participativo para implantar la coeducación. Esta se basó en los sustentos de Paulo Freire (1969/2011; 1973; 1975; 1997/2019) partiendo de la educación problematizadora a la que hace referencia; y, en los aportes de las epistemologías feministas, al reconocer que lo planteado guardaba mucho en común con algunas de sus características. Entonces, el propósito del presente texto es explicar en qué consiste esta metodología, que se concibe como una opción latinoamericana para implementar la coeducación y la que se ha nombrado: Investigación Acción Participativa escolar (IAPe).

Palabras clave: Coeducación, Investigación Acción, Investigación Acción Participativa escolar (IAPe), Epistemologías Feministas.



Coeducación

Se sabe que la discriminación por razón de género es un problema social que ha cobrado importancia a raíz de los trabajos feministas que han sustentado y divulgado el trato diferenciado hacia las personas a partir de su sexo (Barberá Heredia & Martínez Benlloch, 2004; Guerrero Serón, 1996; Hernández Sánchez & Sánchez Jiménez, 2006; Moreno Llaneza, 2013; Rodríguez Martínez, 2006).

Ramos García (2002) declara que la sociología de la educación ha demostrado que la escuela actúa como “mecanismo de reproducción social, económica y cultural” (p. 61), en consecuencia, al ser una institución por excelencia de transmisión cultural no queda al margen del sexismo. Las investigaciones sobre el sexismo en la escuela, que tuvieron lugar en los años ochenta, demuestran que este se incorpora desde la cultura en las formas de pensar del profesorado que termina reproduciéndolo cotidianamente (Bonal, 1997). De ahí que sea necesario promover la reflexión de sus prejuicios, imaginarios o ideas con relación a los géneros (Fainholc, 2011) para iniciar la construcción de “un modelo de escuela que respete y valore igualmente las aportaciones y experiencias de ambos sexos” (Blanco, 2001, p. 38), o diría mejor, que respete y valore las aportaciones y experiencias de todas las personas.

A este modelo se le ha llamado coeducativo, para comprenderlo, es preciso distinguir los tipos que le anteceden. Así partimos de la organización segregada en la que niños y niñas recibían distinta educación según lo considerado propio para su sexo o acorde a sus roles de género, por ejemplo, a las mujeres se les instruía según las actividades sociales que le corresponderían como futura esposa (Subirats, 1994; Bonal y Rambla en Tomé & Rambla, 2001).



FLACSO 2022

Después, con la intención de que niños y niñas recibieran la misma educación, se les enseñaba conjuntamente en un currículo común (Bonal y Rambla en Tomé & Rambla, 2001) siendo este el sistema más usado en la actualidad. No obstante, se detecta que en su interior se siguen reforzando las definiciones de masculinidad y femineidad (Bonal, 1997), por eso Bonal y Rambla (en Tomé & Rambla, 2001), indican que debe reestructurarse para evitar que los géneros se sigan perpetuando. En ese sentido, requiere crear situaciones de igualdad de oportunidades, en las que nadie, por razón de su sexo o género, u otra condición identitaria, sufra alguna discriminación, ofreciendo de este modo una educación realmente integral, igualitaria, democrática, justa y no sexista (Ramos García, 2002).

En ese contexto, es cuando surge la coeducación como una propuesta pedagógica que pretende identificar y erradicar el sexismo presente en la escuela mixta. Para Tomé & Rambla (2001) es un ideal pedagógico porque se asume que al persistir el sexismo no hay una escuela completamente coeducativa. La coeducación se define como un proceso intencionado de intervención educativa, donde se identifican, reflexionan y transforman, tanto en el currículo oculto como explícito, los patrones sociales y culturales que tradicionalmente han construido a las personas por razón de su sexo; además, tiene como principio, la atención a la(s) diversidad (es) en su sentido más amplio (Bejarano, Martínez & Blanco, 2019; Hernández Sánchez & Sánchez Jiménez, 2006; Lomas, 2004; Moreno Llana, 2013; Parra Martínez, 2021).

Investigación Acción y Coeducación

Al tener como objetivo de investigación promover la coeducación, se indagaron las formas en que se ha implementado. Bonal (1997), Tomé & Rambla (2001) y Subirats (2017) señalan que la manera apropiada es la



FLACSO 2022

Investigación Acción (IA) pero al profundizar al respecto se reconoce que esta metodología, que surgió a partir de los trabajos de Kurt Lewin que usó por primera vez este término en 1944 y por ello se le conoce como el creador de esta modalidad (Ahumada, Antón, & Peccinetti, 2012; Bausela Herreras, 2004; Colmenares E. & Piñero M., 2008; Martínez Miguélez, 2004; Martínez Rodríguez, 2007; Montero, 2012; Restrepo Gómez, 2002), se ha utilizado “con variedad de sentidos (...) aparece en los textos de investigación educativa con diferentes expresiones: investigación en el aula, el profesor investigador, investigación colaborativa, investigación participativa, etc. que se usan como expresiones intercambiables” (Latorre en Bisquerra, 2009, p. 369). Entonces, al ser un término polisémico, no se puede definir de una manera unívoca y simplista porque existen diversas perspectivas, bastante información, y sus aplicaciones han sido variadas y con un amplio espectro investigativo (Restrepo Gómez, 2002).

Para tener clara la postura metodológica era necesario revisar con puntualidad a que refería la IA. Al consultar los trabajos de Cilliers (2007), Colmenares E. & Piñero M. (2008), Grundy (1998), Latorre en Bisquerra (2009), Martínez Miguélez (2004) y Martínez Rodríguez (2007) se identifican tres tipos ligados a los paradigmas de investigación científica y a los intereses constitutivos de Habermas¹, los cuales son, técnico, práctico y emancipatorio, por ende, la IA estará orientada según la postura ontológica y epistemológica en la que este situada.

Colmenares E. & Piñero M. (2008) explican que la IA técnica tiene el objetivo de crear y aplicar un plan de intervención eficaz para la mejora de habilidades profesionales y resolución de problemas, el sujeto se separa del objeto de estudio para vigilar la neutralidad y la objetividad en la investigación, asimismo, existe un agente o equipo experto responsable de elegir a las personas participantes y de indicar las pautas que se deberán seguir. Señalan, que la IA práctica busca la mejora del desempeño por medio de la reflexión y modificación de ideas; las personas investigadoras



FLACSO 2022

son asesoras y consultoras que establecen una interacción horizontal con las personas participantes, evitándose de esta forma la separación entre investigador (a) y lo investigado. Finalmente, expresan que la IA emancipatoria incorpora las finalidades de las otras modalidades, pero añade la liberación de las personas a través de la reflexión crítica, luchando por un contexto social más justo y democrático, eso provoca una transformación profunda de las organizaciones sociales; e igualmente, se establece una relación horizontal en la que no existen jerarquías, pero esta se encamina a asumir la corresponsabilidad de las acciones que se generan desde el proceso investigativo.

Al revisar las experiencias coeducativas de Bonal (1997), Tomé & Rambla (2001) y Subirats (2017) se deduce que los tipos de IA usados han sido más del tipo técnico y práctico por las siguientes razones: 1. Se prioriza un agente o equipo experto que es indispensable para encaminar los cambios, son los que prevén las técnicas para la búsqueda de la información, distribuyen las tareas al resto del centro escolar, supervisan las acciones, comunican resultados e incluso evalúan el desempeño docente; 2. Se encamina a objetivos claros, con una estrategia instrumental y el profesorado es un medio para alcanzarlos; 3. Se trata de respetar en gran medida el problema que fue detectado y consensuado con el profesorado, pero se sigue estableciendo un vínculo vertical entre el equipo de investigación y las personas participantes debido a que el primero guía las acciones; 4. Se procura la racionalidad, la eficiencia y eficacia, evitándose lo más posible el error; 5. Se capacita al profesorado para que pueda diseñar acciones para la transformación; 6. La participación puede ser consensuada o coobligada; 7. Para evitar resistencias, la estrategia usada es que el profesorado tome distancia del problema del sexismo; 8. Se promueve la reflexión intersubjetiva para el logro del objetivo; y, 9. Se comienza con una fase de sensibilización, y después, se verifican los planteamientos hipotéticos de forma empírica a través de la observación.



FLACSO 2022

Si bien exponen los logros de la intervención coeducativa, coinciden en que la dependencia establecida con el equipo considerado experto, que es el que dirige mayoritariamente las acciones, ocasiona que al prescindir del mismo no se continúe con la transformación. Se piensa que posiblemente lo que origina que la transición no se mantenga es que al profesorado se le ve solo como un medio para el alcance de objetivos preestablecidos, por consiguiente, al distanciarse del equipo responsable no se siente parte del problema y no actúa por iniciativa. Sumándose, que al centrarse en la sensibilización del profesorado para que se haga consciente de su práctica sexista, se pierde de vista que también es fundamental propiciar su modificación, separándose el momento de reflexión con el de la acción en la IA.

Otro factor podría ser, la dificultad del profesorado para reflexionar y cuestionar la realidad educativa desde la perspectiva de género, esto por lo que enuncia Bonal (en Tomé & Rambla, 2001) sobre los conflictos que se presentan en la definición del problema como primer paso de la IA coeducativa. Nos dice, por una parte, que el profesorado no vincula la problemática detectada con el sexismo, por ejemplo, suponer que la agresividad en los niños es un asunto ligado al contexto social en general y no a los estereotipos de género; y por otra, que el grado de análisis realizado por el profesorado no es tan profundo porque presentan contradicciones entre su ideología y la conservación de la tradición institucional, con el impulso de prácticas coeducativas.

Dichas circunstancias causan que el profesorado no crea relevante seguir con la coeducación, por eso se deduce que los enfoques de la IA que se han empleado quedan limitativos para la erradicación del sexismo.



FLACSO 2022

Investigación Acción Participativa escolar (IAPe)

En esa lógica, se consideró pertinente buscar una alternativa metodológica para implementar la coeducación, que propiciara una participación más activa del profesorado, y a la vez, permitiera el abordaje del problema.

Si el sexismo conlleva el reconocimiento de las ideas preconcebidas² y los patrones socioculturales que perpetúan la desigualdad, la discriminación y la opresión en torno al sistema sexo/género (Rubin, 1986), la perspectiva en la que se estimó acertado situarse es la sociocrítica, dado que reconoce una realidad no neutral, diversa, histórica y social, siendo su objeto la transformación dando respuesta a problemas específicos y concretos en la que se busca la emancipación hacia la libertad y autonomía racional de las personas (Alvarado & García, 2008; Castillo Rocubert, 2011; Guba & Lincoln, 1994; Ramos, 2015; Ricoy Lorenzo, 2006).

Derivado de lo anterior, se exploró la IA de tipo emancipatorio, descubriendo que una de sus vertientes es la Investigación Acción Participativa (IAP) por lo que se recurrió a lo escrito por Fals Borda (1981;1997) al ser su mayor exponente (Montero, 2012). Para Fals Borda (1981;1997) el sentido común juega un papel preponderante, no obstante, se observa cierta tendencia a romantizar o idealizar el saber popular. Lo interesante de cómo lo mira, es la creación de una unidad entre el saber científico y el saber popular, con la intención de que en algún momento las bases populares siguieran con su lucha sin depender del acompañamiento de las personas investigadoras llamadas intelectuales orgánicos.

Reconoce, que esto no se pudo lograr³ a causa de que llegaban a ser influenciadas por los conflictos económicos, sindicales, institucionales, etc., y su tendencia a nuevamente dogmatizar el conocimiento y la ciencia. Concluye, que la construcción de una ciencia del proletariado quedo



FLACSO 2022

inconclusa. Al estudiar con detenimiento la IAP se identifica que presenta ciertos inconvenientes para su aplicación en el ámbito educativo, aunque la característica participativa se consideró relevante.

Por lo mencionado, se escudriñaron los planteamientos de Paulo Freire que dieron origen a la IAP a fin de diseñar un tipo de IA contextualizada a la escuela y vinculada a la coeducación, la que se llamó Investigación Acción Participativa escolar (IAPe). A continuación, se explicará a grandes rasgos en qué consiste siguiendo tres ejes de posicionamiento, que son, el aspecto ontológico, epistemológico y metodológico.

En el primero, la IAPe se apega al paradigma sociocrítico debido a que la realidad escolar no es neutral, está mediada por un cúmulo de factores sociales, entre ellos, el género. Su propósito, es la crítica a la realidad escolar sexista para emprender acciones para su transformación, por lo tanto, la IAPe es una IA de tipo emancipatorio. Para conseguirlo, se requiere de una educación problematizadora⁴ que es un acto permanente de descubrimiento de la realidad, la que involucra un proceso de emersión de las conciencias⁵, y su resultado es una inserción crítica. Se distingue de la educación bancaria porque esta busca mantener la inmersión a esa realidad sexista, y que solo a través de la educación problematizadora, puede modificarse. Entonces, de lo que se trata es de percatarse del proceso de socialización de las ideas y patrones socioculturales que reproducen a los géneros en la escuela (inmersión) para cuestionarlos por medio de la perspectiva de género crítico feminista (emersión), propiciando el desvelamiento de la realidad, con el objetivo de realizar acciones para implantar la coeducación (inserción crítica).

En el segundo, la IAPe es participativa, pero el rol de la persona investigadora tiene connotaciones distintas al hablar del profesorado, cuando este investiga, no es un extraño ni externo porque conoce la dinámica escolar, es integrante de un colectivo determinado, de un gremio, de una organización, de un contexto, o sea, pertenece a una cultura



FLACSO 2022

institucional. Cuando actúa en su propio campo de atribuciones o facultades tiene la ventaja de saltar un paso generalmente solicitado en algunos métodos de investigación, que es el de ganarse la confianza de las personas que participan en el estudio. A partir de este supuesto, la relación con las personas que deseen sumarse a la investigación se vuelve un trabajo entre pares que creen interesante el tema e importante generar acciones de innovación, convirtiéndose así en personas comprometidas en la transformación de la realidad. El profesorado investigador asume el rol de educador dialógico o líder revolucionario que no absolutiza la ignorancia ni el saber⁶, ni es alienante, dogmático, prescriptivo, antidialógico, trata a las otras personas como sujetos⁷ y no como objetos, y tiene la misma posibilidad de aprender, liberándose y viviendo con las demás personas la experiencia de concienciación de la realidad para modificarla. Desde ese enfoque, el vínculo será entre sujetos que, como seres inconclusos, están siendo y se encuentran en una realidad histórica, que al igual que ellos, es inacabada (Freire, 1973). Por esa razón, la relación entre las personas participantes y el profesorado investigador es horizontal y bidireccional⁸ con la intención de pronunciar el mundo⁹. Esa pronunciación entraña la praxis, que es cuando la acción y la reflexión se da al mismo tiempo. La finalidad es incentivar un verdadero proyecto donde el profesorado asuma su papel de sujeto en la aventura de transformar y recrear el mundo¹⁰, revalorizándolo como una pieza clave para generar transformaciones desde la escuela.

Por último, según Latorre en Bisquerra (2009) todos los modelos de IA son muy parecidos ya que parten y siguen la línea propuesta de Lewin (1946) en que cada ciclo se compone de una serie de pasos: planificación, acción y evaluación. Para el diseño de la IAPe se apoyó en esa especificación, pero se relacionó con las etapas que comúnmente se hacen de manera rutinaria en la escuela, que son, planeación (que incluye el diagnóstico), implementación, seguimiento y evaluación¹¹, las que conforman un ciclo.



FLACSO 2022

Siguiendo el proceso de postalfabetización, se inició con el diagnóstico donde se tuvo un acercamiento comprensivo¹² con las personas interesadas en el impulso de la coeducación para identificar los temas generadores, que son un conjunto de subtemas que permiten percatarse de las situaciones de opresión, y suscitan, el presentar a los individuos dimensiones significativas de su realidad, cuyo análisis crítico les posibilita reconocer la interacción de sus partes (Freire, 1973), en su totalidad, constituyen el universo temático a problematizar. Después, se elabora el programa educativo que incorpora el universo temático (compuesto por los temas generadores con sus subtemas y unidades temáticas) y la selección de las codificaciones¹³ que son objetos cognoscibles que se vuelven un reto al originar la reflexión crítica de los sujetos descodificadores (incluyendo a la persona investigadora). En la implementación, el principio rector es la praxis porque no se separa la fase de sensibilización con la acción como se ha hecho en las anteriores experiencias coeducativas, sino que al mismo tiempo que se problematiza la realidad sexista, se hacen acciones para transformarla. La praxis presenta dos momentos interrelacionados, el primero, las personas van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo con su transformación; y en el segundo, en que, una vez transformada la realidad, se vuelve un acto permanente de liberación¹⁴ (Freire, 1973). Por medio de sesiones colectivas¹⁵ se discute la realidad concreta que requiere de su desalienación, vislumbrando un ángulo al que no se había tenido acceso (emersión) por la inmersión en esa realidad mediatizada por mitos y prescripciones, y que, al tener conciencia de este, se produce la inserción crítica. Al mismo tiempo que se ejecuta el plan o programa educativo, se va dando seguimiento a los logros y dificultades por parte de todas las personas participantes, y al final del ciclo, se evalúa el impacto general de la IA¹⁶.

Al tener un acercamiento con las epistemologías feministas se percató que este modo de hacer investigación y la IAPe comparten muchos de sus



FLACSO 2022

planteamientos, primero, la temática en sí es feminista porque “uno de sus principios es interpelar y visibilizar¹⁷ las desigualdades estructurales de género a nivel social y educativo” (Bejarano, Martínez & Blanco, 2019, p. 38) y segundo, que una investigación feminista es emancipatoria, dialógica, participativa, intersubjetiva, une la teoría y la práctica, es reflexiva, compleja y creativa (Francisco, Lozano & Traver, 2015; Rocha-Sánchez, 2017), por eso, se señala que la IAPe tiene una perspectiva feminista.

Conclusiones

Decimos que la IAPe tiene un enfoque latinoamericano, debido a que se fundamenta en lo expuesto por Fals Borda y Paulo Freire, que son autores que permitieron dar un enfoque distinto a la IA; participativo, porque la relación entre las personas es horizontal y bidireccional; crítico-emancipatorio y feminista a causa de que permite el desvelamiento y transformación de una realidad que oprime por razón de sexo y género.

Se coincide con Flores, Montoya & Suárez (2009) que no es conveniente llegar a un acuerdo sobre una única y excluyente definición de la Investigación- Acción Participativa en Educación (IAPe) en América Latina, tampoco que se use un lenguaje radical, dogmático u ortodoxo, sino que se celebre las distintas formas para su aplicación y que la reivindicemos como una medida de acción política de modificación del statu quo. Asimismo, enuncian que el trabajo de Paulo Freire es relevante para comprender el sentido de la IAPe y que esta metodología debería de rescatarse por la poca presencia que tiene en publicaciones académicas por lo que invitan a atrevernos a usarla, lo que sirvió de inspiración para esta investigación. Se espera que la IAPe se vuelva un camino viable para promover la coeducación, y que incentive la autonomía del profesorado para que junto con las personas genere cambios radicales en la escuela.



Referencias bibliográficas

- Ahumada, M., Antón, B. M., & Peccinetti, M. V. (2012). El desarrollo de la Investigación Acción Participativa en Psicología. *Enfoques*, col. XXIV, núm. 2, 23-52.
- Alvarado, L., & García, M. (Diciembre de 2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*, vol. 9, núm. 2, 190-193.
- Barberá Heredia, E., & Martínez Benlloch, I. (2004). *Psicología y Género*. Madrid: PEARSON Educación.
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Iberoamericana de Educación*. Vol. 35 Núm. 1 Especial., 1-9.
- Bejarano, M. T., Martínez, I., & Blanco, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias Pedagógicas*. DOI: 10.15366/tp2019.34.004, pp. 37-50.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Muralla.
- Blanco, N. (2001). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la Coeducación*. Barcelona: GRAO.
- Castillo Rocubert, N. (2011). Acerca de los Paradigmas de la investigación educativa. *Mendive*, ISSN-e 1815-7696, Vol. 9, Nº. 1, 16-24.



FLACSO 2022

- Cilliers, W. J. (2007). An experiential learning process for the advancement of previously disadvantaged employees in an industrial context. Institutional Repository University of Pretoria, URL: <https://repository.up.ac.za/handle/2263/29266>
- Colmenares E., A. M., & Piñero M., M. L. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus. Revista de Educación*, 96-114.
- Fainholc, B. (2011). *Educación y Género*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Fals Borda, O. (1981). *Investigación participativa y praxis rural: nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal*. Texas: Mosca Azul Editores.
- Fals Borda, O. (1997). *El problema de como investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá: TERCER MUNDO S.A.
- Flores, E., Montoya, J., & Suárez, D. H. (2009). Investigación Acción Participativa en la Educación Latinoamericana. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 289-308. URL: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14004013.pdf>
- Francisco, A., Lozano, M., & Traver, J. (2015). Paradojas epistemológicas de una investigación participativa feminista. *Asparkia*, 155-169.
- Freire, P. (1969/2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI. Freire, P. (1973). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI editores. 11a edición. Freire, P. (1975). *Acción Cultural para la Libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1997/2019). *Pedagogía de la autonomía*. Ciudad de México: Siglo XXI editores, s.a. de c.v.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.



FLACSO 2022

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (15 de Abril de 1994). *Competing paradigms in qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Guerrero Serón, A. (1996). *Manual de sociología de la Educación*. Madrid: Síntesis, S.A. Hernández Sánchez, A. M., & Sánchez Jiménez, A. (2006). *Hacia una educación no sexista: La coeducación como respuesta del Sistema Educativo a la igualdad de oportunidades entre los dos sexos*. Murcia: Secretaría de Formación de ANPE_MURCIA.
- Lomas, C. (2004). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós educador.
- Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México, D.F.: Trillas.
- Martínez Rodríguez, L. A. (2007). *La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación*. *Perfiles libertadores - Institución Universitaria Los Libertadores*, 73-80.
- Montero, M. (2012). *Hacer Para transformar*. Buenos Aires: Paidós Tramas Sociales. Moreno Llana, M. A. (2013). *Queremos Coeducar. Materiales de Apoyo a la Acción Educativa*. Serie Innovación pedagógica. Principado de Asturias: Centro de profesorado y recursos de Avilés-Occidente. Recuperado de: <https://is.gd/bPQisr>
- Parra Martínez, J. (2021 de mayo de 2021). Instituto de la Mujer, castilla-la mancha. URL: <https://is.gd/xHHRiV>
- Ramos García, J. (2002). *El camino hacia una escuela Coeducativa*. Sevilla: Morón. Ramos, C. A. (2015). *Los paradigmas de investigación científica*. UNIFE, 9-17.
- Restrepo Gómez, B. (2002). *Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa*. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29(1), URL: <https://doi.org/10.35362/rie2912898>, 1-10.



FLACSO 2022

- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, vol. 31, núm. 1., 11-22.
- Rocha-Sánchez, T. E. (2017). Investigar en psicología, más allá del método y la técnica: algunas reflexiones y experiencias en el ejercicio de una psicología crítica. *Annual Review of Critical Psychology*, 13., 1-19.
- Rodríguez Martínez, C. (. (2006). *Género y Currículo*. Madrid: AKAL.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres. Notas sobre la "Economía Política" del sexo. *Nueva Antropología*, Vol. VIII, n° 30, México , 95-145.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana*, núm. 6. Género y Educación. URL: <https://is.gd/BjEExl>, sin páginas.
- Subirats, M. (2017). *Coeducación apuesta por la libertad*. eBook. Barcelona: Octaedro, S.L.
- Tomé, A., & Rambla, X. (2001). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Síntesis.

¹ Para Habermas “el quehacer de las ciencias empírico-analíticas incluye un interés cognitivo técnico; el de las ciencias histórico-hermenéuticas supone un interés práctico, y el enfoque de las ciencias críticamente orientadas incluye el interés cognitivo emancipador” (Habermas, 1972, como se citó en Grundy, 1998, p. 27)

² Entendemos a esas ideas preexistentes un similar al concepto de prejuicio usado por Gadamer (1999) que señala que “en realidad no es la historia la que nos pertenece, sino que somos nosotros los que pertenecemos a ella. Mucho antes de que nosotros nos comprendamos a nosotros mismos en la reflexión, nos estamos comprendiendo ya de una manera autoevidente en la familia, la sociedad y el estado en que vivimos” (p. 344), entonces, ese conjunto de prejuicios dados por la tradición o costumbre son los que se deben cuestionar.

³ Esa dependencia impidió que los cambios se siguieran generando por las propias personas, lo que es de coincidencia con lo sucedido en las experiencias coeducativas.

⁴ Las cursivas son mías y desde este momento las usaré para distinguir los conceptos tomados de Paulo Freire (1969/2011; 1973; 1975; 1997/2019)

⁵ Distanciarse de la realidad que se ha pensado dada, ahistórica y que reproduce desigualdades.



⁶ O sea, dejar de pensar arrogantemente en que se sabe todo o que la otra persona no conoce nada y requiere ser educada, Freire (1973) expresa “no hay ignorantes absolutos, ni sabios absolutos” (p. 104).

⁷ O sujetas, se usará este término porque así lo refiere Freire, pero no se quiere defender un masculino genérico porque eso sería una postura androcéntrica contraria al propio enfoque de la IAPe. Asimismo, Freire en sus primeros trabajos habla de hombre de manera sui géneris, pero después usa los términos plurales de hombres y mujeres.

⁸ Porque a la vez que influye es influido.

⁹ Para Freire (1969/2011, 1973) es “existir humanamente” porque existir no es lo mismo que vivir, el humano no sólo está en el mundo sino con el mundo, es más que un animal que vive “en sí”, que no tiene historia, ni conciencia, ni puede discernir, ni trascender, y por eso, no puede transformar su mundo, “pronunciar el mundo” es simplemente praxis.

¹⁰ En otras palabras, asumir la acción cultural para la libertad (Freire, 1975)

¹¹ Para explicar mejor, se elabora un diagnóstico donde se detectan y jerarquizan necesidades; se diseña un plan para solucionar la problemática identificada y se expresa en uno o varios objetivos o metas a alcanzar; se implementa el plan llevando el seguimiento de las acciones (evaluación formativa); y finalmente, se evalúa todo el proceso teniendo como referente el objetivo o meta que se estableció (evaluación sumativa).

¹² Se le nombró de esta manera porque a través del encuentro con las personas participantes se identificaron sus saberes, dudas, expectativas, etc. con la finalidad de indagar sobre su visión del mundo o sus percepciones de la realidad, porque es ahí donde encuentran envueltos los temas generadores.

¹³ Las codificaciones presentan dos características, una, sirven de mediación entre el contexto concreto o real en que se dan los hechos o situaciones, y el contexto teórico en que son analizados; y dos, son los “*objetos cognoscibles*” sobre los cuales las personas como “*sujetos cognoscentes*” inciden en su reflexión crítica. Pueden ser simples, que suelen ser visuales, pictóricas, gráficas, táctiles o auditivas; y compuestas, que favorecen al mismo tiempo los diferentes canales de percepción. Estas conforman el material didáctico a utilizar para la implementación, por ejemplo, una codificación simple puede ser un “meme”, y una compuesta, un video de YouTube, el asunto es que reflejen esa realidad alienada o permita su problematización.

¹⁴ Esperando que este se convierta en un hábito y permita que el profesorado continúe con la construcción de una escuela coeducativa por propia iniciativa.

¹⁵ En este caso la técnica se denominó “Grupo de Discusión Comunicativo Crítico” que se fundamentó en los *círculos de cultura* de Paulo Freire y el grupo de discusión comunicativo de Gómez (en Bisquerra, 2009).

¹⁶ No está de más decir que la documentación de toda la intervención es responsabilidad del profesorado investigador.

¹⁷ Le debemos al feminismo el *desvelamiento de la realidad* (Freire, 1973) en la que se reconoce que la categoría de género juega un papel importante en la construcción de las personas, un dispositivo que regula sus relaciones y que a partir de ese criterio se coloca en desventaja a ciertos grupos pensados como “distintos” a lo considerado hegemónico.



FLACSO
2022

CREACIÓN DE UNA COMUNIDAD REGIONAL DE APRENDIZAJE (CRA) EN TORNO AL OBJETIVO DE DESARROLLO SOSTENIBLE 10: LA EXPERIENCIA DE 4 ESCUELAS DE NEGOCIOS EN COLOMBIA Y ECUADOR¹

Dra Merlin Patricia Grueso Hinestroza

Universidad del Rosario.

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

Las Comunidades de Aprendizaje -CA- son espacios de formación que incorporan actividades de aprendizaje activas y colaborativas en contextos académicos, como herramienta de transformación comunitaria. Tradicionalmente las CA han sido desarrolladas en contextos escolares y han adoptado figuras como las Faculty Learning Communities -FLC- y Student Learning Communities -SLC-, siendo escasas las iniciativas documentadas, donde se involucran actores que no hacen parte directa de la comunidad académica con un enfoque territorial. Dado el rol protagónico que tienen las Escuelas de Negocios -EN's- en el desarrollo social y con el ánimo de aportar al avance del ODS 10 Reducción de las Desigualdades, que tanto en Colombia como en Ecuador no han recibido mucha atención desde los gobiernos o desde la academia, cuatro EN's, tres de ellas ubicadas en Colombia y una en Ecuador, realizamos el ejercicio de conformación de una Comunidad Regional de Aprendizaje -CRA- en torno a este objetivo. Si se toma la construcción de la CRA como un ejercicio de investigación, es posible señalar que el proceso se enmarca en una investigación cualitativa, no experimental con diseño de estudio de caso, perspectiva narrativa y enfoque descriptivo. Los resultados obtenidos de este ejercicio muestran que a) el aprendizaje dialógico, propio de las CA es una forma de adquirir competencias que ayudan a transformar los procesos de docencia, investigación y extensión, b) es posible emplear el aprendizaje dialógico para desarrollar comunidades de aprendizaje con un alcance territorial, c) la noción de comunidad de aprendizaje puede tener diferentes matices, d) el abordaje del tema de la desigualdad, enmarcado en el ODS 10 requiere una aproximación multidimensional e interdisciplinaria. En las conclusiones se discuten las implicaciones de esta reflexión.

Palabras claves: Comunidad de Aprendizaje; desigualdad social; aprendizaje dialógico.



Introducción

Las Comunidades de Aprendizaje -CA- son una propuesta de cambio en la práctica educativa, que incorporan actividades de aprendizaje activas y colaborativas, promueven la implicación en actividades académicas y sociales (Zhao y Kuh, 2004), con el fin de responder de forma igualitaria a los desafíos y necesidades que plantea la sociedad actual y a todas las transformaciones sociales que se están produciendo (Elboj y Oliver, 2003, p. 95). A través de la conformación de las CA se busca que ninguna persona sea marginada por su clase social, etnia, estatus económico, por lo anterior, son reconocidas como una apuesta por la igualdad, una propuesta para combatir la desigualdad y la exclusión social (Flecha y Puigvert, 2002). De acuerdo con Díez y Flecha (2010) “A diferencia de otras dinámicas educativas en la sociedad industrial, en las aulas y otros espacios de las comunidades de aprendizaje, como las bibliotecas y las aulas digitales tutorizadas, hay varias personas, incluyendo voluntarios(as), familiares e individuos distintos comprometidos(as)” con la educación, la construcción y el intercambio del conocimiento (p.20)

Las CA al involucrar diferentes grupos de interés se reconocen como una estrategia formativa de transformación comunitaria (Antón, 2020), lo cual es un un requerimiento para avanzar en la consecución de los ODS en una región, y muy especialmente como resultado de la pandemia derivada de la Covid19, pues las desigualdades se han exacerbado (Naciones Unidas, 2020).

De acuerdo con Díez y Flecha (2010), el éxito de las CA depende de factores como: a) la existencia de grupos interactivos y la formación y participación de familiares, b) la transformación a múltiples niveles: conocimientos, expectativas, relaciones entre la familia y la escuela, transformaciones en el aula, en el centro educativo, la comunidad y la sociedad, c) la creación de un clima en el que todos los integrantes de la



FLACSO 2022

CA puedan desarrollar al máximo las capacidades, d) el desarrollo de capacidades comunicativas y de acción, e) la creación de un entorno estimulante para el aprendizaje, f) la sustitución de la competitividad por la solidaridad y la empatía, g) la ruptura de la homogeneidad con fundamento en la diversidad como camino para el éxito, h) en el contexto de las CA, el Aprendizaje Dialógico –AD- se constituye en un aspecto medular.

Así, una premisa sustancial del AD es la interacción entre iguales, es decir, que profesores, familiares, expertos, comunidad en general y demás actores en el contexto educativo influyen en los procesos de aprendizaje. En consecuencia, son relevantes las interacciones y conexiones con el entorno cercano al alumnado, ya que no solo se aprende con el profesorado sino con más personas, se aprende en diferentes espacios como la calle o instituciones culturales (CREA, 2018, p. 10).

Las CA que involucran no solo profesores y estudiantes, sino también a otros grupos de interés, permiten generar un espacio de reflexión en torno a las demandas de la edad de la tecnología, a través del rediseño de espacios de aprendizaje y la personalización de la educación, en función de los intereses de los estudiantes, que cada vez se orientan más a la resolución de los grandes problemas de la humanidad (Hod, Bielaczyc & Ben-Zvi, 2018).

Y es que la erradicación de la pobreza, la paz universal, el acceso a la justicia y la prosperidad, son grandes desafíos que se buscan resolver a través de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible –ODS- de la Agenda 2030. Para lograrlo, la Organización de las Naciones Unidas en 2015 crearon un plan de acción con 169 metas de carácter integrado e indivisible que incorporan las dimensiones económica, social y ambiental. Para lograr lo anterior, han hecho un llamado universal a la acción a gobiernos, sociedad civil, sector privado, medios de comunicación, académicos,



FLACSO 2022

sindicatos y otras partes interesadas, para generar un movimiento que impulse las transformaciones necesarias.

Respecto al rol de las Instituciones de Educación Superior –IES– en el avance de los ODS, se ha señalado estas se encuentran desarrollando investigación en torno a los ODS, pero no de forma equilibrada. De acuerdo con el Unesco Science Report (2021), en la región de Latinoamérica los cinco primeros temas por índice de crecimiento en la producción intelectual se ha enfocado mayormente en aspectos medioambientales así: 1) desechos plásticos flotantes en el océano, 2) emisiones nacionales y urbanas de gases de efecto invernadero, 3) nuevas tecnologías para protegerse de las amenazas relacionadas con el clima, 4) extensión de los ecosistemas relacionados con el agua y 5) materiales de eco-construcción. El mismo reporte deja ver que el avance en materia de investigación en torno a la desigualdad, expresada desde el ODS 10 “Reducción de las Desigualdades”, es limitada.

Pese a que en los últimos años se han logrado avances en el cumplimiento de la Agenda 2030 y de algunos de los ODS, Naciones Unidas ha puesto de manifiesto que la desigualdad es uno de los mayores retos de nuestra era, viéndose agravada por la pandemia ocasionada por la COVID-19. La organización de Naciones Unidas señala además que la desigualdad supone un obstáculo tanto para asegurar los derechos humanos, como para el desarrollo. De igual forma, se ha señalado que la desigualdad fomenta la pobreza global, especialmente con relación a los grupos más vulnerables, mermando el sentido de autoestima y realización (Red Española del Pacto Mundial, 2019).

El contexto de la pandemia ha generado impactos negativos en términos sociales y económicos que se ven representados en el incremento de la desigualdad en América Latina y el Caribe. Lo anterior se puede evidenciar en las cifras estimadas por el Banco Mundial, que proyectan un aumento de la pobreza extrema en ALC del 24% en 2019 al 27,6% en 2021. Las



FLACSO 2022

estimaciones de la CEPAL apuntan a un aumento de la pobreza en ALC del 30,5% en 2019 al 33,7% en 2020, y a un aumento en pobreza extrema del 11,3% al 12,5%. Existe además una importante preocupación por el aumento del hambre en la región. El PMA estima un aumento del 269% en el número de personas en ALC que enfrentan una inseguridad alimentaria severa” (López, 2021).

Es evidente que la llegada de la pandemia del COVID-19 ha afectado en gran medida a la población más vulnerable del mundo. El informe sobre Financiamiento para el Desarrollo Sostenible (2021) plantea que nos encontramos en la peor recesión en 90 años, impactando de manera más negativa a la población más pobre. Con esto, se hace un llamado de atención debido a que la pandemia está acelerando la desigualdad y frenando el desarrollo sostenible. Por lo que se hace necesario que se tomen medidas en conjunto para mitigar dichos impactos. (Pesantez, 2021)

En función de lo anterior, la creación de la CRA se fundamentó en cuatro grandes razones: 1) las CA han sido más ampliamente usadas en otras latitudes, en comparación con Colombia y Ecuador, 2) las CA pueden ser una estrategia efectiva para desarrollar competencias que contribuyan al avance de los ODS (García, Eizaguirre y Rica, 2020), 3) Existen pocas CA estructuradas entre diferentes universidades en Colombia y Ecuador, con enfoque territorial y

4) El aprendizaje dialógico, fundamento de las CA, es un modelo de desarrollo de competencias que ha recibido escasa atención en las Escuelas de Negocios.

Con el fin de describir la experiencia en torno a la CRA, el presente trabajo se organiza de la siguiente manera: Primero se define la ruta metodológica a través del apartado Método seguido de la sección de Resultados y finalmente la discusión y conclusiones obtenidas en la investigación.



Método

A continuación, se describe el tipo de estudio y alcance, la unidad de análisis y los participantes al igual que las técnicas para la recolección de información empleadas en el estudio.

Tipo de estudio y alcance

La experiencia que acompañó la creación de la CRA se inscribe en el método de investigación cualitativa, no experimental con diseño de estudio de caso, perspectiva narrativa y alcance descriptivo. Para el caso que contiene nuestra investigación, nos enfocaremos a la descripción de las condiciones que soportan la narración en torno a la creación de la CRA.

Unidad de análisis y participantes

La unidad de análisis en esta investigación es la Comunidad Regional de Aprendizaje CRA, que tuvo su origen en 2021, como una iniciativa de Innovación para el futuro sostenible, desde los procesos misionales de docencia, investigación y extensión. Los participantes fueron 12 profesores provenientes de tres universidades colombianas a saber: Universidad del Rosario, Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Palmira, Corporación Universitaria Empresarial Alexander Von Humboldt. También participaron una universidad y una ONG de Ecuador Universidad de Especialidades del Espíritu Santo EQ Lab, respectivamente.

Técnicas de recolección de información

La información obtenida provino de fuentes primarias y secundarias. Como fuentes primarias se emplearon: a) las memorias de los encuentros que durante seis meses sostuvimos los investigadores involucrados en el



FLACSO 2022

proceso, b) las grabaciones de los encuentros, c) los resultados de consultas realizadas a los miembros del equipo de trabajo, mediante cuestionarios. Nos apoyamos también en fuentes secundarias como informes, artículos científicos y casos de estudio, referentes las comunidades de aprendizaje y al tema de la desigualdad.

Resultados

Como se ha mencionado, en la consolidación de la CRA se llevaron a cabo ciertas discusiones y reflexiones acerca de las contribuciones que ésta puede hacer de cara a la reducción de las desigualdades. Tal como lo señalan Elboj y Oliver (2003), las CA permiten responder a las necesidades de la sociedad actual y las transformaciones que se están viviendo, de allí que esta propuesta de cambio en la práctica educativa puede constituirse en una herramienta poderosa para aportar a dichas transformaciones desde la docencia, la investigación y la extensión.

Y son transformaciones sociales las que requieren países de Latinoamérica como Colombia y Ecuador, que enfrentan altos niveles de desigualdad, la que se agudizó como resultado de la pandemia de la Covid19, exacerbando la pobreza extrema e incrementando la desigualdad (López, 2021). En este contexto, la CRA puede ser vista como un enfoque de desarrollo de capacidades con perspectiva multi-actor, que a través de la interacción entre iguales ayuda a combatir la desigualdad y la exclusión social (Flecha y Puigvert, 2002).

En el ejercicio de reflexión sobre la relevancia de configurar una CRA, los resultados evidencian que los miembros de la misma ven este espacio de aprendizaje como una herramienta que también favorece la transformación social tanto en los estudiantes como en los profesores, encontrando este hallazgo en línea como lo propuesto por Elboj y Oliver (2003). Todo lo



FLACSO 2022

anterior con el fin de aportar a la construcción de una sociedad justa y equitativa mediante el fortalecimiento y la transformación sociocultural, económica y ambiental.

Los resultados muestran también que para los profesores participantes de la investigación, la consolidación de una CRA contribuye a la creación de sinergias con otros grupos de interés como pueden ser empresas, sociedad civil, y miembros del gobierno, que tengan un compromiso de participación en investigación e innovación y estén dispuestos a discutir ideas sobre la enseñanza y aprendizaje. Tal como lo señalan Antón (2020) y Díez y Flecha (2010), las CA deben incluir grupos de interés que se encuentren comprometidos con la educación, la construcción y el intercambio de conocimiento.

Con los profesores participantes de esta iniciativa también se profundizó sobre las metodologías que merecían ser consideradas desde la CRA, entre las que se mencionaron las siguientes. Participación democrática mediante el fomento de la escritura y la discusión para potencializar el trabajo colaborativo. Este hallazgo se encuentra alineado con la propuesta de Díez y Flecha (2010) respecto a la necesidad de que en las CA se generen relaciones interpersonales que fomenten la creación de un clima en el cual todos los integrantes puedan desarrollar al máximo sus capacidades.

De manera complementaria, se mencionó que en la CRA sería pertinente emplear enfoques de enseñanza como el aprendizaje basado en retos, enfoque de enseñanza que no solo involucra a profesores y estudiantes, sino también a otros grupos de interés, conectando los espacios de aprendizaje con la resolución de los grandes problemas de la humanidad (Hod, Bielaczyc y Ben-Zvi, 2018).

Con base en las anteriores metodologías, desde la CRA se pretende tener un impacto a nivel individual, institucional y social. A nivel individual se propende por el crecimiento, aprendizaje y enseñanza, porque es un espacio de diálogo y reflexión entre. A nivel institucional se espera aportar a la



FLACSO 2022

transformación en las prácticas de docencia, investigación y extensión de los miembros; en este sentido la comunidad puede convertirse en un insumo guía para fortalecer los planes de estudios de programas de Administración de Empresas y su impacto (responsabilidad social) frente al desarrollo de una localidad o región.

En la investigación también indagamos sobre actitudes y aptitudes de los miembros y los aliados de la CRA, dentro de las cuales se resaltan la apertura al diálogo, capacidad de liderazgo, inquietud intelectual, honestidad, trabajo colaborativo, respeto de las diferencias y disposición para aprender de estas. Competencias todas que se encuentran reconocidas como resultado del aprendizaje dialógico.

De igual forma, se evidenció la necesidad de contar con un alto grado de interés por contribuir al desarrollo social, ambiental y económico de sus comunidades y una capacidad para concebir y ejecutar proyectos que contribuyan al desarrollo sostenible y la reducción de las desigualdades. Finalmente, se mencionó la relevancia de contar con una mentalidad abierta y creativa para enfrentar desafíos y retos relacionados con los problemas de desigualdad y pobreza y un interés genuino en abordar como campo de saber la investigación de este tipo de fenómenos sociales. Asuntos que no son menores, si se analizan desde la perspectiva de las necesidades que enfrentan los países de Latinoamérica y los desafíos que impuso la pandemia de la Covid19.

Discusión y conclusiones

En el desarrollo de la iniciativa, que tenía un marco de tiempo de 4 meses (marzo a junio 2021), se evidenció la posibilidad de dar continuidad a este ejercicio. El estudio de las desigualdades en la sociedad y en las empresas y la necesidad cada vez más imperiosa de desarrollar acciones de



FLACSO 2022

formación, docencia e investigación, enmarcadas en el Objetivo de Desarrollo Sostenible

10 “Reducción de las Desigualdades”, llevaron a considerar la consolidación de la red, adoptando una estructura de funcionamiento y gobierno acorde con las realidades actuales.

Para los profesores que participaron de este ejercicio, la Comunidad Regional de Aprendizaje ha sido un proceso de construcción para todos sus miembros, aportando desde su área de conocimiento. En este contexto se priorizó la creación colectiva a través de diferentes espacios que han estado en el marco de la discusión y el debate, que a su vez han alentado el análisis y el pensamiento crítico en torno a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Se estiman algunos desafíos en la conformación, configuración y sostenibilidad de la Comunidad Regional de Aprendizaje, los que principalmente involucrarían el llegar a consolidar una masa crítica de investigadores, administradores que sostengan en un esfuerzo de largo aliento los proyectos que se logren formular. Además, lograr la visibilidad, el relacionamiento y un espacio entre la comunidad y los diferentes actores institucionales públicos y privados dedicados al estudio y resolución de los temas sobre desigualdad y pobreza. Otro desafío que se vislumbra es el enfrentar la resistencia al cambio y desaprender prácticas que no se corresponden con las demandas del contexto sociocultural actual. Aunado a lo anterior es necesario continuar con el compromiso con la comunidad regional y seguirle apostando a oportunidades que permitan la financiación.

Dado el alcance de las actividades propuestas en esta primera fase de creación de la CRA, quedaron algunas acciones para futuro desarrollo., Por ejemplo, es importante vincular otros grupos de interés al equipo de profesores, para dar el adecuado alcance y estructuración a la CRA. A partir de lo anterior, se abre la posibilidad de establecer un plan de trabajo a largo plazo, que combine actividades de docencia, investigación y extensión en torno a las desigualdades, empleando algunas de las metodologías que



FLACSO 2022

mencionaron los profesores participantes, al igual que algunas otras que no fueron identificadas en el estudio.

Referencias bibliográficas

Antón, C. (2020). Proyecto Clara. Guía Metodológica sobre las Comunidades Locales de Aprendizaje (CLAP) contra el racismo, la xenofobia y los discursos de odio. Universidad de Salamanca. Comisión Europea. Recuperado de <https://proyectoclara.es/wp-content/uploads/2020/11/D2.1-Guia-Metodologica-CLAP.pdf>

CREA- Community of Research on Excellence for All (2018). Aprendizaje Dialógico en la sociedad de la información. Recuperado de <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/594/769970554da49e21171e56f111a8ba9c.pdf>

Díez, J., & Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 24, núm. 1, pp. 19-30. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180002.pdf>

Elboj, C; y Oliver, E. (2002). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 17, Número 3. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27417306.pdf>

Flecha, R; y Puigvert, L. (2002). Las Comunidades de Aprendizaje; Una apuesta por la igualdad comunicativa. *REXE - Revista de Estudios Experienciales en Educación*. Número 1. pp 11-20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=208325>



FLACSO 2022

- García-Feijoo, M., Eizaguirre, A., & Rica-Aspiunza, A. (2020). Systematic Review of Sustainable-Development-Goal Deployment in Business Schools. *Sustainability*, 12(1), 440. doi:10.3390/su12010440
- Hod, Y., Bielaczyc, K. & Ben-Zvi, D. (2018). Revisiting learning communities: innovations in theory and practice. *Instr Sci* 46, 489–506. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11251-018-9467-z>
- López, Luis Felipe. (Mayo de 2021). COVID-19 y la riqueza en la cima: más multimillonarios y ricos más en ALC tras la crisis. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Recuperado de <https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/presscenter/director-s-graph-for-thought/covid-19-and-wealth-at-the-top--more-and-wealthier-billionaires-.html>
- Marco de financiación nacional integrado (2021). Informe de Financiamiento para el Desarrollo Sostenible – FSDR. Recuperado de: <https://inff.org/es/resource/informe-de-financiacion-para-el-desarrollo-sostenible-fsdr-2021>
- Naciones Unidas (2020). Informe: El impacto del COVID-19 en América Latina y el Caribe. Policy Brief. Recuperado de: https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-07/ES_SG-Policy-brief-COVID-LAC.pdf
- Pesantez, G. (2021). La pandemia del COVID-19 acelera la desigualdad y frena el desarrollo sostenible. Noticias ONU. Recuperado de <https://news.un.org/es/story/2021/03/1490032>
- Red Española del Pacto Mundial (2019). Progreso 2019: Un análisis de los ODS y los diez principios en las empresas españolas. Recuperado de: <https://www.pactomundial.org/wp-content/uploads/2020/01/Comunicando-el-Progreso-2019.pdf>



FLACSO 2022

UNESCO (2021). Science Report: The race against time for smarter development (executive summary). Recuperado de:
<https://www.unesco.org/reports/science/2021/en/download-the-report>

¹ Especial agradecimiento a los siguientes profesores por su participación en el ejercicio de creación de la Comunidad Regional de Aprendizaje y por sus reflexiones para la construcción de este documento: Jimmy Jailer Quintero Valderrama jimmy.quintero@upb.edu.co; Concha Antón Rubio canton@usal.es; Diana Carolina Garzón decanatura-administracion@cue.edu.co; Nolberto Gutiérrez ngutierrez152@cue.edu.co; Mónica López Santamaria monica.lopezs@urosario.edu.co; César Augusto Marín cmarin4@cue.edu.co; Irma Olis Barreto i_rma.olis@urosario.edu.co; Rafael Alejandro Pineros Espinosa rafael.pineros@urosario.edu.co; Marino Rengifo García marino.rengifo@upb.edu.co; Olga Roa olgaroa06@gmail.com; Angélica María Sánchez Riofrío amsanche@uees.edu.ec; Vivian Patricia Valencia Giraldo vivian.valencia@upb.edu.co.



FLACSO
2022

FORMACIÓN DOCENTE Y SUS APORTES EN LA CONSTRUCCIÓN – DECONSTRUCCIÓN DE MIRADAS SOBRE LA DESIGUALDAD.

Profesora Estefany Piña

Consejo de Formación en Educación

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología.

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

Desde las miradas clásicas, las nuevas formas de organización que surgen del desarrollo social se encuentran sustentadas en principios de desigualdad y diferenciación de acceso a diversos recursos. En el marco del Sistema Educativo el perfil docente requiere desarrollo de la capacidad de análisis y reflexión de las condiciones sociales del entorno como camino para la presentación de propuestas de mejora que apunten no solo a la relación real entre la teoría y la práctica sino que promuevan la producción de un conocimiento basado en el descubrimiento social y sus particularidades por lo que los aportes y la conformación de miradas sobre la desigualdad son elementos necesarios para el análisis de las sociedades actuales. El abordaje de la desigualdad social en el marco de la educación formal debe ser presentado desde una perspectiva humanizadora y no categorizadora, incluso como estrategia pedagógica para el logro de aprendizajes significativos (Ausubel, 1983) a través de los cuales se deconstruyan prejuicios y se reflexione en torno al rol que cada actor institucional tiene o puede desarrollar frente a este tema. Si bien la teoría referida a la desigualdad social da cuenta de un recorrido histórico en el que los contextos se transforman (al igual que las necesidades sociales que los caracterizan) el sistema educativo continúa siendo un canal significativo para el alcance de logros individuales y colectivos. Sin embargo, en la actualidad las instituciones educativas parecen no dar respuestas a las demandas sociales y el desencantamiento del mundo, en términos Weberianos (1919) refleja su vacío por lo que requiere el abordaje de la formación docente como camino para la revalorización y producción de conocimiento social contextualizado y para la consolidación de derechos en función de las respuestas que ésta genera frente a la desigualdad social y la diversidad de condiciones de existencia estructuralmente desigual.

Palabras claves. Educación – Desigualdad – Formación Crítica de Docentes



Introducción

La desigualdad social y su relación con el sistema educativo¹, la naturaleza interpersonal del aprendizaje y el aprendizaje significativo mediado por la teoría y la acción impulsan a la investigación como camino para el desarrollo del rol docente como un actor institucional contextualizado y capaz de transformar e incidir en el entorno.

La Sociología, si bien ha logrado generar y desarrollar sus propios fundamentos y ha formado un cuerpo de conocimiento específico, también ha generado sus propias definiciones metateóricas² por lo que enseñar su lógica implica revisar, reafirmar, construir o deconstruir algunos de sus procesos y producciones en virtud de las transformaciones que caracterizan el devenir de las sociedades, las ciencias, la tecnología y la educación.

Para Wallerstein (1999) el cuerpo de conocimiento sociológico se sustenta a partir de ciertas premisas que son compartidas por la comunidad sociológica y que han sido el aporte de teóricos clásicos como E. Durkheim, K. Marx y M. Weber, aportes que en su generalidad hacen referencia a la realidad de los hechos sociales, al análisis de la continuidad del conflicto social ya la existencia de mecanismos de legitimación para contener o enmarcar el conflicto. Este conjunto de premisas planteadas por Wallerstein conforman una base para el estudio de la realidad social frente a lo que la enseñanza de la sociología en la formación de formadores debe reconocer sus bases sin olvidar el carácter dinámico y dialéctico de la herencia compartida y otorgada por estos pensadores al mismo tiempo que debe posicionarse críticamente frente a las tradiciones teóricas científicas concebidas como portadoras de verdades absolutas y desarrollar caminos para generar los nuevos descubrimientos sobre y dentro de la vida social sin limitarse únicamente al análisis de creaciones teóricas que la explican desde superioridades conceptuales que, en algunos casos, pueden ser vigentes en la época actual pero que en otros, no consiguen relacionar sus



FLACSO 2022

fundamentos con las características de un nuevo mundo globalizado y desigual (Carr, W. Y Kemmis, S. 1993).

El trabajo desde la sociología y la sociología de la educación en la Formación Docente debe reflejar el carácter multidimensional, multicausal, multidireccional y complejo de cualquier fenómeno u hecho social, incluyendo la generación de aportes para determinar los vacíos teóricos a fin de guiar la reconstrucción del objeto a ser analizado, cuestionado y enseñado.

Los ejes temáticos que presentan estas disciplinas nutren a futuros y futuras docentes de conocimiento y perspectivas de análisis y reflexión muy diversas proporcionando distintas miradas y enfoques sobre una misma temática, hecho o fenómeno social, estas miradas deben ser contrastadas con la mirada crítica del/la futuro/a docente quien, a través de los cuerpos de conocimiento proporcionados por estas disciplinas³, adquiere y desarrolla competencias para analizar, cuestionar e incidir (en términos de intervención y transformación) en el entorno.

Desde las miradas clásicas las nuevas formas de organización que surgen del desarrollo social⁴ se encuentran sustentadas en principios de desigualdad y diferenciación de acceso a recursos.

El perfil docente requiere desarrollo de la capacidad de análisis y reflexión de las condiciones sociales del entorno como camino para la presentación de propuestas de mejora que apunten no solo a la relación real entre la teoría y la práctica sino que promuevan la producción de un conocimiento basado en el descubrimiento social y sus particularidades por lo que los aportes y la conformación de miradas sobre la desigualdad son elementos necesarios para el análisis de las sociedades actuales.

Si bien la teoría referida a la desigualdad social da cuenta de un recorrido histórico en el que los contextos se transforman (al igual que las necesidades sociales que los caracterizan) el sistema educativo continúa



FLACSO 2022

siendo un canal significativo para el alcance de logros individuales y colectivos. Sin embargo, en la actualidad las instituciones educativas parecen no dar respuestas a las demandas sociales y el desencantamiento del mundo, en términos Weberianos (1919) refleja su vacío en ellas frente a lo que podríamos sostener que en la sociología existe la posibilidad para la reconquista del prestigio social del sistema educativo y por ende la revalorización del descubrimiento y la construcción de conocimiento como sustituto de la búsqueda de la verdad absoluta y unidimensional.

En este sentido es relevante el abordaje de la formación docente como camino para la revalorización y producción de conocimiento social contextualizado así como para la consolidación de derechos en función de las respuestas que ésta genera frente a la desigualdad social y la diversidad de condiciones de existencia estructuralmente desigual.

La desigualdad social y su enseñabilidad dentro de la sociología: su construcción teórica y su relación con la realidad histórica que la transforma

En el marco de la enseñanza de la sociología es fundamental enfatizar que las sociedades son desiguales pero no únicamente en relación al acceso a recursos económicos, sino también a recursos ideológicos, culturales, políticos y sociales por lo que es pertinente trabajar más allá de la conformación de clases sociales en términos de desigualdad, se deben incorporar aportes sobre la desigualdad basada en condiciones de género, etnias, estructuras etarias (conformación de las juventudes y la vejez), distribución en el uso del tiempo (división sexual del trabajo) y capacidad de los grupos al acceso y manejo de la información, la ciencia y la tecnología.



FLACSO 2022

La complejidad de la desigualdad se refleja en la dialéctica de su construcción histórica y encierra en sí misma un conjunto de dimensiones cambiantes incluso a través de las cuales las fronteras entre las clases pueden romperse, difuminarse y hasta fusionarse.

El término desigualdad social acentúa su peso en un contexto de transformaciones sociales, políticas y económicas post Revolución Industrial y se convierte en un campo de estudio relevante para las ciencias sociales desde diferentes enfoques teóricos y posturas paradigmáticas. El conjunto de problemas sociales, económicos, políticos, culturales e ideológicos se convierten, en este contexto, en un terreno fértil para el análisis sociológico que, inicialmente, estaba centrado en el análisis de la relación capital - trabajo como producto de la nueva conformación social resultante de la expansión del sistema capitalista pero que posteriormente expande su campo de estudio a la conformación de relaciones complejas desde el reconocimiento de lo simbólico como elemento fundamental de la conformación de identidades hasta su representación en la cotidianidad individual y social e incluso en sus representaciones dentro del mundo virtual.

La desigualdad social refiere, en un nivel más profundo, a condiciones complejas de existencia, coexistencia y de relacionamiento tanto con otros como con la naturaleza a través de las diferentes formas de producción y reproducción por lo que su reducción a una definición unilateral es casi imposible, es una singularidad en la que una sociedad experimenta *el misterio de su cohesión y trata de conjurar el riesgo de su fallas, es un desafío que interpela la capacidad de una sociedad para existir como un conjunto vinculado por relaciones de interdependencia* (Castel Robert, 1997).

La toma de conciencia de las condiciones duales de vida de poblaciones que eran a la vez agentes y víctimas de la revolución, la nueva organización del mundo y las nuevas condiciones de pobreza alimentan la necesidad de



FLACSO 2022

producción de conocimiento sobre nuevas y más complejas realidades por lo que su relación con la sociología no es casual y permanece viva en la actualidad. La incorporación de las dimensiones que operan en el mundo virtual son claves para un análisis innovador de la desigualdad.

En sus inicios el conocimiento sociológico estaba ligado a la búsqueda de verdades científicas utilizadas para predecir fenómenos futuros y explicar sus causas, actualmente y con el surgimiento de nuevas corrientes de pensamiento la sociología ha tomado un rol diferente, se la ha involucrado en los procesos de gestión y toma de decisiones posicionándose como una nueva aliada en el análisis de las condiciones de vida las personas y el desarrollo de políticas de intervención y cuidado.

En un análisis focalizado podemos decir que la región ha cambiado en las últimas tres décadas, ha alcanzado un mejor crecimiento económico ha permitido también reducir la pobreza y ampliar la perspectiva de una vida mejor para muchos habitantes del continente, los niveles de cumplimiento de las Metas de Desarrollo del Milenio⁵ son positivos en muchos países por lo que el enfoque de la desigualdad debe incluir estas consideraciones al mismo tiempo que debe reconocer también que estos logros no han tenido, por sí solos, el efecto de convertir a nuestras sociedades en sociedades igualitarias. En la mayoría de las sociedades existen sistemas de división y estratificación social, que sitúan a unas determinadas categorías de personas por encima de otras⁶ y que determinan situaciones diferentes de prestigio, poder, riqueza y accesibilidad a los recursos necesarios para la supervivencia y el desarrollo humano.

Durante mucho tiempo las ciencias sociales se han ocupado mayoritariamente del sistema de estratificación social, en el que las personas ocupan una posición determinada en la jerarquía social en función de su posición económica, su poder y su prestigio, pero actualmente es necesario ampliar el enfoque hacia miradas integrales de la desigualdad donde se incorporen categorías como las que se refieren al género, la etnia,



FLACSO 2022

la edad, la distribución del uso del tiempo, el acceso y manejo de la información en el marco de las representaciones sociales que sitúan -y mantienen- a los miembros de una sociedad en situaciones radicalmente diferentes en cuanto a sus expectativas o posibilidades de elegir y llevar adelante sus metas y aspiraciones.

En esta línea cobra vida el planeo de Bourdieu, a través del que se desprende como elemento importante la necesidad de hacer visible la idea del mundo social como espacio desigual y al mismo tiempo como espacio de lucha y conflicto concibiendo la existencia de otras formas de capital más allá del capital económico.

De los aportes de Castells (1999) se desprende que el ascenso del informacionalismo, en tiempos del capitalismo global, va unido al aumento de la desigualdad y la exclusión mientras que distingue varios procesos de diferenciación social donde por un lado, desigualdad, polarización, pobreza y miseria pertenecen al ámbito de las relaciones de distribución/consumo mientras que por otro lado se recompensa el éxito individual y se permite que las familias se transfieran riqueza y poder de generación en generación, para las mujeres, los grupos étnicos, los discapacitados y otras personas con oportunidades limitadas, la estratificación todavía supone una barrera independientemente de sus esfuerzos personales, en este sentido la estratificación social puede incentivar el esfuerzo de algunas personas, pero establece también barreras para otras promoviendo la consolidación de lo desigual.

El estudio de la desigualdad social se inscribe dentro de los estudios de la estructura social. Sin embargo, no es posible su abordaje sin vincularlo con el desarrollo de la diversidad cultural. La dimensión cultural es imprescindible para construir una visión integral del fenómeno de la desigualdad social, en la medida que la conceptualización de este último y las metodologías que surgen para su abordaje, están mediadas por dicha variable. En términos generales la desigualdad cultural refiere



FLACSO 2022

fundamentalmente a las diferencias de acceso a la estructura de oportunidades para la producción, uso y circulación de bienes y servicios culturales. Este tipo de desigualdad está vinculada a la toma de decisiones acerca de cómo se mercantilarán los recursos (sociales, culturales, científicos, tecnológicos y materiales) para el desarrollo cultural de los diferentes miembros de una comunidad.

La desigualdad cultural debe ser identificada en el trabajo en el aula, a fin de reflexionar y generar mayores oportunidades a las personas o grupos que no acceden a una participación real, ni disponen de herramientas, conocimientos y posibilidades de producción y apropiación de bienes y servicios culturales estableciendo redes y aportando a la definición de políticas de acción en intervención dentro la comunidad educativa y más importante aún, aportando al desarrollo de herramientas para el análisis de la realidad social y el manejo de información de cara a una participación ciudadana informada, comprometida y capaz de transformar hacia un camino de disminución de la desigualdad.

El proceso de generación, mantenimiento y reproducción de la desigualdad corresponde a fenómenos multidimensionales complejos que enmarcan históricamente los puntos de desarrollo, evolución e involución del mismo. La lucha por el poder y la creencia en la falsa existencia de una “raza superior” fueron los pilares de un salto en el desarrollo de la vulnerabilidad y violación de Derechos que inicia en el proceso de esclavitud y que se mantiene, incluso, en épocas pos abolición de la misma.

En esta línea y retomando los aportes de Segato podemos reafirmar que el racismo como fenómeno que radica en múltiples dimensiones (Segato, 2006) se ha arraigado no solo en las estructuras de la sociedad sino también en las configuraciones internas de las personas que reflejan estas conceptualizaciones en sus acciones y discursos.

La invisibilidad⁷ de la población afrodescendiente con la que en el sistema educativo debe trabajar supone un compromiso con la lucha en contra de



FLACSO 2022

la desigualdad desde una mirada que nombre, que cuente y que identifique los problemas específicos a fin de construir políticas que transiten hacia la conformación de espacios de igualdad que trasciendan los aportes para la construcción de estadísticas y que transformen los datos de la realidad en insumos para la acción.

En este sentido se hacen relevantes las actividades de sensibilización y trabajo con estudiantes donde, por ejemplo, se retomen los planteos teóricos de Grosfoguel (2012) ya que éste aporta insumos para identificar que el racismo implica prejuicios de los que en mayor o menor medida cada sujeto social tiene una incidencia concreta que es respaldada por la institucionalización de los mismos.

Futuros y futuras docentes y la relación de su formación con este tema

La definición del perfil de egreso del profesional docente parte de la relación dialéctica de la educación y la transformación social, enmarcada en los fines institucionales de docencia, investigación y extensión según los fundamentos de los diferentes planes de formación del Consejo de Formación en Educación.

Trabajar en aula desde el caso uruguayo, desmitificando la concepción de país social y culturalmente homogéneo, resulta imprescindible. En este sentido, cabe destacar, por ejemplo, que la desigualdad racial y el fenómeno de la discriminación comienzan a ocupar un lugar relevante en el marco de los estudios de desigualdad social en el Uruguay así como también, los estudios de género y las formas de medir las desigualdades que resultan de esta categoría. El Uruguay se encuentra transitando por un recorrido que pretende la conquista, el reconocimiento y la promoción de Derechos en relación a la Discriminación racial e Inclusión, aún queda



FLACSO 2022

mucho camino para recorrer ya que las construcciones teóricas y marcos normativos están elaborados pero la promoción de prácticas y la concreción de acciones dentro de las aulas aún se ve limitada al trabajo teórico que actúa de referencia de planes y programas de las diferentes carreras. Por esta razón el análisis y reflexión sobre el rol que cada sujeto cumple en la cadena de Derechos es muy importante de abordar en las aulas con la finalidad de estimular el desarrollo de una conciencia social, responsabilidad y capacidad de acción.

Los espacios de aula son oportunidades de construcción y generación de conocimiento donde el aprendizaje se cierra cuando se pone en contacto con otros por lo que la relación permanente entre la teoría y la práctica es el camino para la transformación del ejercicio docente.

Desde este lugar se puede definir a la sociología como una disciplina que realiza aportes para que los sujetos sean capaces de analizar de manera crítica la sociedad en la que se encuentran, para que sean capaces de analizar otras sociedades sin, al decir de Durkheim (1974) “el velo del prejuicio” y para que se definan como seres transformadores de la realidad en la que se encuentran inmersos. El docente se transforma permanentemente en la dialéctica relación con el saber por lo que la formación debe ser vivida como una experiencia que transforma (Skilar y Larrosa, 2011) y por ende una experiencia que transmite posibilidad de transformación.

En este sentido la temática aquí planteada es digna de ser abordada desde una visión de proyecto didáctico y no desde la visión tradicional de planificación partiendo desde un núcleo problemático: *la desigualdad social y su relación con en el sistema educativo: ¿existe relación - interacción – reacción y responsabilidad? ¿qué hacer frente a ello y cómo?* donde los y las estudiantes de formación docente puedan identificar, tanto en sus prácticas de observación como en visitas a centros educativos de la zona, un foco en el que puedan intervenir desde su rol proponiendo



FLACSO 2022

acciones concretas y generando redes en el marco del trabajo desde la didáctica alternativa.

Retomar una imagen intelectual del mundo en la que la ciencia era capaz de producir caminos hacia la utopía y la educación era la encargada de asegurar las condiciones de su recorrido y alcance de las transformaciones (Terrén, 1996) no es tarea fácil en un mundo desencantado (Weber, 1919) donde las relaciones educativas se han burocratizado por lo que es necesario construir nuevos marcos epistemológicos que pluralicen, problematicen y desafíen la noción de pensamiento y conocimiento totalitario, único y universal

Los espacios de reflexión sobre el ser y el estar en sociedad son fundamentales para que el contacto con la cultura, la ciencia y la tecnología que nos rodean sea significativo por lo que es imprescindible que en el ejercicio del acompañamiento a estudiantes de formación docente se actúe desde una didáctica crítica en la que el docente es definido como un acompañante que ayuda a que el futuro profesional de la educación pueda problematizar su práctica pensando en los por qué de las acciones que adopta antes, durante y después la misma. En línea con el planteo de Pipkin, Sofía y Stechina (2007) quienes consideran que desde la sociología se debe contribuir a la formación de un pensamiento social que le permita a los y las estudiantes concebir la realidad social como una síntesis compleja (y no como un conjunto de elementos desconectados) y problemática, contextualizar la información que recibe conectándola y significándola en explicaciones multidimensionales, comprender su inserción en el mundo de las relaciones sociales, construir y aplicar herramientas teóricas y metodológicas para analizar desde un abordaje científico su propia realidad superando estereotipos que provienen del pensamiento social dominante.

El planteo de la desigualdad desde dualidades como la homogeneidad cultural versus heterogeneidad cultural y la cultura objetivada versus la cultura subjetivada, e incluso dualidades tales como diversidad cultural



FLACSO 2022

versus desigualdad cultural y derechos humanos universales son enfoques válidos que complejizarán la temática aportando marcos referenciales más complejos e integrales.

A modo de conclusión

El abordaje de la desigualdad, desde la innovación, requiere ir más allá del conocimiento de conceptos, requiere un enfoque multidimensional y multidisciplinar de la temática permitiendo que los y las estudiantes de formación docente desarrollen herramientas para tomar contacto con la realidad defendiendo e implementando propuestas de acción innovadoras sobre la misma.

En este sentido dar lugar al asombro o a la indignación, extrañarse de lo obvio, perturbarse con lo naturalizado, son prácticas de investigación donde se abre, luego, la posibilidad de reflexión, pero que en un primer momento, hay algo o alguien que me conmueve, provoca, inquieta, aflige, rechazo, entusiasmo, afecta como investigador/a (Ruiz Barbot, 2009).

La desigualdad social no puede ser entendida, explicada y mucho menos transformada desde teorías basadas en lo abstracto y la sociología no puede promover⁸ sino otro camino que la investigación como instrumento de acción de los actores, protagonistas y responsables de la educación, posibilitando la construcción de conocimiento científico desde los saberes empíricos (que llevan implícitos saberes teóricos) con los saberes académicos (que a su vez han sido producidos con saberes empíricos); debe presentar a la investigación como instrumento de acción donde se coloca a los actores como sujetos de políticas públicas y no como sujetos a políticas públicas, debe animar a tomar la palabra y a posicionarse en el espacio público (Sverdlick, 2007) y debe expandir los horizontes de análisis hacia



FLACSO 2022

las nuevas y complejas formas de ser, estar, pertenecer e interactuar en el mundo virtual.

Referencias bibliográficas

Ausubel, Novak y Hanesian (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México 2° Ed. TRILLAS.

Bresciano, Juan (2004). *Investigar en Humanidades. Pautas metodológico - técnicas para el diseño y la presentación de proyectos*. Montevideo: Psicolibros Waslala.

Burin, Mabel y Meler, Irene (2009). *Varones, Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires. Librería de las Mujeres.

Campbell, Epsy (2011). *Afrodescendientes de América Latina*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=MAAs1PahuTio>

Carr, W. y Kemmis, S. (1983). *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Ed. Martínez Rocca.

Castel. Robert (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires Paidós, Colección Estado y Sociedad No. 57.

Castells, M. (1999). *La era de la información. Volumen III*, Ed. Alianza, Madrid.

García Canclini (2004). *Diferentes, Desiguales y desconectados*. España, Guedisa editorial.

Grosfoguel, Ramón. (2012). *Análisis conceptual del racismo*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=borTndxD_lk

Karl Marx y Engels Friedrich (2004). *El manifiesto comunista*, Buenos Aires Akal.



FLACSO 2022

- Litwin, Edith (2008). “El oficio de enseñar. Condiciones y contextos”; Buenos Aires PAIDÓS.
- Naciones Unidas (2019), Informe de los objetivos del desarrollo sostenible. Nueva York.
- Pipkin, Diana, Paula Sofía, Mariana Stechina (2007). La enseñanza de la sociología: nuevos paradigmas, nuevas estrategias didácticas. VII, Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Ruiz Barbot (2009). Ponencia presentada en CISEU - Eje II: ¿Cómo entender los estudios sobre Educación? Mesa 1: Investigación en Educación y en Docencia.
- Sverdick, I. (comp.). (2007). La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Skilar, C. & Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación, Rosario: Homo Sapiens/FLACSO.
- Scaron Pedro (2017), Karl Marx. El Capital. Crítica de la economía política. España Siglo XXI.
- Segato, Rita (2006). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. En: Serie Antropológica, Brasilia. Recuperado de:<http://blog.utp.edu.co/etnopediatria/files/2015/03/Rita-Laura-Segato-Racismo.pdf>
- Terrén, Eduardo (1996). Política y Sociedad. Dpto. de Sociología - Universidad de Salamanca, Madrid.
- Wallerstein, I. (1999). El legado de la Sociología, la promesa de la ciencia social, Caracas: Ed. Nueva Sociedad.



FLACSO 2022

Weber, M. (1919). La ciencia como profesión. Edición de Joaquín Abellán.
Clásicos del pensamiento – Biblioteca Nueva.

¹ En su dialéctica relación entre la enseñabilidad, el cuestionamiento, la deconstrucción, la reconstrucción, la producción y la construcción de conocimientos.

² En referencia al campo disciplinar que se ocupa del estudio de la teoría, es decir, de los saberes acumulados en un área particular de conocimiento científico o humanístico.

³ En comunicación constante con el resto de las ramas de saber.

⁴ Se hace referencia aquí a la evolución histórica en la que se transita por las diferentes formas de producción y conformación social: el comunismo primitivo, la sociedad antigua, el esclavismo, el feudalismo y capitalismo identificadas y analizadas por Marx en sus diferentes obras.

⁵ Según Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2019) de Naciones Unidas.

⁶ Clasificación de grupos de personas de una manera jerárquica.

⁷ Que alude de manera a la negación y el ocultamiento de la historia y del pasado africano de los descendientes de los esclavizados rechazándolos como sujetos y actores políticos en el presente. (Restrepo Mayra, 2009)



FLACSO
2022

PRÁTICAS DOCENTES NAS AULAS REMOTAS DURANTE O ISOLAMENTO DA PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE IGUALDADE DE ACESSO ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS.

Manuela Rolim de Moura

Universidade do Estado de Santa Catarina

Martha Kaschny Borges

Universidade do Estado de Santa Catarina

Eje temático 04: Educação, Inovação, Ciência e Tecnologia

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumo

O artigo analisa as transformações ocorridas nas práticas docentes mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), de professores de Ciências, da Rede de Educação Municipal de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Sabe-se que durante o período da pandemia da Covid-19, as instituições de ensino se viram obrigadas a desenvolver suas atividades educativas por meio do ensino remoto emergencial (ERE). Entretanto, sabe-se também que as condições de uso, de familiaridade e, especialmente, de acesso às TDIC não foram iguais para toda a população escolar (tanto professores, como estudantes). Esta desigualdade de acesso ficou evidenciada durante este momento pandêmico, pois apenas explicitou uma desigualdade maior: educacional, econômica, social e cultural. Assim, a pergunta que organiza a pesquisa é: sob a ótica da Teoria Ator- Rede, quais cartografias das práticas docentes de professores de Ciências emergiram durante o período de isolamento social? A lente teórica que fundamenta o estudo dialoga com os autores Bruno Latour (1994, 2012); André Lemos (2013, 2021); Raquel Recuero (2015, 2017); Juana Sancho (2006; 2020); Lucia Santaella (2013; 2020); Maurice Tardif (2002); dentre outros. Trata-se de um estudo de caso exploratório, de caráter quali- quantitativo, cujos sujeitos principais são os professores de Ciências da Rede Municipal. A coleta de dados se compõe de 02 (dois) instrumentos: questionário e entrevista semiestruturada, contendo questões sobre as condições de uso e acesso às TDIC no período de isolamento da pandemia de Covid-19. A rede sociotécnica e as práticas docentes permeadas pelas TDIC serão mapeadas e cartografadas por meio da representação de grafos. Com o desenvolvimento da investigação, pretende-se identificar e analisar as questões de (des)igualdade de acesso às TDIC e como estas influenciaram as modificações nas práticas docentes, bem como, contribuir com a análise e a compreensão da problemática educacional Brasileira e Catarinense.

Palavras-chave: Teoria Ator-Rede. TDIC. Práticas Docentes. Pandemia.



Introdução

A discussão sobre a inserção de ferramentas e dispositivos que contribuam com a prática docente e com a melhoria do aprendizado dos estudantes já permeia nossos estudos e práticas há demasiado tempo. Um marco histórico nessa questão é demonstrado por Sancho (2006), quando a autora revela que em 1980 ela já iniciava os questionamentos sobre a possibilidade de inserção de computadores na educação, quando os mesmos ainda não eram nada atrativos visualmente, na época, mas poderiam vir a ser uma nova ferramenta para a área educacional.

Desde então, temos um longo caminho percorrido até chegarmos nos dias de hoje, nos quais a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC - na escola já é uma realidade. Nessa ótica, uma gama de autores, como Jorge Gutiérrez Martínez (2004)¹; José Moran (2015)²; José Armando Valente e Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (2020³, 2022), entre outros, se debruçam sobre esse fenômeno, contribuindo com importantes estudos sobre a questão, nos quais emergem pontos relevantes, como realçado por Santaella (2013), que considera notável que o estágio que estamos com as tecnologias da informação e comunicação, afeta diretamente os processos de ensino e aprendizagem.

Em decorrência da pandemia de Covid-19⁴ em todo o planeta, o isolamento social foi uma medida sanitária necessária durante os anos de 2020 e em parte de 2021. No Brasil, na esfera educacional, para que as aulas pudessem continuar sendo realizadas, foi determinado por meio de um conjunto de normativas e legislações, a implantação do Ensino Remoto Emergencial - ERE⁵, que durou aproximadamente 18 meses. Assim, para que as práticas de ensino pudessem continuar ocorrendo, inúmeras alternativas foram criadas pelos professores e pelas redes de ensino.



FLACSO 2022

No entanto, apesar dos esforços coletivos das unidades educativas e professores em realizar as aulas de maneira remota e emergencial, Lemos (2021) destaca que o espaço da escola é importante e não se pode substituí-lo apenas por relações remotas mediadas por computadores. Além disso, outro ponto que já era constatado por estudiosos, como Heinsfeld e Pischetola (2017) e que durante o período das aulas remotas ficou mais evidente, trata da garantia de um acesso democrático às tecnologias, que promova a inclusão digital. Entretanto, na experiência docente dos anos de 2020/2021, em Florianópolis, percebeu-se que muitos estudantes e professores demonstraram dificuldades de apropriação do uso e do acesso às tecnologias digitais. Nessa ótica, Pereira (2022) salienta que no Brasil ainda não há uma ampla democratização do acesso às TDIC e que inúmeros estudantes sequer possuem os equipamentos que lhe permitam acompanhar as aulas online. Segundo André Lemos (2021), ainda persistem problemas de infraestrutura social no país, além dos problemas estruturais de oferta de sinal de internet com boa qualidade e a impossibilidade de compra de pacotes de dados e/ou de computadores ou smartphones, especialmente para a população pertencente às classes mais populares.

Por outro lado, pontos positivos também emergiram e foram realçados no estudo de Valente e Almeida (2022). Eles revelaram que, apesar das dificuldades da impossibilidade de uso das salas de aulas físicas durante o isolamento, soluções foram implantadas por escolas, as quais mostraram que os processos de aprendizagens podem acontecer em outros espaços, bem como, as tecnologias digitais podem se tornar aliadas relevantes nesse processo, auxiliando o acesso à informação e a interação entre professores e alunos.

Apesar disso, entendemos que a dificuldade de acesso e apropriação do uso das TDIC ainda é foco de desigualdade, tanto educacional, econômica, social quanto cultural. Assim, para analisar este fenômeno, emergiu a seguinte questão de pesquisa: “Sob a ótica da Teoria Ator-Rede, quais



FLACSO 2022

cartografias das práticas docentes de professores de Ciências, emergiram durante o período de isolamento social?”

Para responder essa pergunta, realizaremos um estudo exploratório, do tipo estudo de caso, tendo como campo investigativo o corpo docente de Ciências que atua nas escolas básicas municipais, integrando o quadro do magistério da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, localizado na região sul do Brasil.

A Teoria Ator-Rede como lente teórica- metodológica

Por se tratar de uma sociologia das associações, a Teoria Ator-Rede - TAR - é nossa escolha teórica-metodológica, que propõe uma abordagem inovadora para o estudo dos fenômenos ditos sociais. Essa lente teórica deriva dos estudos de Ciência, Tecnologia e Sociedade - CTS, que emergiram mundialmente nas décadas de 70 e 80. Nomes como Bruno Latour; Michel Callon; John Law; Madeleine Akrich; Anne-Marie Mol e Antoine Hennion aparecem como contribuintes nessa proposta teórica e analítica (Salgado, 2018).

No decorrer do desenvolvimento e cristalização da Teoria Ator-Rede, o nome que se destacou e é mais conhecido quando se fala nessa abordagem, é Bruno Latour. Antropólogo, sociólogo e filósofo francês, foi atuante nas áreas da filosofia da ciência e da natureza. Doutor em Filosofia pela Université de Tours e em Antropologia pela École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, em Paris, onde foi professor emérito.

Latour discorre em seus livros sobre questões que envolvem indivíduos e objetos técnicos e nessa ótica que escreveu uma de suas mais relevantes e polêmicas obras: *Jamais Fomos Modernos* (1994), conhecida também por “Um ensaio de antropologia simétrica”, na qual o autor realiza uma



FLACSO 2022

introdução sutil às concepções fundantes da Teoria Ator-Rede. De acordo com Santos (2016), na proposta de uma antropologia simétrica, todos os elementos, humanos e não-humanos, que compõem o mundo devem ser tratados simetricamente, sem distinções, para que sejam observados sob o mesmo quadro teórico.

Adiante em suas proposições e provocações sobre a simetria entre humanos e não-humanos, Latour vai apresentar uma nova maneira de pensarmos o social na obra “Reagregando o Social” (Latour, 2012). Nela, o autor retoma explicações sobre a “sociologia tradicional” e propõe uma “sociologia das associações”. Segundo ele, a sociologia tradicional trata o “social” como algo estabilizado e até mesmo como um adjetivo. Ele afirma, que sempre que acrescentamos o adjetivo “social” a qualquer tipo de fenômeno, aludimos a um estado de coisas já estável, dando a entender que os fenômenos “sociais” estão postos e pronto.

Já a sociologia das associações, conhecida pelo seu nome mais popular de Teoria Ator-Rede, busca romper com essa estabilidade do social e intenta evidenciar todos os elementos que o compõem, tratando simetricamente no mesmo plano ontológico, os humanos e os não-humanos, visando romper com a separação dita moderna, que nas palavras de Santaella e Cardoso (2020, p. 16), “foi uma tendência a ver os fenômenos a partir de dicotomias estanques e fixadas de antemão”, que buscou separar os humanos da natureza, os sujeitos dos objetos, a sociedade da cultura. A propósito, para Latour, o adjetivo social toma um caráter de substância e de movimento entre elementos não sociais. Nesse sentido, o social não é algo estável e não deve ser utilizado para explicar os fenômenos e sim ao contrário, os fenômenos devem explicar o social. (Latour, 2012, grifos do autor).

Nesse sentido, escolhemos a TAR como base teórica e metodológica de nossa investigação, pois, conforme explicita Salgado (2018), a descrição na TAR visa as trajetórias dos actantes por meio de associações híbridas em redes sociotécnicas. Ao se propor a analisar as práticas docentes



FLACSO 2022

permeadas pelas TDIC no ensino de Ciências, da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, pretendemos identificar e descrever todos os elementos que compõem essas redes sociotécnicas (compostas por humanos e não-humanos), bem como, descrever as associações entre eles e como diz Latour, deixando os “actantes” falarem.

As práticas docentes durante o ensino remoto emergencial no Brasil e as TDIC

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação permeiam a nossa prática docente há algum tempo. Mesmo assim, ainda há um longo caminho para prover condições de igualdade de acesso às mesmas, à alfabetização tecnológica digital tanto para docentes quanto para discentes e estabelecimento de efetivas políticas públicas no setor.

À tona, em virtude do isolamento sanitário ocorrido mundialmente durante o período da ocorrência da pandemia de Covid-19, a implantação do Ensino Remoto Emergencial no Brasil, que ocorreu em meados de março de 2020, fez com que houvesse uma inserção compulsória das TDIC para que as práticas docentes pudessem continuar ocorrendo, mesmo que de uma maneira muito desigual nas unidades educativas brasileiras.

No que se refere à legislação para instaurar as normas de ensino emergencial, na esfera federal, o Ministério da Educação instituiu a Portaria nº 343, de 17 de Março de 2020⁶, que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19. Já a Lei Federal nº 14.040, de 18 de agosto de 2020⁷, estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. No setor estadual, em Santa Catarina, estabeleceu-se a Lei nº 18.032, de 8 de dezembro de 2020⁸, que considerou a educação como atividade essencial



FLACSO 2022

durante a pandemia da Covid-19. Do mesmo modo, no município de Florianópolis, a Lei nº 10.701, de 22 de abril de 2020⁹, foi responsável por autorizar o regime especial de atividades de aprendizagens não presenciais para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Nesse caso, para que as atividades de aprendizagens nas escolas básicas municipais pudessem ser mantidas e disponibilizadas aos estudantes, em Florianópolis, foi lançado o Portal Educacional¹⁰, plataforma que serviu de base de dados de materiais pedagógicos, alimentada pelas escolas, com atividades desenvolvidas pelos professores, conforme ilustra a figura 1.

Figura 1

Portal Educacional da Secretaria de Educação de Florianópolis



Nota: Adaptado de Portal Educacional (2022).

No portal, cada unidade educativa contém a sua página, onde eram disponibilizadas as atividades de aprendizagem aos estudantes durante o período de ensino remoto emergencial. Uma gama de diferentes atividades era fornecida, envolvendo materiais elaborados com auxílio das ferramentas Google, como documentos, formulários, vídeos, jamboard, acesso ao Google Sala de Aula, bem como à plataforma de



FLACSO 2022

videoconferência Google Meet. Essa plataforma da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis foi implantada de maneira emergencial poucos dias depois do primeiro decreto de isolamento ocorrido em março de 2020, considerado uma medida rápida para oportunizar as atividades pedagógicas.

Além disso, em um levantamento realizado recentemente na RMEF feito por Seemann e Lunardi Mendes (2022), foi constatado que além do Portal Educacional, as unidades educativas utilizaram como meios de comunicação com a comunidade escolar, as redes sociais e as ferramentas de comunicação da plataforma Google, além de telefonemas e emails. Nas palavras desses autores, (2022, p. 360) “na proposição das medidas municipais em Florianópolis, constatamos a antecipação e protagonismo da PMF em relação às manifestações e regulamentações dos governos federal e estadual”.

Com o intuito de manter o mínimo atendimento aos estudantes que, nesse contexto, vão ao encontro os dados da pesquisa TIC Educação 2020¹¹, desenvolvida pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br, 2021), que foi direcionada especialmente à investigação sobre o acesso e uso das TDIC durante o período de aulas remotas, no qual foi constatado que em torno de 87% das escolas no Brasil recorreram ao menos 01 tipo de atividade com o uso das tecnologias digitais para a realização das atividades pedagógicas. Como exemplo, foram utilizadas aulas gravadas em vídeo, aulas por meio de plataformas de videoconferência e plataformas virtuais de aprendizagem (CGI.br, 2021).

Ainda, na referida pesquisa, a disponibilidade de dispositivos para estudantes é um desafio a ser superado. Os dados mostram que não havia nenhum computador em 21% das escolas municipais e em 37% daquelas localizadas em áreas rurais brasileiras (CGI.br, 2021). Esses dados são corroborados por Seemann e Lunardi Mendes (2022), no qual constataram que em Florianópolis, uma gama de estudantes estavam impossibilitados



FLACSO 2022

do acesso à internet e a computadores para participarem das aulas, fato que favorece o acirramento das desigualdades educacionais, sociais e econômicas. Importante destacar que não só as atividades de aprendizagens foram prejudicadas durante o período de isolamento, mas também, a oferta de alimentação escolar, atendimento psicossocial, entre outros serviços que eram ofertados por meio das instituições escolares (CGI.br, 2021).

Além disso, na pesquisa consta o dado de um relatório publicado em março de 2021 pelo Banco Mundial, no qual apontou que “os países da América Latina e do Caribe foram os mais impactados pelas desigualdades entre os estudantes durante o período de suspensão das aulas presenciais” (CGI.br, 2021, p. 61).

Nessa ótica que, com o intuito de minimizar os impactos causados pelo isolamento dos estudantes e a dificuldade de acesso às atividades de aprendizagem oferecidas de maneira remota por meio das TDIC, que a Prefeitura de Florianópolis, por meio da Secretaria Municipal de Educação, distribuiu mais de 30 mil chips de internet móvel, com 20 GB no pacote de dados mensais, com renovação mensal durante todo o ano letivo de 2021, para auxílio no ensino a distância. Além dos estudantes, receberam o chip os profissionais das unidades educativas (Prefeitura Municipal de Florianópolis [PMF], 2021).

Cabe salientar que outras estratégias foram adotadas para manter o atendimento educacional nesse período, e em Florianópolis, não foi diferente, como, oferecer na escola atividades e materiais pedagógicos impressos; criação de grupos em aplicativos ou redes sociais para comunicação com os alunos ou pais e responsáveis. (CGI.br, 2021).

Para mais, como foco para reimaginar um futuro melhor para os estudantes, o relatório Covid-19 e Desenvolvimento Sustentável (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [Pnud], 2021) inclui promover iniciativas e ações para reduzir a exclusão digital, conectando todos os



FLACSO 2022

estudantes à internet até 2030 e alcançando-as com aprendizagem remota segura, de qualidade, acessível e equitativa.

Vale pôr em evidência que apesar de toda dificuldade e limitação encontrada no período de ensino remoto emergencial, nos dizeres de Seemann e Lunardi Mendes (2022, p. 364-365) “os professores foram capazes de colocar em movimento um projeto educativo interativo e intercultural, mantendo os vínculos entre a escola, os estudantes e as famílias”.

Procedimentos metodológicos

Esta investigação se caracteriza como um estudo de caso exploratório, de caráter quali-quantitativo, cujos sujeitos principais são os professores de Ciências da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - RMEF, Santa Catarina, Brasil. No ano de 2020, “a RMEF possuía 36 escolas de ensino fundamental que atendiam 17.929 estudantes” (Seemann & Lunardi Mendes, 2022, p. 354). Justificamos a escolha do corpo docente de Ciências como campo de pesquisa, pois uma das pesquisadoras, enquanto professora, integra o referido grupo. Dessa maneira, a pesquisa visa contribuir, para além do campo científico da educação, para a transformação da prática docente, já que, nos dizeres de Pimenta (2002, p. 08), “as transformações das práticas docentes só se efetivam quando o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade de ensinar”. Além disso, concordamos com a ideia de Tardif (2002), na qual o autor enfatiza que a pesquisa sobre o ensino deve levar em consideração o ponto de vista dos docentes.

Assim, para a obtenção dos dados da pesquisa, visando responder o questionamento inicial, que é: sob a ótica da Teoria Ator-Rede, quais



FLACSO 2022

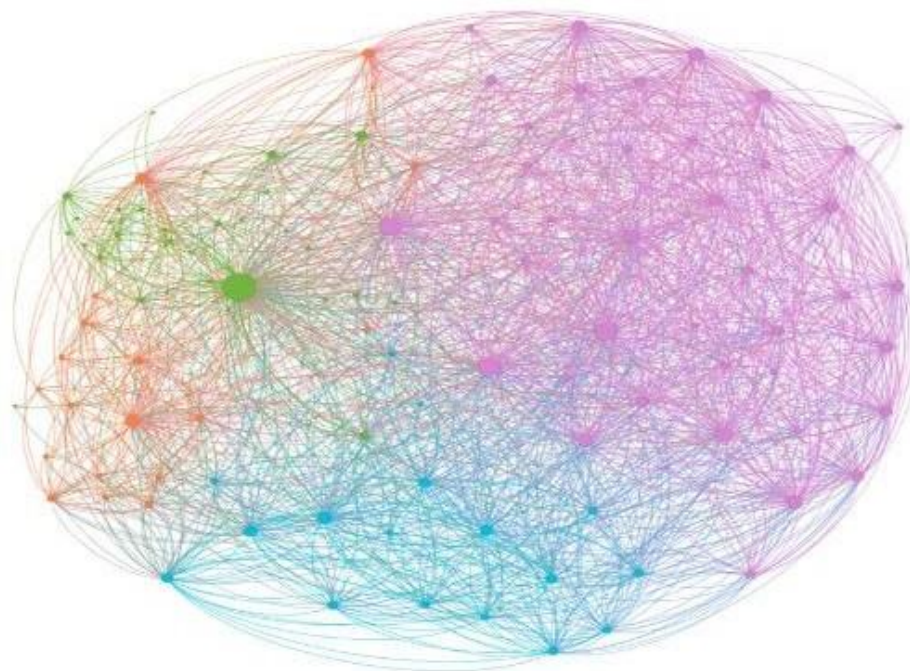
cartografias das práticas docentes de professores de Ciências, emergiram durante o período de isolamento social?, iremos aplicar dois instrumentos de coleta de dados, sendo eles: questionário contendo questões relacionadas ao perfil profissional e acadêmico do participante e questões quanto às práticas docentes mediadas pelas TDIC antes, durante e depois das aulas remotas emergenciais, além de, aplicação de entrevista com roteiro semiestruturado, realizada de forma online, por videoconferência, por meio da plataforma Google Meet, com o objetivo de conhecer maiores detalhes acerca da prática docente mediatizada pelas TDIC nesse contexto.

Após a aplicação do questionário aos docentes participantes, será feita a tabulação dos dados, por meio de uma planilha, no formato .csv¹². O formato de arquivo .csv é compatível com o software de análise de dados “Gephi”¹³, que será utilizado para elaboração dos grafos que serão analisados sobre a ótica teórica-metodológica da Teoria Ator-Rede e a Cartografia das Controvérsias. O software de análise de dados Gephi é um software de código aberto e gratuito, considerado uma ferramenta para analistas de dados e cientistas interessados em explorar e entender gráficos, possibilitando a sua representação e manipulação das estruturas (Gephi.org, 2022). Conforme Recuero (2015), inicialmente, este tipo de representação de rede era chamado de sociograma, no qual representava uma visualização gráfica das relações/conexões entre os indivíduos. Como nosso objeto de pesquisa tem o intuito de representar os actantes humanos e não-humanos da rede sociotécnica, já que, na concepção de Latour, se deve dar a mesma importância a sujeitos e objetos (Lemos, 2013), utilizaremos a representação por meio de grafo, assim sendo, para melhor compreensão do formato visual da rede sociotécnica, na figura 2, temos um exemplo de representação de dados por meio de grafo.



FLACSO 2022

Figura 2: Representação de dados por meio de grafo



Nota: Adaptado de Recuero (2017).

Dessa maneira, com os dados coletados por meio do questionário e da entrevista que representaremos a rede sociotécnica docente do ensino municipal de Ciências de Florianópolis com 03 diferentes grafos, conforme explica o quadro 1.

Quadro 1: Grafos que serão gerados nas análises

GRAFO 1	GRAF O 2	GRA FO 3
Uso das TDIC na prática docente até fevereiro de 2020.	Uso das TDIC na prática docente durante o período de aulas remotas emergenciais na rede municipal (abril/2020 até maio/2021).	Uso das TDIC na prática docente no retorno presencial (de junho/2021 até o presente momento).



FLACSO 2022

Então, depois de proceder com a coleta, tabulação e análise dos dados, apresentaremos as discussões nos pautando no referencial teórico que dialoga com a investigação em cada etapa da pesquisa. No que se refere à geração de grafos para ilustrar os dados coletados por meio do questionário, os mesmos serão analisados por meio da sustentação teórica-metodológica da TAR e da cartografia das controvérsias. Com a representação dos dados por meio de grafos, pretendemos mapear os actantes da rede sociotécnica, bem como, identificar as associações entre eles, para que na etapa final desta análise, possamos analisar as cartografias da prática docente permeada pelas TDIC da rede sociotécnica do ensino de Ciências da Prefeitura Municipal de Florianópolis, antes, durante e depois das aulas remotas emergenciais impostas pela pandemia de Covid-19.

Por fim, reiteramos a contribuição da escolha por esse caminho metodológico de acordo com o que sugere Gomes (2018), onde a pesquisadora recomenda como técnica de investigação, a cartografia das controvérsias para os estudos de educação, trazendo contribuições para o mapeamento das dimensões do campo educacional. Do mesmo modo, Venturini (2012, p. 20, tradução nossa) enfatiza que “os cartógrafos são livres para escolher a granularidade de sua investigação, mas devem ser capazes de situar seu objeto de estudo na escala de disputas onde ela pertence”. Sendo assim, entendemos que, apesar de nossa investigação cartográfica estar direcionada ao contexto da prática docente do ensino de Ciências que é permeada pelo uso das TDIC da RMEF, ela se enquadra numa conjuntura sociotécnica muito maior.

Considerações finais

Consideramos que, após seguir as etapas metodológicas descritas nesta proposta de pesquisa, atingiremos nosso objetivo geral do estudo, “*sob a ótica da Teoria Ator- Rede, quais cartografias das práticas docentes de*



FLACSO 2022

professores de Ciências, emergiram durante o período de isolamento social?”

Esperamos que assim, possamos trazer à luz questões que envolvam a profissionalidade docente; relevância da formação continuada; necessidade de infraestrutura adequada nas unidades educativas; igualdade de acesso aos recursos tecnológicos; entre outros fatores que se manifestam no contexto educacional nesta temática proposta. Ainda, consideramos que nosso estudo, estará contribuindo com análise e a compreensão da problemática educacional Brasileira e Catarinense, bem como, atendendo a demanda em relação a estudos e pesquisas que focalizem os processos educativos mediados por tecnologias, contemplando os objetivos do Programa de Pós- graduação em Educação a nível de Mestrado da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Referencias bibliográficas

Comitê Gestor da Internet no Brasil. (2021). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2020: edição COVID- 19: metodologia adaptada (1st ed.). Comitê Gestor da Internet no Brasil. https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200326/tic_educacao_2020_livro_eletronico.pdf

Gephi. (2008). Gephi – The Open Graph Viz Platform. Gephi. <https://gephi.org/>

Gomes, K. A. (2018). Controvérsias na política de 20% a distância: a caixa-preta[Thesis]. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/194263>

Heinsfeld, B. D., & Pischetola, M. (2017). Cultura digital e educação, uma leitura dos Estudos Culturais sobre os desafios da contemporaneidade. Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação,



FLACSO 2022

12(n.esp.2), 1349–1371.

<https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10301>

Latour, B. (2009). *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Editora 34.

Latour, B. (2012). *Reagregando o social: uma introdução a teoria do ator-rede*. EDUFBA.

Lemos, A. (2013). *A comunicação das coisas: Teoria Ator-Rede e Cibercultura*. Annablume.

Lemos, A. (2021). *A tecnologia é um vírus*. Sulina.

Pereira, A. C. R. (2022). Os desafios do uso da tecnologia digital na educação em tempos de pandemia. *ETD – Educação Temática Digital*, 24(1), 187–205. <https://doi.org/10.20396/etd.v24i1.8665777>

Pimenta, S. G. (2002). *De professores, pesquisa e didática*. Papirus.

Prefeitura Municipal de Florianópolis. (2020). Imagem de capa do portal educacional da Prefeitura Municipal de Florianópolis [Online image].

In

<https://sites.google.com/prod/sme.pmf.sc.gov.br/portaleducacional/unidades-educativa>.

Prefeitura Municipal de Florianópolis. (2021, February 9). Volta às aulas em Florianópolis terá formato de ensino híbrido. Prefeitura Municipal de Florianópolis. <https://www.pmf.sc.gov.br/noticias/index.php?pagina=notpagina-i=22887>

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO); Organização Pan-americana da Saúde (OPAS). (2021). *COVID-19 e desenvolvimento sustentável: avaliando a crise de olho na*



FLACSO 2022

recuperação: sumário executivo (1st ed.). Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO); Organização Pan-americana da Saúde (OPAS).

<https://www.undp.org/pt/brazil/publications/covid-19-e-desenvolvimento-sustentavel-avaliando-crise-de-olho-na-recuperao-2021-sumario-executivo>

Recuero, R. (2017). Introdução à análise de redes sociais. EDUFBA.

<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/24759/4/AnaliseDeRedesPDF.pdf>

Salgado, T. B. P. (2018). Fundamentos pragmáticos da teoria ator-rede para análise de ações comunicacionais em redes sociais online [Thesis].

<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-B2QM2U>

Sancho -Gil, J. M. (2020). Digital technology as a trigger for learning: promises and realities. *Digital Education Review*, 37, 195–207. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.195-207>

Sancho, J. M. (2006). De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In J. M. Sancho & F. Hernández (Orgs.), *Tecnologias para Transformar a Educação* (pp. 15–41). Artmed.

Santaella. (2013). *Comunicação ubíqua : repercussões na cultura e na educação* (1st ed.). Paulus.

Santaella, L., & Cardoso, T. (2020). Mediação segundo Peirce e Latour. *Lumina*, 14(3), 5–21. <https://doi.org/10.34019/1981-4070.2020.v14.31001>

Santos, V. M. de F. (2022). Abrindo a caixa-preta de uma sequência didática: uma análise ator-rede da aprendizagem profissional docente



FLACSO 2022

de um professor de biologia [Dissertação].

<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-ARRHKG>

Seemann, V. C., & Mendes, G. M. L. (2022). Os Desafios Da Docência No Contexto Da Pandemia Da Covid-19: Estudo De Caso De Florianópolis. *Revista Docência E Cibercultura*, 6(5), 351–373.

Tardif, M. (2014). Saberes docentes e formação profissional. *Voices*.

Valente, J. A., & Almeida, M. E. B. de. (2022). Tecnologias e educação: legado das experiências da pandemia COVID-19 para o futuro da escola. *Panorama Setorial Da Internet*, 14(2), 1–11. <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/6/20220725145804/psi-ano-14-n-2-tecnologias-digitais-tendencias-atuais-futuro-educacao.pdf>

Venturini, T. (2010). Building on faults: How to represent controversies with digital methods. *Public Understanding of Science*, 21(7), 796–812. <https://doi.org/10.1177/0963662510387558>

¹ Martínez, J. G. (2004). Novas tecnologias e o desafio da educação. In J. C. Tedesco (Org.), *Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza*. UNESCO.

² Moran, J. (2015). Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In L. Bacich, A. Tanzi Neto, & F. de M. Trevizani (Orgs.), *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Penso Editora.

³ Valente, J. A., & Almeida, M. E. B. de. (2020). Políticas de tecnologia na educação no Brasil: Visão histórica e lições aprendidas. *Education Policy Analysis Archives*, 28(94), 1–35. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4295>

⁴ Covid-19: é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Fonte: Ministério da Saúde. O que é a Covid-19? <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>

⁵ Ensino Remoto Emergencial - ERE: um modelo de ensino temporário devido às circunstâncias da pandemia de coronavírus. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas idênticas às práticas dos ambientes físicos. Fonte: Moreira, J. A., & Schlemmer, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG*, 20(26). <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>

⁶ Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>



FLACSO 2022

⁷ Lei Federal nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>

⁸ Lei Estadual nº 18.032, de 8 de dezembro de 2020. Dispõe sobre as atividades essenciais no Estado de Santa Catarina. https://dados.sc.gov.br/dataset/covid-19-leis-estaduais/resource/728df4aa-d5f9-4204-925c-e9a54b4d24a3?inner_span=True

⁹ Lei Municipal nº 10.701, de 22 de abril de 2020. Autoriza o regime especial de atividades de aprendizagens não presenciais para a educação básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, para fins de validação da carga horária mínima anual exigida para o cumprimento do ano letivo de 2020, em consonância com a prevenção da pandemia do Coronavírus (Covid-19) e dá outras providências. http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/diario/pdf/22_04_2020_19.31.43.8f9b18f8df35189a5d4ccf64a529f89_3.pdf

¹⁰ Endereço do Portal Educacional da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: <https://sites.google.com/prod/sme.pmf.sc.gov.br/portaleducacional>

¹¹ Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras.

¹² CSV é um formato de arquivo que significa “comma-separated-values” (valores separados por vírgulas). <https://rockcontent.com/br/blog/csv/>

¹³ Endereço eletrônico de acesso ao software Gephi. <https://gephi.org/features/>



FLACSO
2022

EL JUEGO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN MÉXICO.

María Luisa Leyva Hernández

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología.

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO 2022

Resumen

La siguiente ponencia trata sobre las estrategias de enseñanza de la materia de Ética en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la UNAM. Las estrategias hasta ahora usadas en su mayoría se centran en el tipo cátedra, la cual se basa en reproducción de conceptos o teorías, dejando de lado el carácter lúdico y experiencial que puede tener una clase, tanto para los alumnos como para el profesor. Respondiendo a lo anterior el objetivo de la ponencia es enunciar el desarrollo de una intervención docente en la que se utiliza el juego como estrategia didáctica. La finalidad de la propuesta es que los juegos que se ocupan a nivel conceptual, procedimental y actitudinal amplíen los repertorios para la enseñanza de la Ética, convirtiéndola en una asignatura relevante para la vida académica, personal y social de los estudiantes.

Palabras claves: juegos, estrategia didáctica, aprendizaje



FLACSO
2022

LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN CLAVE DE DERECHOS HUMANOS EN EL PUEBLO MATSIGENKA-PERÚ

Mg. Uriel Montes Serrano

Universidad Antonio Ruiz de Montoya – Perú.

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

El objetivo fue analizar, críticamente, si la educación formal que ofrece el Estado peruano al pueblo Matsigenka en los departamentos de Cusco, Ayacucho y Madre de Dios está en clave de derechos humanos. Se utilizó la metodología de revisión bibliográfica. Uno de los resultados muestra que, en algunos casos, los padres de familia, estudiantes y líderes comunales no son incluidos en los procesos de toma de decisión, (tal como señala el Convenio 169 de la OIT), especialmente en los de formulación y ejecución de los programas de educación y en la enseñanza de la lectura y escritura en la lengua materna. Por otro lado, los padres de familia y líderes comunales perciben que algunos docentes de los primeros ciclos de la educación básica regular (1 y 2 grado de primaria) priorizan la enseñanza de la lengua materna. Una gran limitación de las ofertas de educación intercultural bilingüe, tanto para el pueblo Matsigenka como para las sociedades tradicionales de la Amazonia peruana en general, es que no surgen de una negociación consensuada entre oferta (procedente del Estado o las ONG), las expectativas (de los usuarios potenciales) y las demandas de la sociedad real (la comunidad).

Palabras clave: educación indígena, derechos humanos, pueblo indígena u originario



Introducción

Los peruanos y peruanas que provenimos de pueblos indígenas u originarios hemos escuchado de nuestros padres, madres y docentes que la educación iba a traernos algunos privilegios como un salario fijo, estatus, mayor participación en los asuntos públicos; sobre todo que íbamos a dejar de pertenecer a un pueblo ignorante, atrasado, arcaico, etc. y nos íbamos a incorporar a otro pueblo, más sabio, moderno y valioso.

Por eso, los padres y madres de familia que tenían la posibilidad económica enviaban a sus hijos e hijas a estudiar a las ciudades porque educarse en las zonas urbanas ofrecía más beneficios que en las rurales: “los cholos¹, en un movimiento arribista sin pausa, comenzaron a dar suma importancia a la educación de sus hijos. Los enviaban a proseguir la secundaria a las capitales de provincia o departamento, para lo cual los muchachos debían trabajar en las ciudades como mozo y sirviente” (Contreras, 1994, p. 56).

Cabe mencionar que la oportunidad de acceder a la educación occidental se dio, mayormente, en los pueblos indígenas u originarios que están más cerca de la ciudad o que tenían contacto con algunas organizaciones sociales y religiosas.

En el Perú, el Ministerio de Cultura (Mincul), en el 2022, reconoció 55 pueblos indígenas²: 4 andinos y 51 amazónicos, distribuidos en todo el territorio nacional. De estos 55 pueblos indígenas se ha focalizado uno, el pueblo Matsigenka para comprender el tema de la educación indígena en clave de derechos humanos. Se revisó diversas fuentes bibliográficas lo que ayudó a organizar las siguientes categorías de análisis: educación en derechos humanos, educación para el cambio social, participación en asuntos públicos, educación intercultural bilingüe y soy Sontone.



Desarrollo

El pueblo Matsigenka es un pueblo indígena u originario perteneciente a la familia lingüística Arawak y, según el Mincul, también recibe estas denominaciones: Machiguenga, Matsiguenga, Machiganga y Matsiganga. Está ubicado al sur de la cuenca amazónica del Perú, en los departamentos de Cusco y Madre de Dios; todavía hay familias machiguengas en situación de aislamiento voluntario y en contacto inicial en las reservas territoriales de Kugapakori y en las cuencas de los ríos Camisea, Cashiriari, Pakiria y Timpia. De acuerdo con el último censo nacional del 2017, los Matsigenkas ascienden a 18 933 personas, aproximadamente (INEI, 2019).

A partir del siglo XVII tienen contactos más sostenidos con las misiones evangelizadoras: primero, con los jesuitas (1715), los dominicos (1768 y 1798), los franciscanos (1802) y, por último, con el Instituto Lingüístico del Verano (ILV) (1950) (Espino, 2017; Mincul, 2020).

Derechos humanos en los pueblos indígenas u originarios

La mayoría de los pueblos indígenas u originarios en el Perú viven en una situación de exclusión. Un claro ejemplo de esto se evidenció durante la pandemia de la COVID-19. En un estudio que hizo Naciones Unidas, sobre el impacto de la COVID-19³ en los pueblos indígenas en América Latina, encontró que la mayoría de Estados no adoptó medidas especiales y específicas para afrontar los problemas en: acceso a agua potable, vivienda (hacinamiento), salud (acceso limitado a los mercados y a los servicios de salud: salud sexual y reproductiva e incremento de tasas de mortalidad infantil) y educación (en el caso peruano solo el 30% de



FLACSO 2022

estudiantes, entre 6 y 24 años, pudo continuar sus estudios) (Naciones Unidas, 2020).

Los problemas que se identifican en ese estudio reavivan el debate sobre si los indígenas tienen o no derechos humanos. La revisión de la normativa internacional y nacional⁴ sobre derechos humanos explicitan que los pueblos indígenas u originarios tienen derechos específicos en educación, salud, tradiciones, tierra y otros.

A continuación, se presenta algunos derechos considerados en las normativas internacionales y nacionales:

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales (Organización Internacional del Trabajo, 2014, p.57).

Los pueblos indígenas tienen derecho a sus propios sistemas y prácticas de salud, así como al uso y la protección de las plantas, animales, minerales de interés vital, y otros recursos naturales de uso medicinal en sus tierras y territorios ancestrales (Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, 2016, p.7).

los pueblos indígenas, en coordinación con las instancias estatales competentes, tienen derecho a crear y a controlar sus propias instituciones educativas y a desarrollarlas de sus visiones, valores y conocimiento tradicional, sin perjuicio del derecho de los pueblos indígenas a acceder a la educación impartida por el Estado e instituciones privadas. El Estado establecerá los medios y recursos necesarios para este fin (Congreso de la República, 2002, p. 1).

Asimismo, al revisar algunas sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) se nota que se han hecho esfuerzos para subsanar la situación de injusticia estructural en la que se encuentran en muchos países.

Por ejemplo, se menciona el primer antecedente que tuvo que resolver la CIDH. En el caso *Aloeboetoe y otros versus Surinam* (1991)⁵ reconoció el derecho de las comunidades indígenas a ser indemnizadas como grupo y no como individuos. En este fallo se resalta la categoría grupo, porque los



FLACSO 2022

pueblos indígenas se rigen por lo colectivo y no por lo individual, a diferencia de la tradición occidental donde predomina el individuo.

Algunos pueblos indígenas u originarios del Perú, también, presentaron sus casos ante la CIDH. El caso Cayara (1998) y el caso 11.767 Bernabé Baldeón García (2004) son un ejemplo de la lucha por el respeto de sus derechos humanos.

En el fuero nacional se tienen fallos favorables del Tribunal Constitucional sobre el uso y preservación de los idiomas de los pueblos indígenas. Asimismo, la Corte Superior de Justicia de Madre de Dios reconoció la unión de hecho o concubinato entre la indígena machiguenga Eva Cárdenas y Raúl Metaki (profesor bilingüe) para que se le reconozca la pensión de viudez.

Sin embargo, no es una regla que los fallos en el fuero interno sean favorables para los pueblos indígenas u originarios, debido a las presiones políticas, económicas, sociales y culturales, pero se está avanzando. Las sentencias favorables de la CIDH contribuyeron a revisar los casos nacionales a pesar de la complejidad que presentan para los que tienen que aplicar las leyes y darles seguimiento.

cuando en 1969 se aprobó la Convención Americana de Derechos Humanos (CADH), no existía consenso sobre el reconocimiento de derechos humanos de grupos específicos, como excepción al principio de la titularidad universal. Incluso décadas después, cuando se aprueba la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, en 2007, la controversia sigue abierta... la interacción entre derecho internacional y derecho interno nunca es sencilla, en materia de pueblos indígenas y tribales la situación se vuelve aún más compleja. En otras palabras, a esas dificultades de base se añaden otras que convierten esta tarea en un trabajo hercúleo. Tales dificultades son, al menos, de dos tipos: problemas de traducción cultural y de exclusión radical de los pueblos indígenas y tribales en el seno de los Estados nacionales (Paredes, 2020, p. 169).

Desde el análisis que plantea Pérez (2020), para Occidente, el derecho está asociado a la propiedad privada y en los pueblos precolombinos la propiedad privada era desconocida. Para resolver este vacío, la CIDH



FLACSO 2022

“acuña la noción de propiedad comunal diferente a la idea clásica de propiedad reconocida en todos los códigos civiles de América Latina” (p.178). El concepto de derecho humano de los pueblos indígenas y tribales surge, entonces, como resistencia al modelo social y económico occidental y de cómo preservar su autonomía y sus formas culturales, sobre todo en el campo educativo.

Al revisar los acuerdos que el Estado peruano ha ratificado con algunos organismos internacionales: la Organización Internacional del Trabajo (Artículos 14, 15, 16 y 17)⁶, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (artículos 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 y 21)⁷, la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (artículo XV), se evidencia un énfasis en estos términos: “en concordancia” “en conjunto” “relaciones interculturales armónicas” “para establecer”, “para adoptar medidas”, “en consulta y cooperación”, “participar en la adopción de medidas” entre el Estado y los Pueblos Indígenas u Originarios en temas de educación. Por eso, es vital considerar las sentencias y los fallos de la CIDH, el Tribunal Constitucional y las Cortes Superiores de Justicia en temas educativos para implementar políticas educativas interculturales.

La educación para el cambio social

El Perú de ayer y el de hoy ha logrado reconocer, en el discurso nacional, que es un Estado pluriétnico, pluricultural y multilingüe (Ruelas, 2021; Congreso Constituyente Democrático, 1993), aunque en la práctica, todavía, sigue invisibilizando y negando, en algunos casos, el derecho que tienen los pueblos indígenas u originarios. Por ejemplo, cuando un pueblo indígena u originario se opone a los desplazamientos en su territorio, la explotación minera, gasífera y petrolera, algunos gobernantes los tildan de



FLACSO 2022

ciudadanos de segunda clase, de salvajes, de oponerse a la modernización: “me han dicho que debajo de mi terreno y de la laguna hay bastante oro-dice Máxima Acuña, con su voz aguda-por eso quieren que me largue de aquí” (Zárate, 2016, párrafo 2); “esas personas no son personas de primera clase, qué pueden decir 400 mil nativos a 28 millones de peruanos, tú no tienes derecho de venir aquí...” (Salinas, 2022).

Las investigaciones de Contreras (1994), Portocarrero (2015), Neira (2021) y Ccahuana (2019) describen y analizan los debates que tuvieron los políticos y los intelectuales en el siglo XX sobre los pueblos indígenas u originarios. Algunos consideraron que la redención y la integración de estos pueblos pasaba por la educación formal: “la educación no sólo fue vista como una herramienta de regeneración social para la clase dirigente capitalina, sino que también presentará una oportunidad de construir un nuevo sujeto indígena que responda a las necesidades de definición de un nuevo Estado Nación y a la modernización” (Málaga, 2014, citado en Ccahuana, 2019, p.7).

Los integrantes de los pueblos indígenas u originarios comprendieron que si querían acceder a otros derechos debían apostar e invertir en la educación de algunos integrantes de la familia, sobre todo varones. Contreras (1994) plantea que la educación fue el objetivo principal de la población indígena común: “antes que la carencia de agua potable como de servicio de salud, o el mal estado de las carreteras, era el estado del local escolar, los maestros o el hecho que la escuela sólo tuviera los primeros grados de primaria lo que arreciaba en sus requerimientos” (p.56).

Este nuevo sujeto indígena regenerado, que por siglos había sido sometido y explotado, tenía la oportunidad no sólo de acceder al conocimiento de los conquistadores y a la educación formal, sino también a una profesión: médico veterinario, abogado, profesor secundario, maestro normalista, oficial de la guardia civil y maestro de tercera categoría (Contreras, 1994).



FLACSO 2022

Por un lado, el Estado comprendió que la educación no debía ser un privilegio de unos cuantos, de los que podían pagar o irse a las capitales de provincia, sino que debía ser un deber y un derecho intervenir en la educación nacional si quería integrarse a las economías emergentes que había en América Latina. Por otro lado, apostó no solo por la formación de los docentes para las zonas urbanas y rurales, sino también porque esta debía ser gratuita en todo el sistema educativo, incluso la educación superior (Cchahuana, 2019).

Tener un capital humano educado y una masa crítica, sobre todo indígena, ayudó a que unos participen en la vida política y cambien las ideas que tenían ciertos sectores de la sociedad sobre su capacidad para aprender y producir conocimiento (Cccahuana, 2019); y por qué no, también, para cambiar su propia percepción: “cuando los hombres saben leer y escribir pueden desempeñarse en cualquier trabajo. Además, el hombre analfabeto es mirado como cualquier cosa. No es como el hombre que sabe. El hombre que no sabe escribir no es visto como humano” (Neira, 2021, p.140).

Para la mayoría de los pueblos indígenas u originarios ser sujeto de derechos, de elegir y ser elegido, pasaba por ser considerado por el otro, como ser humano y esa humanidad se alcanzaba a través de la lectura y la escritura.

Participación en los asuntos públicos

Para tratar este punto se plantea la pregunta ¿quién o quiénes participan en la formulación de la política pública? Para responderla es necesario caracterizar algunos aspectos del pueblo Matsigenka.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 1981) manifiesta que en el mundo rural coexisten varias ruralidades y que su desarrollo, integración y modernidad no sólo depende de su proximidad al



FLACSO 2022

mundo urbano, sino también de cómo participan en los asuntos del Estado y qué espacios institucionalizados tienen para hacerlo.

El pueblo Matsigenka presenta algunas características que podrían condicionar su participación en los asuntos públicos: su población está dispersa entre los departamentos del Cusco, Ayacucho y Madre de Dios; tiene familias en aislamiento voluntario y contacto inicial; en algunas zonas, el único medio de transporte es el fluvial lo cual dificulta la comunicación; tiene baja tasa de escolaridad; sus habilidades para leer, escribir y resolver operaciones básicas no han mejorado en estos últimos años en comparación con los estudiantes cuya lengua materna es el castellano⁸ (Minedu, 2019; Ruelas, 2021; Mincul, 2021).

En un país en el que los políticos y ciertos sectores de la sociedad discuten sobre quiénes y quién es indígena (Fuentes y Revilla, 2007), si tienen derecho o no a participar y decidir sobre asuntos que les conciernen en la educación, la salud, el uso y la explotación de los recursos naturales, las costumbres, la introducción de nuevas tecnologías (Mincul, 2021), es vital que el diálogo y la participación sea en igualdad de condiciones para determinar qué políticas públicas se deben priorizar para atender las demandas y necesidades del pueblo Matsigenka.

Su participación se materializa en la defensa de sus derechos básicos: la lengua, la identidad, el territorio, las tradiciones, los saberes, los valores, entre otros. Aquí se mencionan algunas organizaciones⁹ que defienden estos derechos básicos, tales como la Federación Nativa del río Madre de Dios y Afluentes (FENAMAD) que se dedica a la defensa de los derechos fundamentales y colectivos de los pueblos indígenas y comunidades nativas, incluyendo los derechos de los pueblos indígenas aislados y en contacto inicial; la Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva (AIDSESP) que tiene por objetivo la formación docente desde un enfoque intercultural bilingüe; la Red Escolar de la Selva del Sur Oriente Peruano (RESSOP) que tiene como propósito fortalecer la calidad educativa desde



FLACSO 2022

el enfoque territorial y la educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas.

Como señalan algunos investigadores, la participación del pueblo Matsigenka no tiene un alcance sobre la participación política ni ciudadana, solo es local y regional y no tiene incidencia en las decisiones ni en la implementación de la política nacional. Es decir, su participación se da en la parte terminal de la política, por ejemplo, cuando los padres de familia verifican el funcionamiento de la escuela y el trabajo del docente en el aula (Sánchez, 2010; Espinoza, 2017).

Esta división organizativa no permite a los matsigenkas, un planteamiento común y unitario de demandas educativas y de participación en las decisiones educativas. Una conclusión muy simple de lo expuesto aquí es que el pueblo Matsigenka tiene que negociar sus intereses educativos y sociales con tres provincias de tres departamentos distintos del país, con las consiguientes dificultades que esto acarrea.

La Educación Intercultural Bilingüe

A partir del siglo XX, los pueblos indígenas u originarios en América Latina toman mayor conciencia de su derecho a la educación y exigen que las políticas educativas se adecúen y garanticen el aprendizaje en su lengua materna.

El Perú, para atender a 5 984 708 personas¹⁰ que se autoidentifican como parte de un pueblo indígena u originario según el censo nacional del 2017, implementó la Política Nacional de Pueblos Indígenas u Originarios al 2030, apoyándose en la normativa nacional e internacional para la Gestión Pública de la EIB¹¹.

Hasta mediados del siglo XX, las políticas educativas en el Perú no estaban pensadas para atender la diversidad pluriétnica, pluricultural y plurilingüe



FLACSO 2022

del país, sino que solo estaban ideadas para homogeneizar y promover aprendizajes en una sola lengua, el castellano: “las políticas educativas desarrolladas en el Perú hasta 1960 estaban dirigidas a castellanizar a los pueblos originarios... en 1972, con la ley de la reforma educativa (DL 19326-del 21-3-1972) se formula la política nacional de educación bilingüe” (Ruela, 2021, p.214).

En el imaginario social y en la literatura, algunos escritores peruanos describieron al pueblo Matsigenka como seres débiles, exóticos, asimilables y pintarrajeados, y que su integración a la nación peruana pasaba por cortarse el pelo, lavarse el tatuaje, vestirse y aculturarse (Ortiz, 2012).

Para hacerle frente a toda esta carga negativa, algunas organizaciones como AIDSESEP, ILV y la Iglesia Católica apostaron por la creación de centros de formación para maestros bilingües y por la educación de los niños y las niñas. Esta apuesta fue asertiva: primero, debían concentrarse en la formación de docentes¹²; segundo, crear escuelas; y, elaborar materiales y recursos educativos en la lengua materna.

Algunas de estas instituciones que se encargan de la formación de los maestros son: FORMABIAP, creada en 1988 por AIDSESEP para la formación de maestros bilingües de la Amazonia peruana; el Instituto Superior Pedagógico de Nuestra Señora del Rosario, creado en 1983, en Puerto Maldonado; la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, creada en 1985 en Iquitos; la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía creada en el 2000 en Pucallpa; la Universidad Nacional Intercultural Juan Santos Atahualpa; la Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba; la Universidad Nacional e Intercultural Fabiola Salazar Leguía creada en Bagua, Amazonas; el Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Monseñor Elías Olázar de Yurimaguas.

Tal vez una de las experiencias de formación más exitosa la realizó FORMABIAP porque se preocupó de la calidad de la formación de los



FLACSO 2022

docentes, aplicó un enfoque intercultural. Usó una metodología pedagógica en la que contempló, no sólo la formación en las aulas, sino que propició que dentro de su formación aprendieran de las generaciones mayores de indígenas en las propias comunidades (Espino, 2017). Esa forma de educar a los docentes exigió financiamiento, seguimiento y acompañamiento que, lamentablemente, no tuvo el apoyo ni la voluntad del Estado.

En el 2007, durante el gobierno del presidente Alan García, se exigió la nota 14 para ingresar a los institutos pedagógicos y a las universidades que tenían facultades de educación. Esta política repercutió más en los estudiantes de pueblos indígenas u originarios porque evidenció la desventaja que tenían frente a los estudiantes que tenían como lengua materna el castellano. Obtener la nota 14 implicaba llevar cursos de nivelación académica en centros preuniversitarios, lo cual implicaba una inversión económica que, en la mayoría de los casos, no podían costear. Finalmente, esta situación desembocó en la interrupción de sus estudios superiores.

Otros problemas que enfrentaron los institutos pedagógicos y las universidades que tenían facultades de educación, que habían sido creadas para atender a los pueblos indígenas u originarios fueron: ausencia de un enfoque intercultural, los líderes indígenas no formaban parte de la organización de los pedagógicos y las universidades, escasa contratación de docentes indígenas, racismo y discriminación, se llenó de estudiantes mestizos, sólo eran jefes de práctica, sus conocimientos y sus tradiciones no formaban parte del plan curricular¹³ y eran concebidas como errores y supersticiones, tenían que decidir entre el acceso a la alimentación o alojamiento universitario, habitaciones superpobladas, entre otros (Espino, 2017).

En el ámbito de la educación básica regular el panorama, tampoco, es alentador. Se ha avanzado algo, pero los retos son mayores. ¿En qué se avanzó? Se ha producido materiales educativos, cuadernos de trabajo en 12



FLACSO 2022

lenguas originarias y 5 variantes del quechua, guías para maestros, rutas de aprendizaje, textos de lectura, diccionarios, láminas, tarjetas, juegos didácticos y, en estos últimos años, están ofreciendo becas a estudiantes que pertenecen a escuelas EIB para que estudien en institutos y universidades (Minedu, 2016).

Entonces, ¿cuáles son los retos que se tiene al 2022? Que los sabios y los conocedores participen activamente de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas; tener escuelas abiertas hacia la comunidad; que la educación responda a las necesidades y plan de vida de la comunidad; uso pertinente y contextualizado de las tecnologías de la información y la comunicación; que se adapte materiales educativos a los sistemas de comunicación braille o lengua de señas peruana; elaborar un perfil del docente de EIB para la atención de los estudiantes de pueblos originarios o indígenas; aplicar evaluaciones nacionales a todos los niños y niñas en su lengua materna; incrementar el número de docentes EIB formados y titulados en los tres niveles de la educación básica regular; ofrecer programas de perfeccionamiento personal, pedagógico y disciplinar y en el dominio oral y escrito en lengua originaria; promover espacios institucionalizados para la participación de todos los actores sociales involucrados en la educación; incrementar el presupuesto para atender los programas de formación inicial del docente, elaboración de materiales, contratación de docentes, mejorar la infraestructura escolar, entre otros (Minedu, 2016; Espino, 2017; Mincul, 2021).

Soy Sontone



FLACSO 2022

En esta última sección se trata de responder esta pregunta ¿por qué la educación indígena del pueblo Matsigenka debe estar en clave de derechos humanos?

En los acápites anteriores se ha ido mencionando una serie de problemas, retos y desafíos que enfrentan la mayoría de los pueblos indígenas u originarios, sobre todo los matsigenkas asentados en los afluentes de los ríos de Madre de Dios y del Cusco y en aislamiento voluntario o contacto inicial desde la mitad del siglo XX.

En el siglo XXI se ha acentuado más, sobre todo en la pandemia de la COVID-19: empobrecimiento, limitado acceso a los servicios de salud, educación agua potable; desplazamiento forzado, deforestación, extracción de recursos naturales, desnutrición (el 70% de los niños y niñas que viven asentados dentro de la Reserva Nacional del Manu están desnutridos, sólo están consumiendo en la mayoría de los casos galletas y enlatados de pollo o atún), evangelización, occidentalización, desapariciones, asesinatos, prostitución, discriminación, pérdida de su lengua materna, entre otros (CIDH, 2017; Lo, 2017).

El problema no son los marcos jurídicos nacionales e internacionales, los acuerdos entre el Estado y las organizaciones internacionales. Lo que no hay es un respeto irrestricto a un modo de vida distinto al occidental. Es decir, no todos estamos obligados a ser iguales, incluso en una misma cultura, no todos son iguales. Entonces, ¿por qué el Estado, algunas veces, por el bien común tiene que sacrificar o inmolar a unos cuantos?

Los derechos humanos no se distinguen por sexo, color, religión, cultura, estatus social, si estás en aislamiento voluntario o en contacto inicial. Los derechos humanos son para todos y todas, sin excepción, es inherente al ser humano.

son facultades y libertades que tienen todo ser humano por el simple hecho de existir y son necesarios para el desarrollo adecuado de la vida humana... se caracterizan por ser inherentes al ser humano, es



FLACSO 2022

universal, inalienable, indivisible, irrenunciable, independiente, obligatoria y permanente, continuo y progresiva, acompaña a las personas durante toda su vida y van ampliándose en el tiempo reconociéndose y ampliándose nuevos derechos (Carero y Gonzales, 2018, p. 12).

Algunos discursos, como se ha mencionado líneas arriba, atentan contra el derecho que tienen los seres humanos y, sobre todo, los Matsigenka. Si un Estado como el peruano se reconoce pluriétnico, multicultural y pluricultural (Ruelas, 2021), entonces debe respetar y garantizar que todos los pueblos se desarrollen, aporten y se integren a la nación desde su diversidad.

Por eso, se considera que la educación indígena debe ser bilingüe intercultural, donde se le dé el lugar y el valor que le corresponde a su cosmovisión: la lengua, la religión, las tradiciones, los ritos, los conocimientos, entre otros.

El machete, la cruz y las galletas, por poner un ejemplo, deben parar y dejar de ser incentivos “para que abandonen las cabeceras de los tributarios del río del Madre de Dios” (Sueyo y Sueyo, 2018, p.19) y para satisfacer los anhelos de la salvación y redención que promueven algunas iglesias cristianas: “... en su cuello resalta una cruz cristiana de madera. Sin embargo, cuando le preguntó sobre su dios, nos dice no creer en él” (Lo, 2017, párrafo 8); “no entendíamos bien la ideología de la iglesia católica, pero sin falta vamos a misa porque de otra forma éramos castigados. No por el Apogtone¹⁴, sino por los curas más jóvenes” (Sueyo y Sueyo, 2018, p.113).

Ruelas (2021) expresa que la Educación Intercultural Bilingüe no puede ser una utopía que busca una educación de calidad para los pueblos indígenas. Esta debe ser una realidad a la que todo pueblo tenga derecho. El Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) han jugado un rol importante en la implementación de las políticas educativas



FLACSO 2022

bilingües en el siglo XX y XXI: “es prioritario que las lenguas y las culturas originarias sean entendidas como medio válido de aprendizaje” (p.223).

Como se ha establecido a lo largo del texto, varios estudios concluyen que no hay suficientes recursos humanos y financieros, universidades, pedagógicos, carreras técnicas, infraestructura, docentes para atender, no sólo al pueblo Matsigenka, sino también a los otros 50 pueblos amazónicos.

El derecho indígena de recibir educación intercultural bilingüe va más allá de reconocimiento y reivindicación de los diferentes idiomas, educación pertinente (Ruelas, 2021), reconocimiento de instituciones educativas tanto en la educación básica regular como en la superior, la elaboración de planes nacionales de educación bilingüe o políticas nacionales de pueblos indígenas u originarios. Tiene que verse la voluntad política de parte del Estado, y de la sociedad en general, en la asignación de recursos humanos y financieros en suficiencia, así como la participación social, comunitaria, política y ciudadana en el diseño, elaboración e implementación de políticas públicas que les concierne en salud, educación, territorio, recursos naturales, planificación familiar, sistemas de organización.

Conclusiones

La mayoría de los pueblos indígenas originarios se encuentran en la Amazonía peruana y ha sido expuesta, deliberadamente, a procesos de colonización y explotación durante el siglo XX y XXI por caucheros, mineros ilegales, madereros ilegales y algunas iglesias cristianas. Todavía quedan algunos pueblos en aislamiento voluntario y contacto inicial que viven en algunas reservas naturales que están protegidas por el Estado. Son grupos altamente vulnerables que necesitan la protección del Estado.

Todavía en el imaginario social se mantiene algunos discursos que refuerzan la discriminación y el racismo contra los pueblos indígenas



FLACSO 2022

originarios. No son vistos como ciudadanos de derechos sino como ciudadanos de segunda clase, salvajes, pintarrajeados que se oponen a la modernización y a la integración nacional.

Algunos gobiernos más que otros, se han preocupado por promover políticas educativas en educación intercultural bilingüe. Se han creado algunas universidades y pedagógicos interculturales para la educación y la formación de los docentes que atienden las escuelas para pueblos indígenas u originarios. Los esfuerzos que se hacen, todavía, no son suficientes para atender una política de educación intercultural bilingüe. Se necesita no solo la voluntad política para dotar recursos humanos y financieros en suficiencia, también se requiere que haya una participación activa en todos los espacios institucionalizados para identificar, proponer e implementar las políticas públicas que necesita el pueblo Matsigenka.

Una gran limitación de las ofertas de educación intercultural bilingüe tanto para el pueblo Matsigenka como para las sociedades tradicionales de la Amazonia peruana, en general, es que no surgen de una negociación consensuada entre oferta (procedente del Estado o las ONG), las expectativas (de los usuarios potenciales) y las demandas de la sociedad real (la comunidad). Las sociedades amazónicas, por su parte, tienden en gran medida a una cultura de transición y a un franco interés por integrarse en la economía de mercado de las pequeñas ciudades del interior, al grado que la mayor parte de los jóvenes viven en ciudades como Quillabamba, Kiteni, Pichari, Cuzco, y otras. La educación intercultural bilingüe tiene una orientación francamente tradicional y, en muchos casos, divorciada de los reales intereses de los jóvenes.

Referencias bibliográficas

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO 2022

- Camero, P. y González, I. (2018). Derechos de los pueblos indígenas
https://www.dar.org.pe/wp-content/uploads/2018/06/Cartilla-1-Derechos-de-los-pueblos-indigenas-aprobada-14_05_18_R.pdf
- Congreso Constituyente Democrático. (1993). Constitución Política del Perú de 1993.
<https://www.congreso.gob.pe/Docs/files/documentos/constitucion1993-01.pdf>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (2017). Las mujeres indígenas y sus derechos humanos en las Américas.
<http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/mujeresindigenas.pdf>
- Davis, P. (2002). Los machiguengas aprenden a leer: breve historia de la educación bilingüe y el desarrollo comunal entre los machiguengas del Bajo Urubamba.
<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/181843>
- Espinoza, O. (2017). Educación superior para indígenas de la Amazonía peruana: balance y desafíos. ANTHROPOLOGICA, 39, pp. 99-122.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/anthro/v35n39/a05v35n39.pdf>
- Fuentes, D. & Revilla, D. (2007). Consideraciones éticas para la realización de investigaciones en comunidades nativas de la selva amazónica del Perú. Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública, 24(1), 51-66.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-46342007000100009&lng=es&tlng=es
- Lo, J. (2017, 22 de agosto). Machiguengas luchan por sobrevivir dentro del Parque Nacional del Manu. <https://es.mongabay.com/2017/08/peru-machiguengas-manu-indigenas/>
- Ministerio de Cultura. (2021). Política Nacional de Pueblos Indígenas u Originarios al 2030.



FLACSO 2022

- <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2020098/Propuesta%20de%20PNPI.pdf.pdf> Ministerio de Educación (2016). Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5105/Plan%20Nacional%20de%20Educaci%c3%b3n%20Intercultural%20Biling%c3%bce%20al%202021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación (2013). OE Matsigenka. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4917/Matsigenka.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ortiz, M. M. (2012). La fisura irremediable: Indígenas, regiones y nación en tres novelas de Mario Vargas Llosa. *Antipoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (15), 111-136. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-54072012000200007&lng=en&tlng=es.
- Paredes, F. I. (2021). Pueblos indígenas y tribales y derechos humanos en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos: una mirada crítica. *Anuario Mexicano de Derecho Internacional*, XXI, 167-196 <https://www.scielo.org.mx/pdf/amdi/v21/1870-4654-amdi-21-167.pdf>
- Ruelas, D. (2021). Origen y perspectivas de las políticas de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú: utopía hacia una EIB de calidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36), 205-225. <https://doi.org/10.19053/01227238.10831>
- Salinas, R. (2022, 20 de agosto). Alan García Los Indígenas no son Ciudadanos de Primera Clase. Video. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=AP-F1h5hZR8>
- Sánchez, M. (2020, 4 de julio). Los derechos humanos y la educación intercultural bilingüe en el Perú. *Actualidad Ambiental*.



FLACSO 2022

<https://www.actualidadambiental.pe/los-derechos-humanos-y-la-educacion-intercultural-bilingue-en-peru/>

Sánchez, M. (2010). Cambio social entre los machiguengas. El caso de las comunidades de Koribeni y Matoriato.

https://www.ugr.es/~pwlac/G26_22Melisa_Sanchez_Vasquez.html

Sueyo, A. y Sueyo, H. (2018). Soy Sontone. IEP.

Tovar, M.A. (2021). Educación en Derechos Humanos y Educación Inclusiva: una mirada desde un colegio de la ciudad de Bogotá. *Inclusión & Desarrollo*, 8 (1), 48-68.

<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/article/view/2464/2082>

Unicef. (2020, 5 de agosto). Comunidades indígenas y el derecho a la educación en tiempos del COVID-19. <https://www.unicef.org/peru/comunicados-prensa/comunidades-indigenas-y-el-derecho-la-educacion-en-tiempos-del-covid-19>

Zárate, J. (2017, 22 de agosto). Máxima Acuña: la dama de la laguna ahora es intocable. <https://ojo-publico.com/204/maxima-acuna-la-dama-de-la-laguna-ahora-es-intocable>

¹ El cholo es un mestizo de sangre europea e indígena. Se usa el término "cholo" generalmente para denigrar.

² Mapa de los Pueblos Indígenas del Perú https://bdpi.cultura.gob.pe/sites/default/files/archivos/paginas_internas/descargas/Mapa%20de%20Pueblos%20Ind%C3%ADgenas_6.pdf

³ Para mayor información al respecto se puede revisar el siguiente link https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/46543/S2000817_es.pdf

⁴ En la cartilla elaborada por Camero y Gonzales (2018) se puede revisar la normas nacionales e internacionales que se aplican a los pueblos indígenas https://www.dar.org.pe/wp-content/uploads/2018/06/Cartilla-1- Derechos-de-los-pueblos-indigenas-aprobada-14_05_18_R.pdf



⁵ Se puede leer las diversas sentencias que dictaminó la CIDH desde 1991 hasta el 2018 en materia de derechos humanos sobre pueblos indígenas u originarios

<https://www.oas.org/es/cidh/indigenas/decisiones/corteidh.asp>

⁶ Ver el documento de la OIT https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf

⁷ Ver derechos de los pueblos indígenas <https://www.oas.org/es/sadye/documentos/res-2888-16-es.pdf>

⁸ Para tener información sobre los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes sobre estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas u originarios puede revisar el siguiente link

<https://es.calameo.com/read/006286625b1d7f0cd7597?view=slide&page=1>

⁹ La Red Lupuna promueve la educación intercultural bilingüe; CEDIA, organización que apoya la titulación de las comunidades nativas

¹⁰ Para conocer más la política de EIB en Perú, se puede revisar el Plan Nacional de EIB al 2021 <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5105/Plan%20Nacional%20de%20Educaci%c3%b3>

[n%20Intercultural%20Biling%c3%bce%20al%202021.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5105/Plan%20Nacional%20de%20Educaci%c3%b3n%20Intercultural%20Biling%c3%bce%20al%202021.pdf?sequence=1&isAllowed=y) y la Política Nacional de Pueblos Indígenas u Originarios al 2030

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2020098/Propuesta%20de%20PNPI.pdf.pdf>

¹¹ Buena parte de esta normativa no se cumple debido a que su promulgación estuvo desvinculada de las necesidades reales de los llamados pobladores indígenas, y motivadas esencialmente por las agendas de los partidos políticos y de algunos congresistas del interior del país interesados en reivindicaciones de carácter cultural e histórico; pero insuficientemente ligadas a la dinámica social y económica de los pueblos indígenas.

¹² Número de Institutos Superiores Pedagógicos Rurales que hay en el Perú para atender a pueblos indígenas u originarios http://www.opech.cl/educsuperior/alternativas/educacion_indigena_peru.pdf

¹³ Los mayores esfuerzos para descripción gramatical se desarrollaron desde el ILV con gramáticas de distintas orientaciones, Sin mostrar uniformidad en sus esquemas de redacción. En cuanto a la lengua machiguenga, hay una gramática redactada por el misionero dominico José Pío Aza.

¹⁴ Nombre que le dan algunos Matsigenka al sacerdote dominico que trabaja en uno de los asentamientos



FLACSO
2022

EL ENFOQUE DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: UN ESTUDIO COMPARATIVO EN PERÚ, ARGENTINA Y ESPAÑA.

Diana Rivas Gutierrez

Pontificia Universidad Católica del Perú

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología.

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

Históricamente, las ciencias en la educación superior se han construido, aprendido y enseñando desde una visión androcéntrica, esto significa que no solo los referentes teóricos se han constituido a partir de teóricos hombres, sino también la enseñanza de la ciencia se ha caracterizado sobre todo por distinguir a las mujeres en ciencias humanas y la mayor parte de hombres en ingenierías. Ahora bien, gracias a los pactos internacionales firmados desde la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1948), han venido otra serie de encuentros y conferencias dónde se ha subrayado la problemática del género y la necesidad de pensar una sociedad más igualitaria, tanto para hombres y mujeres como comunidad LGBTIQ+, con el fin de reducir o eliminar las brechas de género. Es en este contexto, que surge la necesidad de educar con enfoque de género no solo en los niveles de inicial, primaria, secundaria y bachillerato, sino también en la educación superior, en un contexto donde las altas tasas de violencia a niñas, adolescentes y mujeres, vienen acompañadas por las brechas y disparidades de género. De esta manera, la presente investigación intenta comprender de qué manera está considerado el enfoque de género en las políticas educativas de educación superior en Perú, Argentina y España teniendo en cuenta que el modelo universitario peruano ha tenido influencia del modelo español y luego del modelo argentino. Con una metodología netamente cualitativa y haciendo uso del método documental, esta investigación se enmarca dentro de lo que son políticas educativas, por ello resulta significativa puesto que busca aportar a llenar el vacío académico que hay sobre la ausencia de investigaciones en lo que respecta a enfoque de género en la educación superior dentro de la academia peruana, y de esta manera contribuir al debate sobre la educación superior en Iberoamérica.

Palabras clave: Enfoque de Género, Educación universitaria, políticas públicas.



FLACSO
2022

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL EN PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS DE DESAFÍOS PARA ESTUDIANTES, PROFESORES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Doctora Merlin Patricia Grueso Hinestroza

Universidad del Rosario

Doctor Yonni Angel Cuero-Acosta

Universidad del Rosario

Doctor Mario Rolando Paredes

Universidad del Rosario

Filósofo Alejandro Medina-Becerra

Universidad del Rosario

Especialista Gustavo Peralta-Hernández

Consultor Independiente

Psicólogo Daniel Jaramillo

Fundación Universitaria de Popayán

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

Para atender los desafíos provenientes del mundo laboral y profesional, las Instituciones de Educación Superior – IES- cada vez más están adoptando modelos de enseñanza y aprendizaje centrados en el estudiante; en este contexto, el Aprendizaje Experiencial -AE-, reconocido como un enfoque de formación que promueve el desarrollo de habilidades y resultados de aprendizaje eficaces y duraderos, ha adoptado un rol protagónico. A pesar de los buenos resultados que se atribuyen al AE, algunos autores están haciendo un llamado para que desde el mundo académico se aporten más evidencias científicas sobre las prácticas de enseñanza basadas en AE, con especial énfasis en las prácticas empleadas por profesores y los sistemas de evaluación institucional. En razón de lo anterior, en nuestra investigación realizamos un análisis de las implicaciones del AE desde el marco de referencia de Ecosistema de Servicio. El trabajo que dio origen a esta ponencia se enmarcó en un estudio de caso, de tipo cualitativo, en el que participaron estudiantes y profesores pertenecientes a una Escuela Doctoral en Ciencias de la Dirección en la Universidad del Rosario (Colombia). Las conclusiones a las que hemos llegado son, que el AE plantea grandes ventajas tanto para estudiantes como para profesores, y pone de manifiesto la existencia de grandes desafíos para todos los involucrados en este proceso, en especial cuando la mediación tecnológica se convierte en la única herramienta para favorecer el aprendizaje.

Palabras clave: Aprendizaje experiencial, programas de formación en investigación, administración, Aprendizaje Basado en Proyectos, Escuelas de Negocios.



Introducción

El Aprendizaje Experiencial -AE-, es reconocido como un enfoque de formación que promueve el desarrollo de habilidades y resultados de aprendizaje eficaces y duraderos, debido a lo anterior, ha ganado un rol protagónico en las Instituciones de Educación Superior

-IES- y en particular, en las Escuelas de Negocios -EN- alrededor del mundo. Diversos autores han señalado que la educación en negocios se enfoca principalmente en la aplicación de conceptos y desarrollo de habilidades, de allí que su abordaje deba ser más interactivo, social y experiencial (Grueso Hinestroza, 2022; LeClair, 2018), en definitiva, experiencial.

A pesar de los buenos resultados que se atribuyen al AE, algunos autores están haciendo un llamado para que desde el mundo académico se aporten más evidencias científicas sobre las prácticas de enseñanza basadas en AE, con especial énfasis en las prácticas empleadas por profesores y los sistemas de evaluación institucional (Dean et al., 2020). Dado que el AE demanda de los estudiantes especial compromiso emocional y personal para su aprendizaje (Dean et al., 2020) el adecuado manejo de esta aproximación al aprendizaje por parte de las IES es un imperativo.

Por lo anteriormente mencionado, en esta ponencia describimos los resultados y desafíos que se plantean en el desarrollo de una asignatura para la formación de investigadores, basada en el aprendizaje experiencial, desde una perspectiva multigrupo. Así, esta ponencia se desarrolla de la siguiente manera. En el punto 1, se aborda el marco teórico que acompaña la propuesta de investigación, posteriormente se describe la sección de Método. En tercer lugar, se desarrolla la sección relativa a los resultados obtenidos, para finalizar con los apartados de conclusiones y recomendaciones.



Marco de referencia

Aprendizaje Experiencial

El Aprendizaje Experiencial -AE- es un enfoque para el desarrollo de habilidades y la generación de resultados de aprendizaje eficaces y duraderos. Se plantea como un espiral donde el individuo que aprende transita por la experiencia, la reflexión, el pensamiento y la acción en un proceso recursivo (Kolb & Kolb, 2005).

En la actualidad se evidencia un incremento importante en el número de escuelas de negocios que están adoptando estrategias de formación basadas en el AE (Kumar y Bhandarker, 2017), de allí que sea necesario analizar las mejores formas para adoptar el AE, dado que el éxito del mismo está mediado por factores contextuales (Aithal, 2016).

Pese al grado de desarrollo en torno al AE, algunos autores han señalado que es necesario desarrollar más investigación respecto a: a) los resultados de aprendizaje que derivan de estas innovaciones, b) las dificultades que percibe el cuerpo profesoral y c) su potencialidad para transformar el currículo y la práctica del aula (Montanero Fernández, 2019).

Aprendizaje experiencial y ecosistema de servicio y co-creación de valor

La creación de ambiente que favorezca el AE responde a una decisión deliberada en las IES. Algunos autores han señalado que la enseñanza experiencial demanda el despliegue de diversas estrategias por parte de las IES como son la creación de un ambiente institucional favorable al AE, la creación de comunidades de práctica en torno al AE, el desarrollo de esquemas de entrenamiento y desarrollo de capacidades sobre las pedagogías activas, la identificación de mejores prácticas de AE, el



FLACSO 2022

desarrollo de mecanismos de mentoría, que ayuden a los nuevos profesores en la adquisición de habilidades en torno al AE (Dean et al., 2020), alianzas con empresas que posibiliten experiencias reales a estudiantes y profesores.

Para comprender lo que hemos denominado como “ambiente favorable al AE”, hemos recurrido a la noción de Ecosistema de servicio desde el enfoque de la Lógica Dominante del Servicio, el cual, proporciona un marco de referencia para analizar los aportes que realizan diversos actores involucrados en un proceso de co-creación de valor, dentro de un ecosistema de servicio (Lusch et al., 2016; Paredes, 2013). Por su parte, un ecosistema de servicio hace referencia a la integración de recursos que contribuye a la creación de valor. Por último, la creación conjunta de valor ha sido un tema de estudio en múltiples dominios, incluyendo la Educación Superior (ej., Judson & Taylor, 2014; Taylor & Judson, 2011); especialmente, porque algunos investigadores sugieren que la Lógica Dominante del Servicio y la co-creación de valor pueden ser un marco apropiado para abordar las complejidades únicas que presenta la Educación Superior en comparación con otros sectores empresariales (Dziewanowska, 2018; Díaz-Méndez et al., 2017).

En el contexto de las IES, se ha sugerido que los estudiantes pueden ser considerados como co-creadores de valor (Judson & Taylor, 2014). Bajo este enfoque, los estudiantes se convierten en actores activos en el proceso de su experiencia de aprendizaje, a través de la integración de recursos. En consecuencia, los docentes y el staff se convierten en proveedores de servicios que facilitan propuestas de valor, el cual es ‘co-creado’ de acuerdo con los recursos de los estudiantes. En esta perspectiva, todos los actores proporcionan recursos en un enfoque interrelacionado de red para la creación conjunta de valor (Kleinaltenkamp et al., 2012).

La co-creación de valor proporciona un papel primordial a los recursos de la red. El proceso se da a través de la integración de recursos de

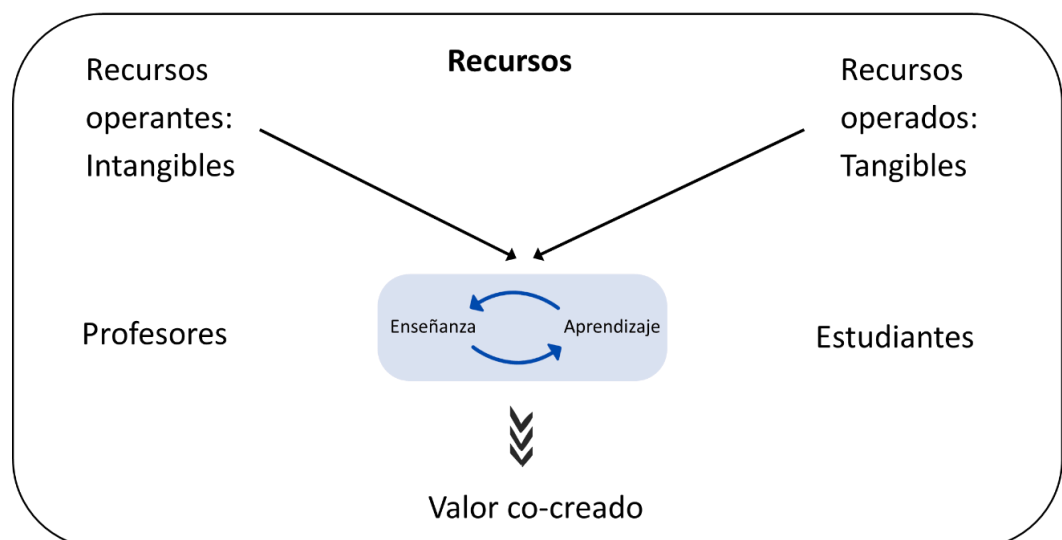


FLACSO 2022

proveedores y beneficiarios, y entre sistemas de servicios (Vargo et al., 2008). Los recursos son desplegados por todos los actores que participan en el ecosistema de servicio y se dividen en dos tipologías: operantes y operados. El primer tipo se refiere a aquellos que crean el beneficio competitivo, en general son intangibles, por ejemplo, el conocimiento de los profesores, las competencias de comunicación, o la habilidad de aprendizaje de los estudiantes, entre otros. Los recursos operados, son aquellos que proporcionan una base para operar, tradicionalmente son tangibles, por ejemplo, los libros, aulas, o computador, entre otros (Vargo y Lusch, 2004) y hoy se agregan los virtuales, como las bibliotecas y las redes.

En razón de lo anteriormente expuesto, en nuestra investigación realizamos un análisis de las implicaciones del AE desde el marco de referencia de Ecosistema de Servicio, en donde se identifican los principales recursos que son desplegados en el proceso y el valor co-creado (ver Figura 1)

Figura 1. Modelo conceptual Ecosistema de Servicio
Ecosistema de Servicio



Fuente: Elaboración propia de los autores.



Contexto de la Investigación

La investigación se llevó a cabo en el marco de un curso organizado en la Escuela de Administración - Universidad del Rosario en Bogotá, Colombia. El curso estaba destinado a promover el desarrollo de competencias en investigación relacionadas con el diseño, desarrollo y comunicación de proyectos de solución a necesidades empresariales. En el contexto del curso los estudiantes desarrollaron un proyecto de investigación en torno a un problema concreto en una organización, para ello, trabajaron en dos equipos, cada uno conformado por 3 alumnos, quienes estuvieron acompañados por profesores de la Escuela de Administración y los dos gerentes de las compañías involucradas en el proyecto.

Con el fin de garantizar resultados exitosos en la experiencia de formación, los estudiantes recibieron un entrenamiento de 24 horas en prácticas de consultoría, ética aplicada, trabajo en equipo y comunicación efectiva. Finalmente, el ejercicio de aprendizaje experiencial se llevó a cabo en un entorno de trabajo mediado por la tecnología, debido a la contingencia derivada por la pandemia de la Covid19. Este entorno consistió en un espacio de trabajo común para todos los participantes en el curso y espacios de trabajo separados para cada equipo, que eran accesibles para todos.

Método

Tipo de estudio y alcance

Para sistematizar la experiencia de formación en AE, empleamos una metodología cualitativa con diseño de estudio de caso de alcance exploratorio. Los estudios de caso se centran en el desarrollo de una narrativa o revelación de un fenómeno a partir de un análisis en



FLACSO 2022

profundidad en tiempo real o de manera retrospectiva. Así, en la investigación que se presenta, el abordaje permitió comprender los actores, recursos, procesos y contextos en los que se llevó a cabo la experiencia, al igual que identificar los principales retos que enfrenta el AE en programas de formación en investigación.

Unidad de análisis y participantes

El estudio se llevó a cabo en la Escuela de Administración de la Universidad del Rosario. Desde hace ya varios años en ambas instancias se han venido adelantando acciones que favorecen el AE, bajo el modelo de enseñanza Aprender a Aprender y el uso de pedagogías de aprendizaje activas y centradas en el estudiante.

En el estudio, que se llevó a cabo entre julio y diciembre de 2020, participaron seis estudiantes de la Escuela Doctoral en Ciencias de la Dirección de la Universidad del Rosario: Maestría en Dirección (n=5) y Doctorado en Ciencias de la Dirección (n=1), lo que representó el censo de los estudiantes participantes en la iniciativa. Dos profesores participaron en el curso bajo la figura de co-teaching, un consultor y un asesor pedagógico. Adicional a lo anterior, dos empresas altamente internacionalizadas participaron intensamente en el proceso.

Mecanismos de recolección de la información

Para el desarrollo y análisis de la iniciativa en torno al AE, se llevaron a cabo entrevistas, se administraron cuestionarios (relativos a la motivación, técnicas y prácticas de aprendizaje) y se llevó a cabo también una revisión documental en torno a textos institucionales y otras fuentes de información.



FLACSO 2022

Técnicas de análisis de la información

Se empleó la Técnica de Análisis de Contenido, la cual permitió definir las dimensiones que se destacan en la investigación.

Resultados

A continuación, se describen los hallazgos de la investigación, tomando como referencia la noción de Ecosistema de Servicio, que permite delinear un primer esbozo de lo que es un modelo del AE desde la práctica y sus implicaciones (Figura 2). El Ecosistema de de servicio para la enseñanza del AE comprende: Recursos institucionales, Contextos, Profesores, Estudiantes y Valor Cocreado.

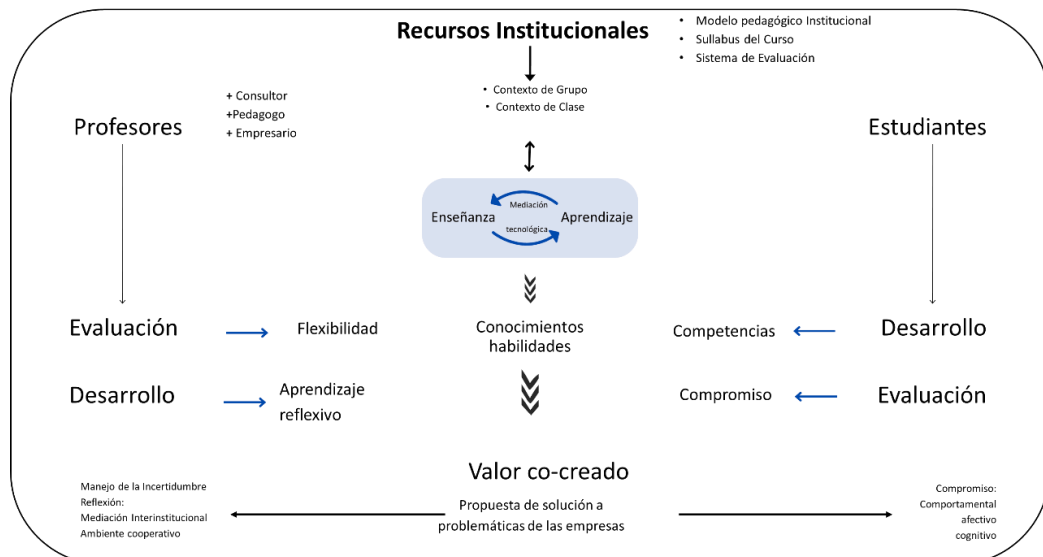
Ecosistema de Servicio

El ecosistema de servicio comprende la integración de diversos actores y recursos para la co- creación de valor. Esta interacción puede darse en múltiples niveles: micro, meso y macro, en donde cada uno representa la evolución del anterior (Chandler y Vargo, 2011). Para este caso, se identifican diversos actores: en un nivel micro, la interacción directa entre los estudiantes, profesores, el consultor y el asesor pedagógico, con carácter recurrente para el aprendizaje mediado por la tecnología. En un nivel meso, la relación entre los actores de la Universidad (incluyendo las diversas relaciones entre ellos) y los actores de la empresa, para poder dar solución a las problemáticas empresariales o la necesidad planteada por la empresa. Finalmente, a nivel macro, la relación de la Universidad con la Empresa, regida por convenios marco. Todo esto, se soporta en recursos de la red como: políticas institucionales que rigen a la educación en el país,



criterios académicos de los programas, sílabos del curso, y sistemas de evaluación que soportan el proceso de co-creación.

Figura 2. Ecosistema de Servicio para el aprendizaje Experiencial
Ecosistema de Servicio



Fuente: Elaboración propia de los autores.

También se identifica que los recursos operantes, son los que constituyen la base del aprendizaje experiencial. Por ejemplo, los estudiantes, con su disposición de aprendizaje y competencias en la disciplina, combinado con la experiencia y orientación de los profesores, el consultor y el pedagogo. La empresa pone a disposición los conocimientos de algunos gerentes, la problemática, y conocimiento del contexto, lo que, sumado a un ambiente de aprendizaje favorable, permite obtener resultados positivos del ejercicio, es decir, un proceso de co-creación de valor. Los recursos son integrados por todos los actores para su beneficio y beneficio del ecosistema de servicio.



FLACSO 2022

Recursos Institucionales

Los recursos institucionales empleados para el desarrollo de la asignatura se resumen en a) lineamientos curriculares de la Universidad del Rosario, b) el modelo de formación de competencias en el que se anclaba el curso Research Development Framework (RDF) VITAE. También se desplegó como recurso institucional el Syllabus de la asignatura, donde las disposiciones cognitivas son igual de importantes a la capacidad para gestionar proyectos en compañía de coequiperos, todo dentro del esquema de una investigación dirigida hacia la solución de un problema como reto de aprendizaje. En definitiva, los recursos institucionales fueron desplegados para que estudiantes, docentes y empresarios, a través de una mediación tecnológica, transitaran por la experiencia de construcción de saberes en torno a la resolución de un problema.

Contexto de grupo

En el marco de la investigación, los Contextos se constituyen en una categoría emergente. De manera particular, el contexto de grupo evidenció el desarrollo de una experiencia dinámica, estimulante y de participación por parte de los estudiantes que conformaron cada grupo de trabajo. Desde la perspectiva de los estudiantes, se generaron oportunidades de liderazgo y de trabajo en equipo entre personas que no tenían un relacionamiento previo. En este contexto entraron en juego diferencias individuales que determinaban la efectividad (sinergia) del grupo como: disciplina académica, disponibilidad y uso del tiempo, cumplimiento de compromisos, velocidad de lectura y de aprendizaje, de dominio del idioma inglés y comprensión del lenguaje empresarial.



FLACSO 2022

Contexto de clase

También emergió una dimensión relativa al contexto de la clase. Debido a los recursos aportados por la universidad, los estudiantes lograron adaptarse al reto que se proponía a través del curso. Emergió en esta categoría la importancia de la experiencia docente en el campo de trabajo, lo cual generó en los estudiantes un sentido de seguridad para desarrollar las diferentes etapas del proceso de formación. De esta forma, el curso se constituyó en un espacio a través del cual los estudiantes pudieron desarrollar una experiencia similar a la vida empresarial. Aquí, las contribuciones de los pedagogos con sus retroalimentaciones sobre el proceso fueron importantes para comprender lo que se estaba viviendo, utilizar nuevos recursos y mejorar la comunicación.

El proceso de Enseñanza-Aprendizaje

En este los estudiantes reconocieron la importancia del curso y pudieron demostrar las competencias adquiridas para elevar su perfil profesional. También tuvieron la oportunidad de desarrollar nuevas habilidades en investigación básica y aplicada para ofrecer soluciones.

Profesores

Desde la experiencia pedagógica de los profesores, dos grandes niveles de análisis se evidenciaron. En un nivel, se identificaron cuatro momentos relativos a: (1) diseño instruccional, en donde se discutieron temas como la planeación del curso, la selección de los estudiantes y las organizaciones participantes, así como la logística para los encuentros y las herramientas pertinentes; (2) el desarrollo del curso, en donde resultaron relevantes al modelo, la adaptabilidad al cambio tanto por alteraciones internas (permanencia de los estudiantes o empresarios) y externas (covid-19 o



FLACSO 2022

acceso a Internet entre otras), como a la disposición de los diferentes actores; (3) la experiencia a través del co-teaching, revelando que la interacción entre los profesores y colaboradores evidenciaba la importancia de la interdisciplinariedad y el proceso emergente de roles, por ejemplo; y (4) la evaluación del aprendizaje y sus implicaciones dentro de la práctica pedagógica dirigida hacia el EA, en la cual resaltan aspectos como el logro de objetivos y resultados esperados, el acompañamiento la transferencia de saberes, la replicabilidad de las actividades y el manejo de la incertidumbre.

En segundo nivel, al analizar los factores asociados con el aprendizaje experiencial, se encontró que estos factores corresponden a una dimensión individual (del profesor) por una parte y por otra a factores institucionales en donde tienen preeminencia el tipo de recursos disponibles y los procedimientos que facilitan la experiencia. La dimensión individual se refiere al carácter y competencias de los docentes tanto a nivel de saberes en su formación profesional como de habilidades socioemocionales que posibilitaron el trabajo en equipo y la coordinación de las actividades.

Los profesores experimentaron el desarrollo del curso como una oportunidad para su propio aprendizaje en la medida en la que se fueron perfilando roles frente a los conocimientos y las experticias de cada uno. Se manifestó su aprendizaje en la relación con los estudiantes y los empresarios, identificando las preguntas y los conceptos adecuados a los casos de estudio, a la vez que los roles principales de docencia, consultoría y asesor pedagógico, lograron intercambiarse en algunos momentos de acuerdo con las capacidades y los temas. Ante los ajustes programáticos y la necesidad de modificar la evaluación, fueron esenciales las formas de seguimiento al proceso de aprendizaje, la alta capacidad de los docentes para contribuir y aprender, a través de elementos como la confianza, la comunicación y el respeto a nivel actitudinal y a nivel cognitivo y conceptual, habilidades propias de la investigación como análisis, síntesis y rastreo de información, lectura crítica y de contexto. Estas últimas



FLACSO 2022

habilidades tuvieron un fuerte impacto en la ocurrencia del co-teaching en donde el seguimiento a las actividades, la experticia pedagógica y la experticia en consultoría, como roles definidos se complementaron alcanzado un nivel óptimo de preparación, desarrollo y cierre de la experiencia de AE del curso.

Dentro de los factores institucionales fue importante comprenderlos dentro del marco del sistema de evaluación con sus posibilidades y limitaciones, la competencia docente, así como la relación entre la IE y la empresa. Por una parte, la experiencia de la evaluación que evidenció la necesidad y la capacidad de flexibilidad de los profesores a la hora de incluir dentro del esquema de evaluación a la empresa como tercer actor, que no solo evaluó a los estudiantes de forma directa en la solución del desafío, sino también a los docentes de forma indirecta, en la medida en la que guiaron la comprensión y la profundidad de los problemas. Los docentes identificaron que los ajustes planteados a la evaluación debían reflejar los distintos momentos de desarrollo del curso, en concordancia con la capacidad de adaptación de los estudiantes, tanto por los conceptos y teorías tratadas como por el tipo de relacionamiento con un actor real y concreto como los gerentes de las empresas. Esto significó cuestionar el estatus de saber del docente como también su nivel de apropiación o falencia frente al uso de tecnologías y herramientas a disposición. En la misma vía fue evidente que la IES tiene un sistema de evaluación limitado frente al tipo de experiencia vivida, pero que, al facilitar el espacio de formación, la interacción con la empresa y el apoyo logístico y pedagógico, tiene las herramientas y la capacidad de sostener espacios de formación con una perspectiva de AE. Sobre este último factor fue importante reconocer el alcance de la Universidad como espacio de formación más allá del aula y cómo a través de la Empresa se construye un ambiente que posibilita una experiencia de inmersión, también facilitada en el contexto internacional o regional por las TIC.



FLACSO 2022

Estudiantes

Para el estudiante, el curso de investigación con enfoque de AE representó la oportunidad de estar cerca de lo que será su futuro ámbito laboral o de desempeño y comprender de primera mano algunas de las situaciones que deberá enfrentar. Al ser un curso con metodología y pedagogía novedosas para los estudiantes, estos pasaron por diferentes fases como la incertidumbre ante un contexto nuevo, mantener actitud de investigación constante, adquirir nuevas competencias en el ámbito de la investigación y experimentar frustraciones cuando las exigencias de la nueva “aula” no eran repetir un conocimiento previamente sistematizado, sino enfrentar el contexto de una organización con problemas concretos, que necesita respuestas y que participa en la elaboración de acercamientos a posibles soluciones.

Valor co-creado

En el contexto de la investigación se evidencian tres resultados asociados al valor co-creado a saber: De la experiencia de formación, de los estudiantes y de los profesores. Respecto a la experiencia de formación, el valor co-creado hace referencia a la oferta de opciones de aprendizaje generando soluciones para las organizaciones que hacen parte de la iniciativa. La concertación con las empresas, para hacer equipo con especialistas de varias disciplinas y con alto nivel académico, permite abrir la empresa para compartir intimidades, esto es un reconocimiento y voto de confianza de alto valor para la universidad. Conformar equipo empresa-academia para resolver problemas, es oportunidad de enriquecimiento mutuo, que valoriza el trabajo académico-científico y su aplicación. construir soluciones derribando prejuicios, aceptando diferencias conceptuales y reconociendo los elementos comunes, facilita la utilización de la ciencia en la sociedad.



FLACSO 2022

Respecto al valor co-creado para los estudiantes, en general mostraron comportamientos y actitudes más orientadas hacia el compromiso positivo, en sus dimensiones a) comportamental: mostrando conformidad con las normas de convivencia establecidas, participando y escuchando activa y dinámicamente, aceptando vivir la incertidumbre y regulando los esfuerzos para realizar las actividades individuales y de grupo; b) emocional: satisfacción los aprendizajes, los profesores y la experiencia del curso y c) cognitiva: desarrollo de capacidades para ser eficientes y efectivos, enfrentar un contexto novedoso, delimitado por metodologías poco exploradas por ellos. descubrir sus capacidades para proponer y presentar soluciones.

Por último, en cuanto al valor co-creado para los profesores involucrados en el ejercicio académico, se describe así: tener la oportunidad de adquirir, usar e integrar conocimientos, asumir corresponsabilidad en las soluciones que se ofrecen a la empresa, hacer equipo con estudiantes y gente de empresa, cuestionando su tradicional postura jerárquica, reconocer la contribución del empresario, como usuario del conocimiento, para delimitar contenidos, examinar aprendizajes, identificar falencias y valorar el trabajo académico-científico.

Conclusiones

La investigación desarrollada en torno al AE en un programa de formación en investigación nos lleva a identificar varios elementos.

- La Lógica Dominante del Servicio y la noción de Ecosistema de servicio son aproximaciones útiles para entender la dinámica que implica la formación experiencial.



FLACSO 2022

- El AE puede ser una forma de apertura de la IES a la comunidad empresarial y a la sociedad en general.
- El AE es un medio poderoso para acercar al estudiante a nuevos roles en el ejercicio profesional, como el de consultor.
- El AE es un ejercicio de trabajo en equipo para construir soluciones reales.
- El AE es una forma de divulgar lo que hace la IES.
- Los gerentes de empresa pueden aportar a la IES y retroalimentar el trabajo académico.
- El AE es un motivador de aprendizaje y generador de compromiso para los involucrados.

Las recomendaciones que surgen como resultado de la investigación son las siguientes:

- Seleccionar empresas dispuestas a ser co-formadoras.
- Establecer la relación empresa-universidad basada en el intercambio de recursos e información.
- EL AE exige triple negociación: alumnos abiertos al aprendizaje, docentes innovadores, administradores flexibles.
- Seleccionar estudiantes dispuestos a vivir experiencias de la vida empresarial: inciertas, urgentes, multifactoriales.
- Desarrollar co-teaching con actores diferentes al mundo académico
- Tener disposición para enfrentar nuevas y no conocidas problemáticas en el saber disciplinar
- Incorporar el perfil de tutor al ámbito académico, como un profesor con funciones diferentes a las actividades magistrales



FLACSO 2022

- Incorporar el rol del asesor pedagogo como complemento al quehacer docente
- Reconfigurar el aula y sus actores como concepto
- Desarrollar un modelo presupuestal para la oferta académica.

Referencias bibliográficas

- Aithal, S. (2016). Innovations in experimental learning – a study of world top business schools [MPRA paper 71748]. University Library of Munich. <https://ideas.repec.org/p/pramprapa/71748.html>
- Dean, K. L., Wright, S., & Forray, J. M. (2020). Experiential learning and the moral duty of business schools. *Academy of Management Learning and Education*, 19(4), 569- 583.
- Díaz-Méndez, M., Saren, M., & Gummesson, E. (2017). Considering pollution in the higher education (HE) service ecosystem: The role of students' evaluation surveys. *The TQM Journal*, 29(6), 767–782. <https://doi.org/10.1108/EL-01-2014-0022>
- Dziewanowska, K. (2018). Value co-creation styles in higher education and their consequences. The Case of Poland. UC Berkeley. *Research and Occasional Papers Series*, 15(4), 250–260. <https://doi.org/10.11436/mssj.15.250>
- Grueso Hiestroza, M. P. (2022). Contextos y estrategias para el Aprendizaje Experiencial en programas de especialización del campo de la Administración. Universidad del Rosario. https://doi.org/10.12804/issne.2500-6150_10336.33404_ceap
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of management learning & education*, 4(2), 193-212.



FLACSO 2022

- Judson, K. M., & Taylor, S. A. (2014). Moving from Marketization to Marketing of Higher Education: The Co-Creation of Value in Higher Education. *Higher Education Studies*, 4(1), 51–67. <https://doi.org/10.5539/hes.v4n1p51>
- Kleinaltenkamp, M., Brodie, R. J., Frow, P., Hughes, T., Peters, L. D., and Woratschek, H. (2012). Resource Integration. *Marketing Theory*, 12(2), 201–205. <https://doi.org/10.1177/1470593111429512>
- Kumar, S., & Bhandarker, A. (2017). Experiential learning and its relevance in business school curriculum. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 44(1), 244-51.
- LeClair, D. (2018). The Connective Power of Experiential Learning. Recuperado de: <https://www.aacsb.edu/insights/articles/2018/10/the-connective-power-of-experiential-learning#:~:text=The%20Connective%20Power%20of%20Experiential%20Learnin&text=By%20providing%20students%20with%20opportunities,and%20between%20learners%20and%20workers.>
- Lusch, R. F., Vargo, S. L. and Gustafsson, A. (2016). Fostering a trans-disciplinary perspectives of service ecosystems. *Journal of Business Research*, 69(8), 2957–2963. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.02.028>
- Montanero Fernández, M. (2019). Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo: ¿Qué hay realmente de innovación? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 5-34.
- Paredes, M. (2013). El proceso de co-creación de valor en un ecosistema de servicio. *Revista Académica ECO*, (8). 7-18.



FLACSO 2022

- Taylor, S. A., & Judson, K. (2011). The Nature of Stakeholder Satisfaction with Marketing Education. *Higher Education Studies*, 4(4), 89–107. <https://doi.org/10.5539/hes.v4n4p89>
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2004). Evolving to a new dominant logic for marketing. *Journal of Marketing*, 68 (1), 1–17. <https://doi.org/10.1509/jmkg.68.1.1.24036>
- Vargo, S. L., Maglio, P. P. & Akaka, M. A. (2008). On value and value co-creation: A service systems and service logic perspective, *European Management Journal*, 26, 145– 152.



FLACSO
2022

CLIMA ESCOLAR NA DIMENSÃO DAS RELAÇÕES COM O ENSINO E A APRENDIZAGEM: EFEITOS NO DESEMPENHO ACADÊMICO.

Simone Gomes de Melo
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Eje temático 04: Educação, inovação, ciência e tecnologia.

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

Este trabalho objetiva evidenciar a relação positiva do clima escolar acerca da dimensão “Relação com o ensino e a aprendizagem” com o desempenho acadêmico de estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Um bom clima nesta dimensão considera a escola como um espaço de trabalho efetivo com o conhecimento, investindo em estratégias diferenciadas, promovendo a aprendizagem de todas(os), participação e bem-estar das e dos estudantes. A metodologia utilizada foi de tipo descritivo, quanto à natureza dos dados, quantitativa e correlacional. Participaram da pesquisa 2731 estudantes, 426 docentes e 173 gestoras(es) de 46 escolas de um estado brasileiro. Para a avaliação do clima escolar foram construídos questionários considerando a realidade escolar brasileira que mensuram oito dimensões. Salienta-se que a presente investigação é parte de uma pesquisa maior, nesta foram analisados os dados do clima escolar da dimensão “As relações com o ensino e com a aprendizagem” com dados residuais de desempenho no ENEM ao controlar a variável Indicador Nível Socioeconômico (Inse). Com este dado contextual foi possível chegar em três grupos: escolas com desempenho abaixo (Grupo 1), dentro (Grupo 2) e acima (Grupo 3) do esperado. Realizando uma análise mais específica das escolas de Grupo 1 e 3 - na avaliação tanto de estudantes, como de docentes e gestoras(es) - os resultados demonstraram diferenças significantes entre os Grupos 1 e 3. As avaliações das escolas do Grupo 3 foram mais positivas que do Grupo 1. Docentes e gestoras(es) das escolas de Grupo 3 avaliaram como positivo o clima nesta dimensão em 74%, tais profissionais de escolas do Grupo 1 avaliaram em 63%; estudantes tiveram uma avaliação nesses grupos em 41% e 22% respectivamente. Concluímos que, um bom clima escolar, recortado na dimensão das relações com ensino e aprendizagem, mostra-se como fator protetivo para a conquista de um melhor desempenho acadêmico.

Palavras-chave: Clima Escolar. Desempenho Escolar. Ensino Médio.



FLACSO
2022

LA PANDEMIA Y LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA.

Sandra Milena Torres García

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Eje temático 04: Educación, Innovación, Ciencia y Tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

Los cambios que la humanidad está enfrentando con la transformación estructural y orgánica por la pandemia producida a causa del virus SARS-CoV-2., generaron adecuaciones necesarias para hacerle frente al escenario; situaciones como el confinamiento prolongado establecieron nuevas formas de relacionarse, trabajar, enseñar e incluso de querer. Es en las transformaciones educativas en donde se ubican las ideas de este documento y con las que se realiza la pregunta, ¿cuál es el impacto de un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) con enfoque constructivista para promover el desarrollo de la producción escrita con estudiantes de tercer grado? Para empezar a construir una respuesta, se realizó la valoración de pruebas aplicadas a los estudiantes y se identificaron dificultades específicas en su producción escrita como: adecuación al tipo textual, coherencia, cohesión, uso adecuado de las mayúsculas y segmentación de palabras, teniendo en cuenta que vivieron dos años de su proceso escolar en confinamiento.

Así pues, el trabajo se encaminó al aprendizaje colaborativo mediado por el uso de recursos digitales. Se implementó con estudiantes de tercer grado de un colegio privado en donde 40 estudiantes fueron distribuidos en dos grupos; dichos estudiantes se encuentran en un rango de edad de entre ocho y nueve años y tienen acceso a dispositivos y herramientas digitales de forma controlada. Los materiales contenidos dentro del EVA poseen herramientas organizadas en una serie de módulos. Se realizó la implementación durante la jornada escolar en modalidad presencial. Además, en atención a la propuesta metodológica se desarrollaron actividades y se recogió el material para su análisis. Teniendo en cuenta los resultados de la investigación, se concluye que, es necesario reconocer las dificultades que presentan los estudiantes después del confinamiento en la producción escrita y las implicaciones de estas en las diferentes dimensiones sociales de la población para diseñar o diversificar rutas de aprendizaje que permitan desarrollar y mejorar las habilidades comunicativas, particularmente las habilidades de escritura.

Palabras clave: educación, tecnología, entornos virtuales de aprendizaje, pandemia, producción escrita.



Introducción

El presente artículo surge del trabajo de grado de la Maestría en Educación en Tecnología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Pone de plano algunas dificultades emergentes en el proceso de enseñanza aprendizaje en la etapa escolar, especialmente después de la pandemia, así como la puesta en marcha de un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) con el propósito de aportar un elemento innovador y tecnológico que permita la superación de las dificultades identificadas. Son múltiples las debilidades en la educación develadas después de la pandemia que enfrentó la humanidad durante los últimos años, la transición de las aulas virtuales a las aulas físicas y el retorno a los entornos escolares presenciales, se convirtieron en testigos de las nuevas dificultades y, por ende, de los nuevos retos. La deserción escolar, los vacíos académicos, la pérdida de hábitos de estudio, son apenas una muestra de las dificultades más evidentes del retorno a la normalidad escolar, en el caso específico de esta investigación se abordan dificultades específicas de la producción escrita de un grupo de niños de grado tercero en la ciudad de Villavicencio, Colombia.

En ese sentido, se estudian investigaciones previas que aportan desde diferentes perspectivas al desarrollo de la investigación. Uno de los trabajos abordados se titula Propuesta de enseñanza para niños y niñas de tercero básico que han tardado en alfabetizarse basada en principios constructivistas, realizado por Alejandra Osorio Salazar en 2018. El trabajo de Osorio (2018) es relevante en este estudio teniendo en cuenta que encuentra su punto de partida en el retraso en la lectura y escritura inicial de algunos estudiantes dentro de lo que ella llama sistema escolar tradicional. Osorio (2018) establece que es necesario diseñar dinámicas de apoyo de corte constructivista para lograr una transformación positiva. Del mismo modo, su trabajo resalta la necesidad de ofrecer herramientas



FLACSO 2022

adecuadas a las necesidades reales de los niños y las niñas, teniendo presente sus contextos para lograr los propósitos deseados, ya que:

La problemática que surge en los establecimientos, asociada al retraso en alfabetizarse que presentan los estudiantes cuando no se les entrega herramientas para avanzar en su escolaridad, pues no leen y escriben convencionalmente y esto genera retraso en las asignaturas de manera transversal. (Osorio, 2018, p. 76)

Así pues, el trabajo realizado por Osorio (2018) resalta la importancia del enfoque constructivista dentro de las herramientas a usar en el plan de aula para superar las dificultades identificadas en los niños y las niñas en cuanto a la producción escrita dentro de un aula tradicional. Además, el trabajo resulta de gran valor ya que, como se propuso para la presente investigación, busca reparar las dificultades de la producción escrita en los niños y las niñas matriculados en grado tercero, a través del diseño innovador de herramientas desde el enfoque constructivista.

Ahora bien, en la búsqueda de diferentes investigaciones se tomó como fundamental el trabajo realizado por Iván Javier González Abello en el año 2012, titulado Ambiente Virtual de Aprendizaje para el aprendizaje autónomo de la competencia digital en estudiantes de educación a distancia. El trabajo de González (2012) busca visibilizar la importancia de la implementación de un AVA y su influencia positiva en un grupo de estudiantes, establece que, el plantear una herramienta de este tipo y que se desarrolle de manera previa al proceso de enseñanza aprendizaje fortalece lo que enuncia como competencias digitales y estas a su vez contribuyen al mejoramiento del aprendizaje autónomo, pues, “la presente investigación busca básicamente comprobar si la formación en competencias digitales, por medio de un AVA, a estudiantes de educación a distancia antes de iniciar sus estudios, les fortalece las estrategias de aprendizaje autónomo” (González, 2018, p. 07).



FLACSO 2022

En esa misma línea, la investigación de González (2018) se enfoca en visibilizar los resultados de la implementación de un AVA dentro de un contexto escolar específico y demostrar que funciona como elemento indispensable para el logro de los propósitos establecidos, así como se propone en el presente trabajo. De ese modo, ubica una metodología descriptiva, allí incluye un diseño que facilita el registro de los logros para la investigación.

Así las cosas, los niños y niñas matriculados en grado tercero en el Gimnasio Domingo Savio de Villavicencio, evidencian dificultades en la producción escrita con relación a lo establecido en los Derechos Básicos de Aprendizaje (en adelante DBA) en el área de lenguaje. Identificar las dificultades es el resultado de la implementación de una prueba pre test elaborada con diez preguntas de selección múltiple y una última pregunta con respuesta abierta. Esta prueba midió el nivel de desarrollo de la competencia escrita de los niños y niñas inscritos en este nivel, las dificultades halladas son el resultado de los siguientes criterios: adecuación al tipo textual, coherencia, cohesión, uso de mayúsculas y segmentación de palabras.

La prueba pre test está configurada como un instrumento de recolección de información que además permite conocer el estado de las habilidades de escritura de los niños y las niñas. Con el propósito de mejorar las dificultades identificadas se diseña un EVA a partir de las necesidades de la población y su contexto con carácter tecnológico e innovador que, desde un enfoque constructivista, permite a los niños y las niñas acceder a los contenidos de forma diversificada, mejorar sus dificultades y demostrar la importancia de acudir a herramientas que adicionan componentes como la tecnología para mejorar sus alcances y facilitar el logro del propósito integral de la educación.

De este modo, el documento expone principalmente el diseño de un EVA para el desarrollo de la producción escrita de los niños y niñas matriculados



FLACSO 2022

en tercer grado de un colegio en la ciudad de Villavicencio, así como los componentes cognitivo, tecnológico y pedagógico que sirven de soporte fundamental para la construcción del mismo, y la descripción los aportes teóricos y metodológicos que tienen lugar en la construcción y desarrollo de la investigación y del diseño.

Componentes teóricos del diseño

El desarrollo de este trabajo buscó definir cuál es el efecto o el resultado de la implementación de un EVA con enfoque constructivista que integra componentes tecnológicos, pedagógicos y didácticos sobre la producción escrita de los niños y las niñas del colegio mencionado. Para conseguir el propósito se definió un proceso que contiene momentos importantes, el primero es el diseño del EVA que, es el momento o paso del proceso que encontraremos en este artículo, el segundo momento es la implementación del EVA, y, finalmente, en el tercer momento se encuentra la validación de la información recolectada.

Ahora bien, los componentes teóricos fundamentales para el diseño de este trabajo son: la producción escrita de los niños y las niñas como el componente cognitivo, la implementación de un EVA como el componente tecnológico y finalmente el constructivismo como componente pedagógico y didáctico, los tres componentes conforman la estructura general del EVA.

Componente Cognitivo

La producción escrita es una de las competencias fundamentales en el desarrollo de las habilidades del lenguaje de los niños y las niñas, no más importante que las demás, sin embargo, es la señalada en este proceso de investigación, de modo que, identificar dificultades en esta dimensión del proceso de aprendizaje se convierte en el punto de partida para la



FLACSO 2022

elaboración del componente cognitivo dentro del EVA. Uno de los componentes teóricos se encuentra en el trabajo de Daniel Cassany (2006) en su libro *Reparar la escritura*, en este se afirma que la acción de reparar lo que se escribe es realizar un ejercicio consciente de lo que se produce: “descubrí que saber corregir es indispensable para poder escribir” (Cassany, 2006, p. 09).

La producción escrita debe ser un ejercicio reflexivo y para que esto suceda la acción de reparar es fundamental. Del mismo modo, Cassany (2006) plantea que “escribir no es una habilidad espontánea como conversar. El escritor no redacta los textos a chorro, sino que los construye con trabajo y oficio: reflexiona sobre la situación de comunicación, apunta ideas, hace esquemas, redacta borradores, repasa pruebas” (p.19). La construcción del EVA propone el acompañamiento en la producción escrita de los niños y las niñas con el fin de lograr un proceso escritor que atraviese las barreras de lo estético y facilite una postura más comprensiva de lo que se quiere comunicar cuando se escribe.

En ese sentido y teniendo en cuenta el norte de este trabajo también se toma como referente la propuesta de Cassany en otro de sus trabajos, Daniel Cassany (1993) *Describir el escribir Cómo se aprende a escribir*, en este trabajo comparte una propuesta que permite observar la estructura del proceso la escritura; el proceso parte del cuestionamiento ¿qué es la composición del texto? El primer paso se ubica en el escenario de pre-escritura, aquí tiene lugar lo que Cassany denomina tomar conciencia de la audiencia (lectores), el segundo paso se encuentra en la misma dimensión de pre-escritura y consiste en planificar el texto, en este paso se debe establecer la estructura del texto, Cassany plantea que se puede realizar por medio de un esquema mental, el siguiente momento se encuentra en la segunda dimensión considerada en este trabajo a la que se denomina ejecución, es en este momento en donde se realiza la implementación de la planificación, en este punto la composición se materializa, pero debe



FLACSO 2022

tenerse en cuenta el siguiente momento propuesto por Cassany, releer los fragmentos escritos y la revisión de los contenidos, finalmente se acude a revisar el texto. De manera que, la obra de Cassany nos permite abordar los elementos más importantes en el ejercicio de la composición, tal y como se propone dentro del componente teórico cognitivo del diseño del Entorno Virtual de Aprendizaje.

Componente tecnológico

Para el diseño de Eva se tomó como un aspecto muy importante la visible aceleración de relación entre los espacios académicos y la alfabetización digital, las nuevas relaciones han despertado la necesidad de cambios tecnológicos que permiten la diversificación de las TIC para los espacios académicos con el propósito de garantizar el acceso adecuado al conocimiento. En ese sentido, el diseño del EVA se convierte en una herramienta para estudiar el efecto de su aplicación en la producción escrita de los niños y niñas que formaron parte del proceso. Del mismo modo, se acudió a diferentes componentes teóricos, por ejemplo, uno de los estudios abordados es el de María Salinas (2011), titulado Entornos Virtuales de Aprendizaje en la escuela: tipos, modelo didáctico y rol del docente. En este, se define un EVA como un lugar educativo en la web, un lugar que debe estar alimentado por diferentes elementos informáticos con la intención de viabilizar precisamente la interacción didáctica, se deben tener en cuenta, como lo dice Salinas (2011), las características específicas: debe tener alojamiento en la web, debe contar con actividades educativas que relacionen tanto a los estudiantes como a los docentes, por último, y no menos importante, debe ofrecer una relación didáctica mediada por las tecnologías digitales (Salinas, 2011).

Otro de los aportes fundamentales, es el aporte realizado por Vicente Ampudia y Lourdes Trinidad (2012) en su trabajo Entornos Personales de Aprendizaje: ¿final o futuro de los EVA?, en este se analiza la pertinencia



FLACSO 2022

de los EVA y los cambios que deben enfrentar teniendo en cuenta las resistencias sociales y culturales emergentes, porque exigen la relevancia de estos entornos con los contextos de los espacios educativos en relación con los Entornos Personales de Aprendizaje (EPA) porque:

Han utilizado los EVA o LMS, para apoyar sus procesos de gestión escolar en las modalidades educativas presencial y a distancia como se pretende con el diseño del EVA. La tendencia ha sido el uso generalizado de algunos entornos virtuales propietarios (como por ejemplo Blackboard, Person, etc.) y de software libre (como Moodle, quizá el LMS más utilizado en la actualidad)” (Ampudia y Trinidad, 2012, p.33).

Si bien, los EVA se han convertido, como lo mencionan Ampudia y Trinidad, en herramientas fundamentales en la educación, se deben tener en cuenta distintos aspectos de la sociedad que modifican y exigen el ajuste de los diseños a las necesidades y prácticas de la población.

Componente pedagógico y didáctico

Ahora bien, el diseño del EVA se realizó dentro del modelo constructivista de la enseñanza, teniendo en cuenta que este modelo permite que exista una correlación de los conocimientos nuevos con los conocimientos adquiridos previamente, dentro de los diferentes componentes teóricos que se tomaron en cuenta para el diseño se puede ubicar el valioso aporte de Mario Carretero (1997) en *¿Qué es constructivismo?*, en donde aporta la siguiente definición de constructivismo: La idea que mantiene que el individuo — tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos— no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. (Carretero, 1997, p.3)

En esa línea, el proceso que se propone para la producción escrita en el diseño del EVA resulta de las diferentes relaciones que tienen los niños y



FLACSO 2022

las niñas con el entorno, incluyendo la transversalización de las dimensiones cognitivas y afectivas.

Marco metodológico del diseño

Los objetivos establecidos y los momentos del desarrollo de la investigación dieron las pautas para orientar el diseño del EVA, de ese modo, el marco metodológico del diseño cuenta con cinco apartados relevantes. El primero es la construcción teórica de la articulación, el segundo es la población, los materiales necesarios para el proceso de implementación y aprendizaje hacen parte del tercero; el cuarto corresponde a las condiciones y el procedimiento, el quinto y último corresponde a las métricas y análisis del proceso de implementación del EVA desarrollado con los niños y las niñas.

Construcción teórica de la articulación

El diseño se fundamenta en el constructivismo y el aprendizaje significativo, con el propósito de incentivar el desarrollo de la producción escrita y de esta manera realizar un aporte inicial al rendimiento académico de los niños y las niñas que permita la construcción de un proyecto de vida pleno, así como, ofrecer elementos importantes para el desarrollo de la comunicación, mejorando las condiciones de vida y aportando a la transformación social de manera positiva. El diseño del EVA se basa en el trabajo y aprendizaje colaborativos mediados por el uso de recursos digitales y físicos. Por esta razón, tanto los tutores como los estudiantes cuentan con características específicas de participación; dentro de las características del tutor se incluyen las siguientes: diseña las actividades de aprendizaje a partir de los intereses de los estudiantes, elige y administra los recursos didácticos y tecnológicos a implementar, mediación de los



FLACSO 2022

contenidos y tiene en cuenta los elementos de contextualización, así como, la capacidad para organizar el grupo, con el objetivo de guiar al estudiante en el uso de herramientas digitales para el diseño y construcción del cómic. Asimismo, ser activos y tener la motivación para ejecutar las acciones propuestas durante el proceso de creación del cómic. Así como también, habilidades básicas en el manejo de ofimática y diseño.

Las estrategias didácticas del diseño se establecieron a partir de la propuesta pedagógica del EVA de la siguiente forma: Actividad de conceptos previos; aproximación conceptual al cómic; pre escritura y bosquejo; escritura; y, finalmente, revisión.

Población

El diseño del EVA se dispone para niños y niñas matriculados en grado tercero de un colegio privado con edades entre los ocho y nueve años, los participantes que trabajaron con este EVA habitan hogares con ingresos económicos estables y tienen acceso a dispositivos y herramientas digitales con control de uso. El lugar o ubicación es la Vereda del Amor en la ciudad de Villavicencio, Colombia y son 40 estudiantes en total, distribuidos en dos grupos de trabajo.

Materiales

Los materiales que se tuvieron en cuenta para el diseño del EVA están dispuestos para el desarrollo de las actividades que conforman el EVA, dichos materiales se clasifican en: herramientas digitales, como los módulos consecutivos, y materiales para el uso escolar, como los útiles escolares.

Condiciones y procedimiento



FLACSO 2022

La implementación del diseño del EVA se propone para trabajar durante la jornada escolar de manera presencial con actividades presenciales y virtuales. Respondiendo la propuesta metodológica se llevan a cabo las actividades propuestas dentro del EVA y se recolecta la información deseada para su análisis. La implementación toma ocho semanas y las horas de trabajo se adecuan a la disposición del horario escolar.

Métricas y análisis de la implementación

El diseño del EVA parte de las necesidades identificadas en los niños y las niñas, para el caso de este estudio se realizó la valoración inicial de la prueba dispuesta para los niños con el propósito de identificar las dificultades en la producción escrita, teniendo en cuenta los criterios establecidos, a saber: adecuación al tipo textual, coherencia, cohesión, uso adecuado de las mayúsculas y segmentación de palabras.

Diseño del EVA

El diseño del EVA está conformado por una serie de módulos consecutivos que integran diferentes herramientas con el objetivo de entregar un producto final, este resultado consiste en la elaboración de un cómic en el cual la producción textual es el eje central. Para alcanzar los objetivos planteados, el Eva brinda cinco módulos.

El primer módulo se denomina Conceptos Previos, este módulo acerca a los niños y las niñas al tema central a partir de conocimientos previos y presentes por medio de tres interrogantes diseñados para este propósito, los interrogantes que conforman la estructura del módulo son: ¿para qué escribimos?, ¿qué tener en cuenta cuando se escribe?, y ¿cuáles son los elementos básicos de la narración? Cada uno de los interrogantes está



FLACSO 2022

conformado por ejercicios y actividades diseñadas específicamente, al terminar este módulo se encuentra un ejercicio de autoevaluación.

El segundo módulo se titula Aproximación conceptual al comic, en este caso el módulo ofrece actividades de aproximación conceptual, los conceptos que se trabajan en este espacio están relacionados específicamente con el cómic, cada una de las actividades desarrollan los siguientes conceptos: definición, características, tipos y, finalmente, ejemplos de cómic. Al finalizar las actividades dispuestas se encuentra un ejercicio de evaluación a modo de autoevaluación.

El tercer módulo es llamado Estructura básica de la creación del texto, en este módulo los niños y las niñas deben realizar diferentes actividades con inicio, nudo y desenlace para luego escoger el tema a trabajar en el cómic a través de un formato o ficha de elección de intereses alojado en la web. En este módulo los estudiantes encuentran las condiciones básicas para la creación del cómic. La estructura básica del cómic debe contener, mínimo, tres personajes (un protagonista, un antagonista y un personaje secundario), así como definir el lugar o los lugares en donde se ubica la historia, los estudiantes establecen por medio de actividades el argumento de la historia. Con la entrega de estas actividades se realiza la retroalimentación a cargo del tutor, con la retroalimentación se aporta un ejercicio de coevaluación del proceso.

El cuarto módulo se llama Elaboración del cómic y corresponde a la elaboración del cómic. Los estudiantes usan los elementos elaborados en los módulos previos para consolidar sus ideas y realizar la elaboración del cómic.

Finalmente, se encuentra el módulo Revisión, en este espacio debe destacarse el proceso evaluativo, este está conformado por heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación que, sumados, consolidan el final del proceso desde la propuesta general para el EVA como un espacio tecnológico y pedagógico y didáctico constructivista.



Conclusiones

Es importante reconocer las dificultades que presentan los estudiantes en la producción escrita y las implicaciones de estas en las diferentes dimensiones sociales de la población para, a partir de allí, diseñar o diversificar rutas de aprendizaje que permitan desarrollar y mejorar las habilidades comunicativas, particularmente para el presente caso, las habilidades de escritura. Además, considerando las dificultades halladas en los niños y las niñas durante el proceso, se concluye que, es necesario atender las fragilidades que presentan los estudiantes después del confinamiento en la producción escrita y, viabilizar el acceso a los diferentes aprendizajes a través de herramientas integrales que se sirvan de escenarios como la tecnología y la ciencia, con el fin de responder a la responsabilidad que asignan las condiciones de los distintos contextos de la población y facilitar el mejoramiento de la calidad de vida de la población, así como, el desarrollo pleno de las habilidades de los integrantes de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Carretero, M. (1997). ¿Qué es el constructivismo?. Progreso. Recuperado de: [http://www.educando.edu.do/Userfiles P, 1, 39-71](http://www.educando.edu.do/Userfiles/P,1/39-71).
- Cassany, D. (1993). Describir el escribir (Cómo se aprende a escribir). Barcelona. Cassany, D. (2006). Reparar la escritura. Graó.
- González, I. (2018). Ambiente Virtual de Aprendizaje para el aprendizaje autónomo de la competencia digital en estudiantes de educación a distancia. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.



FLACSO 2022

Osorio, K. (2018). Proyecto de título: propuesta de enseñanza para niños y niñas de tercero básico que han tardado en alfabetizarse basada en principios constructivistas. Santiago, Chile.

Rueda, V. A., & Delgado, L. H. T. (2012). Entornos Personales de Aprendizaje: ¿ final o futuro de los EVA?. REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, (63), 32-39.

Salinas, M. (2011). Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: tipos, modelo didáctico y rol del docente. Universidad Católica de Argentina.



FLACSO
2022

O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL COMO BASE PARA A FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS COM VISTAS A MITIGAR AS INIQUIDADES EM TERRITÓRIOS AMAZÔNICOS.

Fernando Mendes

Centro de Referências em Educação Integral

João Gabriel do Nascimento Nganga

Centro de Referências em Educação Integral

Luana Maria Monteiro Campos

Centro de Referências em Educação Integral.

Eixo 04: Educação, Inovação, Ciência e Tecnologia

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. “*Democracia, justicia e igualdad*”

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



RESUMO

Na Amazônia brasileira, os estados do Amapá, Amazonas e Maranhão integram muitas comunidades tradicionais¹, em particular as indígenas e quilombolas, que dão contorno às suas histórias, saberes, culturas e tradições. Essa riqueza de diversidade, no entanto, forja seus territórios a agregar desafios à formulação, implementação e avaliação de políticas públicas educacionais que assegurem condições para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Em função das singularidades de seus territórios, a adesão às macros políticas educacionais ofertadas pelos demais entes governamentais é dificultada. Desse modo, a não aderência entre a oferta das políticas públicas nacionais com relação às necessidades dos territórios, aprofundam as desigualdades educacionais deixando de promover uma oferta equitativa do direito à educação, contexto agravado pela dificuldade do alcance dessas políticas no período da pandemia da COVID-19. O reconhecimento desse desafio ensejou a implementação de um conjunto de ações formativas realizadas com equipes das Secretarias de Educação de 33 municípios dos três estados mencionados. A iniciativa tinha como objetivo apoiar a construção de políticas públicas educacionais que tivessem como ponto de partida o contexto supracitado, o território, a atenção às práticas e conhecimentos das comunidades tradicionais, o compromisso com a formação integral dos estudantes e a garantia do direito à educação equitativa para todos e cada um. O presente artigo pretende apresentar, por meio de estudo de caso, a sistematização dos desafios e aprendizados nesse percurso de trabalho junto às equipes no processo de se pensar a escola e as políticas públicas educacionais como indutoras da redução de desigualdades.

Palavras-chave: comunidades tradicionais; Educação Integral; equidade educacional; políticas públicas; direito à educação.



INTRODUÇÃO

Conta a lenda que há muito tempo nasceu entre os povos indígenas Maués um menino muito inteligente, bondoso e bonito. Sua alegria e esperteza era tanta que despertava admiração entre todos na aldeia e inveja em Jurupari, um espírito mau que se dedicava a tentar ceifar a vida do menino que, por sorte, vivia cercado pelos outros indígenas que se sentiam na obrigação de protegê-lo. Mas o espírito mau não se daria por vencido tão fácil até que, certo dia, o menino estava brincando e se afastou da aldeia para apanhar uma fruta numa árvore um pouco distante. Foi então que Jurupari se aproveitou e, na forma de uma grande cobra, deu um bote no menino, levando-o à morte. Assim que deram conta do sumiço da criança, toda comunidade se mobilizou para procurá-la. Já era noite quando encontraram o corpo dela nos pés da árvore. A notícia da sua morte causou grande comoção em toda nação Maués. Como de costume na comunidade, os indígenas choraram por várias luas ao lado do corpo do menino até que, num dado momento, caiu ao lado do seu corpo um raio. A mãe do menino interpretou o fato como um sinal – era o deus Tupã chorando com eles – e então sugeriu que fossem plantados os olhos do menino, alegando que deles nasceria uma planta que traria tanta felicidade à aldeia quanto o menino trouxe em vida. Os indígenas plantaram os olhos do pequeno índio e foi assim que nasceu o guaraná, fruta símbolo da Amazônia e conhecido em todo o território brasileiro.²

Essa e tantas outras narrativas ilustram a diversidade étnico-cultural existente nos territórios amazônicos, além da imensa diversidade biológica, paisagística, linguística, étnico-racial, sociocultural.

Qualquer que seja o trabalho a ser desenvolvido em territórios amazônicos, é fundamental considerar a diversidade cultural e linguística dos povos originários, a qual se expressa nas comunidades indígenas, ribeirinhas e quilombolas. Destacaremos neste artigo as relações estabelecidas entre



FLACSO 2022

esse território e, especificamente, entre as comunidades indígenas e quilombolas. Segundo o projeto Nova Cartografia Social Brasileira (2008), ocupam essa área mais de 180 povos indígenas e 1.000 comunidades quilombolas que lutam pela garantia do direito a sua identidade e suas terras, alinhando seus modos de vida aos seus conhecimentos tradicionais, contribuindo, assim, com a conservação do bioma, por meio de práticas sustentáveis.

Diante desse cenário, é preciso repensar a nossa forma de conceber a educação, que teve uma forte influência, ao longo da história, eurocêntrica e colonizadora (QUIJANO, 2005). Nesse sentido, concordamos com Grosfoguel (2007, p.35), "a epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico". Por esta e outras razões, a necessidade e importância de "jogar mais luz" sobre outras formas de saber-fazer-interagir que re-co-existem na região amazônica, uma vez que ela é um grande entrecruzamento de diversas e plurais línguas (faladas e escritas), raças, etnias, culturas e cosmovisões (CAMARGO; HAGE; GOMES; FIGUEIREDO, 2022).

Um caminho possível para contrapor essa visão hegemônica de currículo, de formação de professores/as e de implementação de políticas educacionais é por meio da Diversidade em diálogo com a Educação Integral, enquanto eixo orientador para se pensar em políticas públicas educacionais. De acordo com os teóricos Albarado e Vasconcelos (2020):

Na Amazônia, os processos de formação humana, incluindo a formação docente, precisam dialogar com a sociobiodiversidade que a constitui para compreender a dimensão dos conflitos e das resistências que marcam as relações sociais dos diferentes sujeitos coletivos que vivem e convivem nesse território (ALBARADO e VASCONCELOS, 2020, p. 14).

O trabalho realizado nos territórios amazônicos ampara-se na concepção de Educação Integral a qual deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e



FLACSO 2022

cultural – e se constituir como projeto coletivo, compartilhado pelos/as estudantes, famílias, educadores/as, gestores/as e comunidades locais.

Diante disso, essa concepção propõe uma nova organização da política educacional com o intuito de diversificar de maneira qualificada a oferta educativa, tendo como horizonte a formação de sujeitos capazes de constituir seus projetos de vida com autonomia e responsabilidade pessoal e coletiva.

Quando falamos em Educação Integral e Diversidade, especialmente em territórios amazônicos, não há como desconsiderar a relação entre sujeito e natureza, bem como as situações decorrentes dessa interação, tais como as ações de resistir para existir, sobreviver para viver. Essas relações têm que estar em nossos horizontes na concepção, elaboração, monitoramento e avaliação das políticas educacionais.

Diante de uma realidade bastante complexa e desafiadora que o Brasil vive nos últimos anos, como, por exemplo, o aumento da fome (DE SORDI, 2022) e o aumento dos índices de violência (CERQUEIRA, 2021) e aliado ao fato de que as comunidades tradicionais demandam a efetivação das políticas públicas existentes que garantam os seus direitos, a exemplo da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BATISTA; BEZERRA; FOSTER, 2018), é imprescindível a discussão de políticas públicas que dialoguem com as demandas dos territórios.

Pelo fato de o território amazônico concentrar a maior parte das comunidades tradicionais do país e possuir tanta singularidade no que tange a sua territorialidade, culturas e etnias, as políticas públicas educacionais existentes e em vigência, quando implementadas, partem, muitas vezes, do princípio da igualdade e acabam por não atender às especificidades dessas populações. O que se observa é um aprofundamento das desigualdades educacionais (LOPES; TAVARES, 2021), cenário este agravado pelo contexto da pandemia de COVID-19.



FLACSO 2022

Iniciativa do Centro de Referências em Educação Integral – programa coordenado pela Cidade Escola Aprendiz em parceria com outras organizações – desenvolvida com o apoio financeiro da Porticus, o Projeto “NÓS” visa à implementação de políticas públicas de Educação Integral. O intuito desse projeto é apoiar a Gestão Educacional Municipal, por meio de consultoria e assessoria formativa, na elaboração e institucionalização de políticas públicas mais equitativas e aderentes às realidades de seus territórios, principalmente no que se refere à integração dos agentes das comunidades tradicionais no processo de construção e tomada de decisões.

O "NÓS" se alicerça nessa concepção de educação que compreende o indivíduo como um sujeito de direitos que se desenvolve integralmente impulsionado por um projeto coletivo que contemple as especificidades do território em que habita. E, como eixo orientador para a garantia desse direito, preconiza-se os princípios da Equidade, Inclusão, Contemporaneidade e Sustentabilidade (CREI, 2017, p.16).

Para tanto, este artigo visa apresentar, por meio de estudo de caso, a sistematização dos desafios e aprendizados nesse percurso de trabalho junto às equipes no processo de se pensar a escola e as políticas públicas educacionais como indutoras da redução de desigualdades e comprometidas com o reconhecimento e valorização dos múltiplos saberes dos territórios.

PERCURSO METODOLÓGICO

O projeto teve início a partir de março de 2021, sendo, de março a junho, dedicado a planejamento, articulação com parceiros, articulação com as seccionais da Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e pactuação com os municípios. A partir de agosto de 2021, Dirigentes Municipais de Educação e equipes técnicas das Secretarias



FLACSO 2022

Municipais de Educação participantes fizeram formações sobre os Fundamentos da Educação Integral, Territórios Educativos, Currículo e Avaliação na Educação Integral e Políticas Públicas Educacionais.

A trilha formativa foi pautada nos referenciais da Educação Integral – Na Prática e Currículo na Educação Integral³, ambos sistematizados pelo Centro de Referências em Educação Integral. Com o foco em trabalhar a Educação Integral enquanto concepção de ensino, que perpassa todas as decisões da gestão, foram elencadas metodologias diversificadas que pudessem fomentar a homologia de processos⁴ e incentivar a produção coletiva das equipes técnicas. Dentre elas, podemos citar: discussões e trabalhos em grupo, aulas expositivas, sala de aula invertida, pesquisa, mapeamento territorial, leituras dialógicas, autoavaliação rápida. Essas atividades foram realizadas por meio de encontros online e presenciais.

Como resultados dessa primeira etapa do projeto, foi realizada colaborativamente a revisão dos PPAs⁵ (Planos Plurianuais) dos municípios, a construção dos Planejamentos Estratégicos da Educação para a Gestão Educacional 2021-2024, a formação de equipes técnicas sobre os princípios da Educação Integral, e a construção e efetivação de políticas públicas educacionais mais equitativas. Em 2022, o projeto avança no intuito de apoiar os municípios na implementação das ações previstas no planejamento estratégico. Para tanto, com a intenção de qualificar o processo formativo e dar mais eficácia à implementação das ações, foi necessária a priorização de uma meta que fosse comum aos municípios integrantes dos polos. Desse modo, para cada polo definiu uma meta prioritária, da qual há um plano de ação com estratégias e ações construídas coletivamente pelos municípios.

Após a elaboração coletiva, os municípios detalharam as estratégias e ações junto à equipe técnica da Secretaria de Educação e encaminharam para avaliação da equipe formadora do projeto, que emitiu devolutivas individualizadas sobre cada plano, a fim de auxiliar os municípios na



FLACSO 2022

consecução do proposto. Ressaltamos que o projeto ainda se encontra em curso e, além de finalizar e avaliar as ações como próximos passos, pretende-se auxiliar os municípios na institucionalização da política priorizada.

Com a finalidade de promovermos uma discussão sobre as aprendizagens e desafios enfrentados no percurso, foram selecionados três municípios – um de cada estado – que apresentavam características singulares tanto na motivação à adesão do projeto quanto ao seu desenvolvimento. No estado do Maranhão, o município selecionado foi Bacuri; no Amazonas, Maués; e no Amapá, Oiapoque.

ESTUDO DE CASO – BACURI (MA)

O município de Bacuri integra o estado do Maranhão, está localizado na região da baixada maranhense e faz parte da Amazônia Legal Brasileira. Em 2021, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁶, a população estimada é de 18.726 habitantes, o município tem 2.593 alunos/as matriculados/as no Ensino Fundamental⁷ distribuídos/as em 24 escolas municipais sendo que, destas, 16 escolas estão localizadas em áreas rurais e as demais estão em comunidades quilombolas. Bacuri tem mais de 15 comunidades remanescentes de Quilombo, tais como Birititua e São Sebastião dos Pretos Vila Nova.

A escolha de Bacuri para compor este estudo de caso é motivada pelo fato dos participantes do percurso da trilha formativa se destacarem. Na formação, temas relacionados à Educação Integral, desenvolvimento integral do sujeito, territórios educativos, currículo e políticas públicas foram pautas de debates e atividades online e presencial. A equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação participou ativamente das discussões



FLACSO 2022

realizadas, contribuindo com exemplos que envolviam os dilemas, desafios e potencialidades que a educação em escolas quilombolas apresentavam.

Destacamos que, nas atividades assíncronas entregues pelo município, Bacuri traz uma reflexão importante para se pensar o currículo escolar: que é ter os territórios educativos, em especial as comunidades quilombolas, como fio condutor do currículo e de suas diversas formas de materialização no dia a dia da rede de ensino.

No mapeamento dos territórios educativos, os representantes dos municípios nos apresentaram diversas manifestações sociais, culturais e políticas como saberes dos territórios, destaque para as práticas culturais “tambor de crioula, bumba meu boi, tambor de mina e pajelança”, todas com fortes ligações às matrizes culturais e epistemológicas de origem africana, afro-brasileira e indígena (BARROS, 2014).

O encontro para discutir políticas públicas foi muito profícuo, uma vez que a Secretaria Municipal de Educação de Bacuri, representada pelo seu dirigente e integrantes da equipe técnica, teve a oportunidade de refletir sobre como a Educação Integral, em diálogo com a gestão democrática e a intersectorialidade, pode contribuir para que a rede municipal de educação seja mais equitativa, inclusiva, sustentável, contemporânea, dialogando com os territórios educativos e oportunizando espaços decisórios para as comunidades quilombolas – no planejamento, elaboração, implementação, monitoramento e avaliação das políticas públicas educacionais.

O planejamento estratégico elaborado por Bacuri aponta, em seu texto, muitos aspectos que foram discutidos durante a trilha formativa, começando pela formulação da missão da Secretaria Municipal de Educação, que traz os princípios do desenvolvimento integral como orientadores da política educacional. Em uma das partes mais importantes do planejamento, a tríade meta-estratégia-ação, foi possível identificar diálogo com os territórios educativos, a exemplo da família. Destaque também para a intersectorialidade, dado que em algumas estratégias há uma



FLACSO 2022

série de ações que partem do trabalho conjunto com outras instâncias municipais e estaduais.

Contudo, nessa primeira versão do planejamento, não foi possível identificar metas, estratégias ou ações relacionadas diretamente com os princípios da Educação Integral, algo que havia sido previsto na missão da Secretaria, assim como metas, estratégias ou ações voltadas para o desenvolvimento integral do sujeito em diálogo com as comunidades quilombolas presentes no município.

Ao ler o planejamento estratégico e dialogar com a equipe técnica sobre ele, foi possível constatar que ainda é um desafio a inclusão na rotina do trabalho da Secretaria do pensar/construir/realizar/acompanhar/avaliar ações para/com as comunidades quilombolas a partir de um outro lugar, um lugar em que as singularidades, o território e os marcos legais (BRASIL, 2004; BRASIL, 2012) sejam pontos de partida.

Bacuri faz parte do polo de Alcântara, no qual se reúne mais quatro municípios. Como estratégia para otimizar tempo e proporcionar contribuições mais efetivas, foi estabelecida uma meta com um conjunto de estratégias para os municípios do polo elaborarem ações com o objetivo de atingi-la. A meta escolhida foi “Oferecer até o começo do segundo semestre de 2024 a ampliação da jornada dos/as estudantes de pelo menos 40% das escolas de 6º ao 9º ano (Ensino Fundamental II) que atendam comunidades tradicionais por meio de atividades de contraturno”.

É possível perceber, pela meta escolhida, um avanço na priorização de políticas educacionais com foco nas comunidades tradicionais, no caso de Bacuri, as comunidades quilombolas. Dentre as estratégias elencadas, salientamos duas que consideramos importantes para a institucionalização dessa política e da extensão da jornada escolar. São elas: 1) Diagnóstico para a escolha das escolas que terão extensão da jornada e; 2) Revisão curricular.



FLACSO 2022

A primeira versão do plano de ação de Bacuri traz um bom conjunto de ações para se alcançar essas estratégias. No entanto, há lacunas no que se refere aos princípios da Educação Integral, em especial equidade e inclusão, dado que em alguns momentos do plano de ação as comunidades tradicionais não tiveram suas especificidades consideradas. Outra fragilidade do plano é referente ao encadeamento de ações, que necessita de um aprimoramento para dar mais robustez para a implementação dessa política educacional. Além disso, cabe ressaltar que as comunidades quilombolas apareceram nas ações dessas duas estratégias de forma bem tímida.

A partir dessa primeira versão, em reunião com a equipe técnica da Secretaria de Educação, realizamos uma devolutiva, em que sugerimos caminhos para o aperfeiçoamento do plano, no qual salientamos a necessidade de se pensar em ações que garantam os princípios da equidade e da inclusão, bem como de propor iniciativas em que representantes das comunidades quilombolas estejam em espaços como partícipes das ações que estão em elaboração, implementação e avaliação.

No processo de contribuição com a formulação e institucionalização de uma política educacional, as atividades sistematizadas com foco na extensão da jornada escolar em comunidades quilombolas no município de Bacuri não estão finalizadas. Os relatos apresentados neste estudo de caso são parciais, no qual privilegiamos evidenciar os desafios e aprendizados durante esse percurso.

ESTUDO DE CASO – MAUÉS (AM)



FLACSO 2022

O município de Maués integra o estado do Amazonas e está localizado na região do Baixo Amazonas, próximo à divisa com o estado do Pará. Segundo dados do IBGE (2021), Maués possui uma população estimada de 66.159 pessoas distribuídas em um território de 39.991,066 km².

No campo educacional, o município tem 168 escolas municipais, destas, 13 são urbanas e 155 são rurais, divididas entre escolas do campo e indígenas, com atendimento à creche, pré-escola, anos iniciais, anos finais e EJA, totalizando 11.723 matrículas, conforme dados do último censo escolar.

Maués foi um dos pioneiros na participação do projeto, sendo um dos maiores incentivadores da adesão dos demais municípios do Amazonas, razão pela qual essa localidade foi selecionada para o estudo. Desde o início, a equipe da Secretaria Municipal de Educação se mantém organizada e engajada com o processo formativo, destacando-se sempre com relação à pontualidade e assiduidade nas formações e com a entrega das produções propostas. Além disso, demonstra muito interesse em ter espaços qualitativos de troca com as equipes de outros municípios e se coloca sempre à disposição também dos demais para auxiliar no que for necessário.

Na primeira etapa do projeto, dividida em duas frentes de trabalho – Gestão Orçamentária e Administrativa e Formação em Educação Integral e seus Fundamentos (Trilha Formativa), o município, assim como outras localidades participantes, foi convidado a repensar: a concepção de educação implementada no território; a aderência de políticas públicas às singularidades e diversidades existentes nele; e a distribuição dos recursos no fomento da construção de novas políticas educacionais e em sua gestão administrativa.

O município destacou-se na entrega das devolutivas das atividades assíncronas, contribuindo no grupo com reflexões importantes, como a preocupação de propiciar uma educação comprometida com o



FLACSO 2022

desenvolvimento integral dos/as estudantes, por meio da oferta de novas oportunidades educativas e em consonância com os saberes de seu território.

Com relação aos demais participantes do estado do Amazonas, Maués possui uma singularidade, de todos, é o único que possui apenas uma etnia indígena em seu território: o Sateré-Mawé. Segundo relato dos participantes, isso pode ser visto como uma oportunidade de qualificação da oferta de educação indígena diversificada, possibilitando a discussão de um currículo integrado na rede, com propostas didáticas mais significativas aos/às estudantes. Mesmo antes da adesão ao projeto, o município já desenvolvia um trabalho diferenciado com relação às escolas multisseriadas, realidade presente em todo território rural, ribeirinho e indígena. O município possui uma proposta pedagógica específica para o trabalho com essas turmas e, a partir das reflexões durante a formação, percebeu que essa proposta precisava integrar o seu referencial curricular, assim como as especificidades multiculturais indígenas.

Como forma de sistematizar as reflexões propostas na trilha formativa e organizar o trabalho percorrido pela frente de Gestão Administrativa e Orçamentária, a conclusão da primeira etapa do projeto consistia na elaboração de um planejamento estratégico da gestão. Para tanto, como requisito, os municípios deveriam materializar no documento o compromisso com os princípios e fundamentos da Educação Integral e apresentar propostas indutoras de políticas públicas mais equitativas que, além de endereçarem respostas ao contexto de pandemia, evidenciassem a inserção das comunidades tradicionais nos contextos de decisão da gestão.

O planejamento estratégico construído por Maués apresenta em sua intencionalidade a maioria dos critérios estabelecidos, pois, além de trazer a vontade de se tornar uma referência estadual de Educação Integral por meio de uma gestão democrática, já na constituição de sua missão, visão e valores apresenta em todo o corpo do planejamento as metas, estratégias e



FLACSO 2022

ações comprometidas com os princípios da equidade e inclusão, com as relações intersetoriais pautadas no mapeamento do território e com as comunidades tradicionais.

Em consonância com o objetivo principal do projeto “Nós” – construir, implementar e institucionalizar uma política pública de Educação Integral em territórios com comunidades tradicionais –, após a finalização dos planejamentos estratégicos por todos os municípios, viu-se a necessidade de procurar caminhos comuns entre os planejamentos para que pudéssemos apoiar de maneira mais qualitativa o processo formativo comprometido com a implementação das metas priorizadas por cada município. Para tanto, os polos, já anteriormente constituídos, se uniram mais uma vez para, além de priorizarem suas metas, definirem junto à equipe uma meta do polo com estratégias pré-definidas no coletivo, que deveriam ser esmiuçadas num plano de ação individualizado e organizado de acordo com o contexto e possibilidades de execução de cada município.

Este polo definiu como meta garantir acesso, permanência e educação de excelência a todos os/as alunos/as das escolas em comunidades tradicionais e outras até o final de 2028; e estabeleceu como principais estratégias: instauração de um processo de revisão curricular, viabilização de formação continuada para os docentes por meio de parcerias institucionais, desenvolvimento de novas práticas de ensino comprometidas com a formação plena dos/das estudantes e criação de condições para que os/as alunos/as permaneçam na escola.

Maués, ao construir o plano de ação com relação à meta do polo, apresentou pela primeira vez dificuldades de materializar os critérios pré-definidos. Apesar de o plano possuir ações alinhadas e encadeadas a partir das estratégias definidas no polo, os princípios e valores norteadores para a construção de uma política de Educação Integral, tal como equidade e inclusão, apareceram de maneira parcial apenas – notava-se uma intencionalidade, porém as ações propostas não correspondiam a ela. Outro



FLACSO 2022

aspecto relevante é o fato de a meta do polo ser direcionada para as comunidades tradicionais, contudo, mais uma vez, as ações não apresentaram o detalhamento necessário para a evidência delas como público direto da política.

De uma forma geral, as estratégias e ações estavam centradas no próprio fazer da escola e na manutenção da “modus operandi”, o que já é uma realidade no município e não evidencia mudança. O mapeamento dos territórios e seus potenciais não integrava nenhuma estratégia do plano construído e, apesar de manifestar interesse na constituição de parcerias, também não havia evidências descritas nas ações de articulação com outros setores da sociedade civil. Mediante esse cenário, a equipe formadora do projeto teceu comentários e proposições nos planos de ação e encaminhou uma devolutiva disparadora de uma reflexão coletiva na Secretaria sobre a relação entre as ações propostas e os critérios pré-definidos, com as observações feitas acima. Na sequência, o município foi chamado para um diálogo sobre o processo de construção/refação e análise do plano a partir da devolutiva enviada.

O município de Maués acolheu muito bem as críticas e sugestões feitas pelos/as formadores/as e se apresentou na reunião com o plano de ação já refeito e parcialmente em implementação. Salientamos a necessidade de se voltar para os princípios e valores da Educação Integral em toda e cada ação pensada, promovendo um processo de ação-reflexão-ação sobre o próprio fazer técnico. Além disso, sugerimos também a abertura dos processos para uma participação mais efetiva da comunidade, principalmente a das comunidades tradicionais, fazendo com que, além de público, ela seja agente da transformação pretendida.

ESTUDO DE CASO – OIAPOQUE (AP)



FLACSO 2022

O município de Oiapoque está situado no extremo norte do Amapá, a 590 quilômetros da capital, Macapá, e foi criado pela Lei 7.578, de 23 de maio de 1945. Segundo dados do IBGE (2021), possui uma população estimada de 24.643 pessoas distribuídas em um território de 22.725,70 km².

No campo educacional, o município tem 22 escolas municipais, destas, 8 são urbanas e 14 são rurais, com atendimento à creche, pré-escola, anos iniciais e EJA, totalizando 3.562 matrículas, conforme dados do último censo escolar.

No projeto, o Oiapoque é destaque do polo Amapá e foi escolhido para este estudo por ser, dentre os municípios participantes, o que mais revela um trabalho específico com as comunidades tradicionais, que é majoritariamente indígena. Apesar de ter participação diferenciada em todo o processo – em razão das dificuldades logísticas que impedem que a equipe técnica consiga estar na maior parte dos encontros presenciais na capital; e também por ter problemas de conectividade severos, dificultando, por vezes, a participação online e síncrona – o município tem visto neste trabalho a oportunidade de repensar suas políticas e práticas em diálogo com os parceiros de territórios semelhantes, permanecendo no projeto, mesmo em meio a tantas adversidades.

Devido a essa diferenciação no percurso, o município demanda um acompanhamento “in loco” e individualizado, embora suas construções e produções sejam sempre discutidas no grupo ampliado, bem como o contrário. Cabe aos formadores inserirem em suas formações espaços para o diálogo e trocas, ainda que pelas produções escritas.

Na primeira etapa do projeto (2021), o município entregou todas as atividades propostas, mesmo que em tempo diferenciado dos demais. Um destaque importante é que, apesar da dificuldade de participação nas interações com o grupo, as reflexões acerca do que era proposto como temática sempre foram bastante discutidas entre a equipe técnica da



FLACSO 2022

Secretaria Municipal de Educação e apresentadas à equipe formadora, tendo como ponto de partida a realidade de seu território.

Apesar de não possuir um currículo próprio, o município destaca que os planos de ensino sempre são pensados à luz da educação escolar indígena, o que é um contraponto com relação aos demais municípios do polo, participantes do projeto. Segundo relato da equipe, há um fenômeno diferente em Oiapoque que consiste na sobreposição da cultura indígena originária à cultura não indígena. Isso acontece em razão da maioria da população ser indígena aldeada ou não aldeada.

As relações e o convívio com a cultura eurocêntrica apesar de emancipatórios, visto que qualificam o indivíduo no contato com o mundo globalizado, são subalternos às relações com a cultura local. Embora configure um aspecto positivo no que diz respeito à identidade de um povo, isso se apresenta muitas vezes como um desafio mediante à adesão a políticas públicas que não são pertinentes em seu território. Daí a necessidade de se repensar as políticas locais a partir de seu contexto histórico-sociocultural, objetivo este do projeto.

Conforme já dito anteriormente, a primeira etapa do projeto tinha como produto a construção do planejamento estratégico da gestão educacional e Oiapoque ganhou novamente o destaque do polo pela construção coesa de seu planejamento que, além de trazer em sua intencionalidade compromisso com os princípios e fundamentos da Educação Integral, apresenta propostas indutoras de políticas públicas mais equitativas que, além de endereçarem respostas ao contexto de pandemia, evidenciam a inserção das comunidades tradicionais nos contextos de decisão da gestão.

Depois da construção do planejamento, os municípios passaram pelo processo de priorização de metas, constituindo um plano de ação comum para o polo, a partir de aspectos e interesses comuns. O polo do Amapá priorizou a meta de adequação curricular com foco na inserção dos saberes das comunidades tradicionais. Para tanto, foram elencadas como



FLACSO 2022

estratégias: constituir um grupo de trabalho heterogêneo para organização e discussão dos referenciais curriculares; estudar os documentos oficiais de currículo e as legislações específicas das comunidades tradicionais (BNCC, RCA, Currículo Municipal, Educação Escolar Quilombola - Lei 10.639/2003, Educação Escolar Indígena - 11.645/2008, Educação do Campo - Decreto 7.352/2010) que já existem na rede municipal de ensino; promover processo de escuta ativa com associações sociais, educativas e comunidades tradicionais com foco nos saberes existentes ou ausentes no currículo escolar; integrar as comunidades escolares por meio da formação continuada para apresentar-lhes o conceito de Educação Integral e a importância da participação da comunidade nesse processo, e mapear potenciais educativos do território a serem utilizados como espaços educativos de aprendizagem.

Após esse movimento, a equipe técnica do Oiapoque não conseguiu mais participar do processo com o coletivo, demonstrando a necessidade, mais uma vez, de um acompanhamento individualizado. Até a entrega deste artigo, o município ainda não havia enviado seu plano de ação reformulado para devolutiva pedagógica. No entanto, no acompanhamento executado pelos/as formadores/as é possível vislumbrar que, ainda que não materializado no papel, as ações propostas pelo grupo tiveram execução iniciada na prática, uma vez que um grupo heterogêneo já foi articulado para encaminhar o processo e a equipe já iniciou o diagnóstico de seus referenciais curriculares, por meio de grupos de estudo.

DISCUSSÃO

Tendo em vista que o projeto vem sendo desenvolvido em três estados, observa-se que, apesar de integrarem o território amazônico, possuem



FLACSO 2022

características semelhantes e serem expostos a uma mesma metodologia, estes têm realidades distintas. No entanto, é possível destacar como algo em comum alguns aprendizados e desafios nessa jornada. Como aprendizados podemos destacar, por exemplo, a pertinência da discussão e construção do planejamento estratégico de gestão como instrumento para discussão sobre as políticas públicas já existentes, sua aderência ou não às especificidades do território e ao enfrentamento às desigualdades sociais postas.

É possível afirmar que, ao se debruçar sobre a construção coletiva em cada etapa do processo de elaboração do planejamento estratégico, a equipe se empenhava a instaurar um processo avaliativo sobre as políticas educacionais existentes no território, por meio do diagnóstico que, ao provocar a pensar sobre quem era o sujeito a qual cada política existente se destinava, ficava evidente que a grande maioria das políticas adotadas tinha como embasamento a premissa igualitária e não equitativa.

Surgem como exemplos de reflexões trazidas neste processo a discussão sobre merenda escolar e sua aquisição e distribuição – a política educacional prevê destinação de recurso homogêneo pelo número de alunos/as da rede de ensino, não considerando as especificidades logísticas e distâncias no atendimento das comunidades mais isoladas, acarretando numa suplementação muito superior da gestão municipal, que por vezes não possui esse dinheiro e acaba por modificar os parâmetros de qualidade do atendimento, contribuindo para o aumento da desigualdade, apesar do desejo de superá-la.

Além disso, outra política reavaliada nos três municípios foi a oferta de formação continuada que, na maioria dos casos, apresentou-se como desafio de implementação nas áreas em que os próprios técnicos julgavam ser mais necessárias, apontando questões como a dificuldade logística, ausência do número necessário de professores/as especialistas em Educação Escolar Indígena e Quilombola, e a própria ausência do olhar



FLACSO 2022

para essa especificidade. Esse movimento de se repensar os processos que já estavam cristalizados no fazer das secretarias é que nos faz crer no sucesso da estratégia selecionada.

O processo de reestruturação curricular com foco na inserção dos saberes e especificidades territoriais tem sido mais um aprendizado. Ao apresentarmos o currículo como política estruturante de outras políticas no setor educacional, abrimos um leque de descobertas dentre os participantes, dado que é a partir dessa constituição que é possível definirmos a concepção de ensino da rede municipal de educação, caracterizar a pluralidade e singularidades de sujeitos que são público dessa política, incorporar as experiências e saberes destes territórios, aprofundar as escolhas das melhores estratégias e metodologias a serem utilizadas em diálogo com o que está no entorno, ter nitidez sobre o que devemos e precisamos avaliar no processo de aprendizagem.

As equipes têm demonstrado desejo explícito de transformação de suas realidades e do papel da escola, principalmente neste cenário pós-pandemia, em que os/as estudantes, de maneira geral, têm apresentado dificuldades de convivência e de atribuição de significado à escola.

Nos relatos e planejamentos apresentados, fica claro o desejo de, mais do que cumprir as legislações curriculares vigentes, os municípios percebem a pertinência em integrá-las, inserindo, por exemplo, os saberes das comunidades tradicionais na matriz, mas não apenas para as escolas indígenas e quilombolas, mas de toda rede, de modo a promover a troca entre os diversos grupos, cientificar os saberes tradicionais, tirando-os do populismo, e garantindo o direito a sua identidade. Um exemplo disso temos em Bacuri, que, por meio de um consórcio entre municípios da região em que faz parte, se reuniu com outros municípios para pensar bases para um currículo comum. Esse movimento foi intitulado como "Currículo Floresta dos Guarás", no qual um dos focos era contemplar na matriz curricular os diversos territórios educativos e múltiplos saberes das



FLACSO 2022

comunidades quilombolas, dos pescadores, dos movimentos culturais, dentre outros.

Em Maués, existe o desejo de integrar as propostas curriculares existentes da Educação do Campo – Multisseriada e Educação Escolar Indígena Sateré-Mawé à matriz convencional. Já em Oiapoque, almeja-se construir uma matriz da rede que integre as propostas da Educação Escolar Indígena de todas suas etnias, trazendo a língua materna de cada uma como prioridade no processo de letramento e incorporando também uma proposta específica para Educação Quilombola ainda não implementada no município.

Há também desafios comuns entre os municípios analisados. Dentre eles, podemos destacar os dois maiores: a dificuldade de organização do planejamento e uma constante preocupação com a sustentabilidade das ações pensadas e implementadas. Quanto à organização, foi perceptível durante todo o projeto a dificuldade das equipes de materializarem por meio da escrita suas metas, estratégias e ações, assim como estabelecerem encadeamento entre elas. Inicialmente, essa dificuldade era evidenciada pela ausência de contato anterior com a metodologia, e, posteriormente, essa dificuldade se revelou por meio da dificuldade de traduzir na escrita o detalhamento das ações, com o passo a passo a ser executado, por quem, com qual custo e qual instrumento de monitoramento.

Em relação à preocupação com a sustentabilidade das ações implementadas, isso se deve, em sua maioria, à característica político-partidária que as gestões têm assumido nos últimos anos. Ao trazermos a sustentabilidade como um dos princípios da Educação Integral, defendemos a necessidade da instituição de processos mais coletivos e colaborativos pensados e executados com a sociedade, como forma de ampliar o entendimento sobre a importância das políticas e criar pertencimento aos processos por quem, independentemente de estar na gestão municipal ou não, possa defender os ideais de seu grupo social. Para



FLACSO 2022

tanto, está previsto como próximos passos do projeto a instauração do processo de institucionalização da política priorizada.

A escrita deste artigo pode ser considerada também uma sistematização parcial dos desafios e aprendizagens, uma vez que o projeto ainda está em andamento. Vale ressaltar que essa pesquisa foi desencadeada a partir dos primeiros resultados de um projeto que tem como foco a promoção de políticas educacionais mais equitativas e que levem em consideração os diferentes contextos territoriais. A partir disso, um dos primeiros movimentos foi suscitar a reunião dos municípios em polos, com a finalidade de estimular o trabalho no coletivo, de maneira colaborativa, a fim de compartilhar aprendizados e elaborar soluções para desafios comuns.

Acreditamos que muitas das aprendizagens compartilhadas aqui são, em parte, resultados desse trabalho em polo. Nesse sentido, destacamos ainda que é notório e perceptível a mudança de atitudes em algumas equipes técnicas no que se refere ao conceber e implementar políticas públicas que sejam equitativas e aderentes aos diferentes contextos em que as Secretarias de Educação se inserem, impulsionando a prática de uma gestão democrática, dado que, "estes profissionais estão saindo da neutralidade pedagógica e atuando como sujeitos de formação política, vão aperfeiçoando os conhecimentos teóricos junto à prática numa relação de coletividade" (PIMENTA, 2015).

Esta é a marca da Educação Integral como concepção pedagógica e política, tão fundamental à efetivação do direito à Educação no Brasil.

Referencias bibliográficas

ALBARADO, Edilson da Costa; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. Educação, formação docente e territorialidades amazônicas. Revista Espaço Acadêmico, jul./ago. 2020.



FLACSO 2022

BATISTA, Gisele; BEZERRA, Moisés; FOSTER, Eugênia. Diretrizes nacionais para a educação escolar quilombola: uma perspectiva de educação contra-hegemônica. *Revista Educação Popular*, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 68-79, maio/ago. 2018.

BRASIL. Decreto Federal nº. 6.040 de 7 de fevereiro de 2000. Casa Civil. 2000.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Ministério da Educação. 2012.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. 2004.

BRASIL. Plano Plurianual (PPA). Ministério da Economia. Disponível em: <<https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/planejamento-e-orcamento/plano-plurianual-ppa>>. Acesso em 11 de outubro de 2022.

CAMARGO, Leila Maria; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; GOMES, Raimunda Kelly Silva; FIGUEIREDO, Arthane Menezes. Diversidade sociocultural e currículo nas Amazônias: desafios no enfrentamento à monocultura das mentes. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 20, n.1, p.238-261, jan./mar. 2022.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL (CREI). Educação Integral Na Prática. Conceitos, princípios e estratégias estruturantes. Caderno 1. São Paulo, CREI, 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/na-pratica/wp-content/uploads/2017/08/caderno-1_conceitos-principios-e-estrategias-estruturantes_na-pratica-1.pdf>. Acesso em 06 de outubro de 2022.



FLACSO 2022

- CERQUEIRA, Daniel. Atlas da Violência 2021. São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf>>. Acesso em 17 de outubro de 2022.
- DE SORDI, Denise. Retorno da fome ao Brasil é um monumento erguido com a ruína das políticas públicas. Entrevista, Instituto Humanitas Unisinos – IHU, fev. 2022. Disponível em: <<https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/616266-retorno-da-fome-ao-brasil-e-um-monumento-erguido-com-a-ruina-das-politicas-publicas-entrevista-especial-com-denise-de-sordi>>. Acesso em 25 de agosto de 2022.
- GROSGOUEL, Ramon. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. In: *Ciência e Cultura*, São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.
- LOPES, J.D.; TAVARES, Q.S. Perspectivas discursivas sobre educação escolar indígena na construção da escola Kÿ ikatêjê. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 26 n. 2, 2021.
- PIMENTA, Ana Cristina Tavares. Educação do campo: recorte das políticas públicas no município de Maués-AM. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Amazonas. Manaus-AM, 2015.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.
- SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. A. Nóvoa. *Os professores e sua formação*. Lisboa, 1992.



FLACSO 2022

¹ Povos e Comunidades Tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

² Esse conto foi coletado em atividade online realizada no decorrer do primeiro ano do projeto. O conto foi narrado pelo município de Maués-AM e da etnia indígena Saterê Mawê como contextualização da história do município.

³ Ver mais em: <https://educacaointegral.org.br/na-pratica/wp-content/uploads/2017/08/caderno-1-conceitos-principios-e-estrategias-estruturantes_na-pratica-1.pdf>. Acesso em 11 de outubro de 2022.

⁴ Trata-se de um princípio para a formação, cuja aplicação não é direta, mas que pode ser apreendido ao ensinarmos, utilizando-nos e problematizando as mesmas estratégias que pretendemos que nossos alunos aprendam e incorporem em seu cotidiano profissional (SCHON, 1992).

⁵ O PPA é um instrumento de planejamento governamental de médio prazo, estruturado em ações, que resultem em bens e serviços para a população. O PPA tem duração de quatro anos, começando no início do segundo ano do mandato do chefe do poder executivo e terminando no fim do primeiro ano de seu sucessor (BRASIL, 2022).

⁶ IBGE é a sigla do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, uma organização pública responsável pelos levantamentos e gerenciamentos dos dados e estatísticas brasileiras.

⁷ Conforme o que preconiza a LDB (Lei de Diretrizes de Bases da Educação), o Ensino Fundamental é dividido em dois segmentos. O primeiro, chamado de Anos Iniciais, vai do 1º ao 5º ano e, o segundo, denominado Anos Finais, do 6º ao 9º ano.



FLACSO
2022

LA INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE. CLAVES PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL CON JUSTICIA Y EQUIDAD SOCIAL.

Martha Elizabeth Campos Huerta

Comisión Nacional para la mejora continua de la Educación (MEJOREDU)

Eje temático 04: Educación, Innovación, Ciencia y Tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

El contexto y la situación actual, a partir de la pandemia por COVID-19, significan una oportunidad de transformación de la práctica docente, a partir de la consideración de la investigación como elemento de movilización de competencias y habilidades que fortalezcan trayectorias profesionales enmarcadas en justicia y equidad social. En este sentido, se presenta aquí un trabajo en el que se pretende consolidar una postura académica a partir de la revisión y análisis de categorías que dan forma a una propuesta innovadora de formación profesional, al darle un lugar central a la investigación como aliado formativo del docente en sintonía con procesos de metacognición que lo afirmen como sujeto crítico y reflexivo. A partir de la revisión teórico-conceptual de diversos enfoques en torno a la justicia social en la formación docente, se desarrolla un ejercicio de análisis en el que se presenta una alternativa para encarar las demandas que la actual pandemia ha puesto a los procesos de enseñanza aprendizaje en la educación básica a partir del fortalecimiento de las experiencias de formación de maestros y directivos en colaboración con las comunidades escolares a las que pertenecen. A través de procesos de investigación, los docentes podrán establecer mecanismos para fortalecer sus saberes y al mismo tiempo tendrán oportunidad de poner en práctica estrategias viables de atención y mejora de aprendizajes de los estudiantes. Teniendo como base el desarrollo anterior, hacia el final de este documento, se proponen algunas pautas de acción para socializarse con docentes, lo que proporcionará insumos y retroalimentación en el corto plazo que dará pie al desarrollo de un proyecto de investigación.

Palabras claves: investigación, práctica docente, formación profesional, justicia social, equidad



FLACSO
2022

LA RELACIÓN EDUCACIÓN Y TRABAJO EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL JOVEN JESUALDO SOSA EN CANTERAS DE RIACHUELO (1928-1935; COLONIA, URUGUAY)

Elizabeth Renée Ponce de León Mata

UDE Facultad de Educación

Eje temático 04: Innovación, Educación, Ciencia y Tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

Este trabajo de investigación se centra en el análisis de la articulación entre educación y trabajo en la experiencia pedagógica del maestro uruguayo Jesús Aldo Sosa (Jesualdo) llevada a cabo en la localidad de Canteras de Riachuelo, entre 1928-1935 en el departamento de Colonia, (Uruguay). Se trata de una investigación histórica que tiene como objetivo indagar la relación del nexo educación y trabajo y sus vicisitudes ligado al desarrollo del curso de una escuela rural donde el citado maestro, pone el énfasis en la expresión creadora. Para ello se analiza dicho momento, tomándose como principales elementos para el análisis testimonios de informantes claves (ex alumnos y familiares directos) que se pusieron en diálogo con lo que relata Jesualdo Sosa en el documento “Vida de un maestro”(1935) trabajándose además con documentos poco indagados en los escritos acerca de Jesualdo Sosa y que fueron aportados por la Dir/a. de la Escuela No.56 (“Libro Diario” y “Copiador de Notas de la Escuela”) y por una de sus ex alumnas (“Libro Anual de Clases”). Desde el punto de vista metodológico se tomaron aportes de la investigación histórica, del análisis político del discurso (análisis de los documentos) y de la perspectiva etnográfica (recolección de datos). Se emplea el trabajo con fuentes escritas (documentos) y orales (entrevistas a informantes claves, (entrevistas abiertas y semiestructuradas) y no escritas y no verbales (fotografías). El trabajo de investigación permite afirmar que el pensamiento del citado maestro articula elementos de la escuela nueva y de la pedagogía soviética, resultando que para Jesualdo Sosa la concepción de educación está asociada a la del trabajo y ambas (educación y trabajo) son entidades íntimamente amalgamadas, que se fusionan y nutren a partir de la creatividad, otorgándole Jesualdo Sosa, de este modo, una particular perspectiva al nexo entre la educación y el trabajo.

Palabras Claves: Educación - Trabajo - Currículum Innovador – Creatividad



Introducción

El presente trabajo de investigación, se centra en el análisis y reflexión de la articulación entre educación y trabajo en la experiencia pedagógica del maestro uruguayo Jesús Aldo Sosa (Jesualdo) llevada a cabo en la localidad de Canteras de Riachuelo, entre 1928-1935 en el departamento de Colonia, (Uruguay) momento en que inauguraría la construcción de su pensamiento pedagógico.

Para ello se toman como elementos para el análisis testimonios de informantes claves (ex alumnos y familiares directos) que se pusieron en diálogo con lo que relata Jesualdo Sosa en el documento “Vida de un maestro” (1935) trabajándose además con documentos poco indagados en los escritos acerca de Jesualdo Sosa (“Libro Diario” y “Copiador de Notas de la Escuela”) y (“Libro Anual de Clases”).

Desde el punto de vista metodológico se tomaron aportes de la investigación histórica, del análisis político del discurso y de la perspectiva etnográfica. Se emplea el trabajo con fuentes escritas y orales y no escritas y no verbales.

EL MAESTRO JESUALDO SOSA: EL NEXO EDUCACIÓN Y TRABAJO EN SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA (1928-1935)

Jesús Aldo Sosa (1905-1982) fue uno de los más importantes representantes de la pedagogía uruguaya del siglo XX y de los pedagogos uruguayos más polifacéticos y prolíficos en materia literaria, aunque paradójicamente, de los más olvidados dentro de la agenda pedagógica.



FLACSO 2022

Si se transita por las historias de la educación clásicas contemporáneas, es significativo advertir, que Jesualdo Sosa no figura en ellas. A su vez, los especialistas en educación están vinculados a él a través de su biografía y las investigaciones académicas sistemáticas acerca de la imagen del citado pedagogo, están prácticamente ausentes, todo lo cual podría explicar por qué se trata de un pedagogo poco conocido.

Es así que parecería ser la suya, una memoria interrumpida por la dictadura cívico militar uruguaya (1973- 1985), la que operó a modo de corte en la transmisión generacional, dejando al maestro olvidado y al margen de la historia de la pedagogía nacional y latinoamericana.

Dentro del tiempo de esos estudios preliminares y al analizar la práctica pedagógica innovadora de Jesualdo Sosa, surge como hipótesis de trabajo, la percepción de que existiría una íntima relación entre el concepto de educación y el concepto de trabajo y que ambos se nutren de una vertiente común: la creatividad, encarándose entonces, la relación entre educación y trabajo en el proyecto pedagógico del citado maestro, por considerarse un aspecto no indagado en dicha experiencia.

La investigación se divide en dos partes

En la primera de ellas, se abordan los conceptos de educación y trabajo siendo nociones que incursionan en la experiencia pedagógica innovadora de Jesualdo Sosa, tanto directa como indirectamente, impregnando incluso, el clima institucional.

En el capítulo 1 se presentan el problema de investigación, los objetivos generales y específicos, así como la justificación y relevancia del estudio y las contribuciones originales al conocimiento.



FLACSO 2022

En el capítulo 2 se ubica teóricamente la perspectiva acerca del concepto de educación sobre el cual se aborda la tesis, haciendo especial énfasis en el movimiento pedagógico de la Escuela Nueva.

Se presenta el movimiento escolanovista desde sus orígenes, sus características y principios, transitándose por la Nueva Educación en Europa y en América, atendiéndose especialmente a autores considerados relevantes para el estudio, así como a las proyecciones del movimiento escolanovista en el Uruguay a través del rastreo de sus principales precursores.

La elección de ese criterio, para desde allí posicionarse y poder interpretar, se debió a que la Escuela Nueva era el movimiento pedagógico imperante en el momento de la implementación de la experiencia renovadora de Jesualdo Sosa en el país.

La tesis continúa con el abordaje del concepto de trabajo desde su historicidad y su vinculación a la pertenencia e identidad social desde diferentes perspectivas (ontológica, sociológica, antropológica) deteniéndose en el concepto marxista acerca del trabajo.

Esto se debe a considerarse dicha perspectiva de interés para la investigación, por la influencia que en el pensamiento del maestro, pudo haber tenido la ideología marxista-leninista, al definirse el propio Jesualdo Sosa como "... molesto opositor, caudillo político entonces en el Departamento de Colonia del Partido Colorado Batllista" (Sosa, J. 1981), quizás haciendo alusión entonces, a su pertenencia al ala izquierda del sector colorado batllista. Posteriormente, se indaga en los conceptos acerca del nexo educación y trabajo.

En el capítulo 3 se describe el diseño de investigación.

En este estudio, el análisis es histórico/descriptivo tomándose para indagar elementos de distintas tradiciones investigativas.



FLACSO 2022

Se han recopilado testimonios de testigos claves de la experiencia en Canteras de Riachuelo, tales como ex alumnos, familiares directos, etc. tal como se describe en el capítulo correspondiente, siendo oportuno señalar que algunos ya han fallecido.

Dichos informantes se pusieron en diálogo con el principal testimonio de dicha experiencia (“Vida de un Maestro”, 1935) y se han tomado documentos claves poco conocidos y aportados en esas entrevistas (*“Libro Anual de Clases”*, *“Libro Diario de la Escuela No.56”*, *“Copiador de Notas de la Escuela No.56”*).

En todo este proceso, la mirada se focalizó en el eje educación y trabajo abriéndose otras líneas posibles de indagación, aportando el material testimonios centrales para la construcción del archivo oficial de Jesualdo Sosa, el que ingresa al Departamento de “Archivos Literarios” de la Biblioteca Nacional, en el año 1986.

En el capítulo 4, se presentan los hallazgos.

En este se advierte que la experiencia educativa de Jesualdo Sosa es una alternativa que surge de la conjunción de elementos provenientes de la escuela nueva y de la pedagogía soviética, representando otro proyecto programático a partir del vínculo pedagógico y desde otro sujeto de la educación.

Se infiere que Jesualdo Sosa entiende al trabajo, como la primordial de las actividades del hombre, que responde no solo a satisfacer necesidades vitales y de afirmación personal, sino también de socialización a partir del encuentro con los otros.

Importa señalar la propia actitud del citado pedagogo hacia el trabajo siendo este último una preocupación constante a lo largo de su vida, lo que permitiría visualizarla como un eje estructurante de su identidad personal.

Vale destacar, que si bien se desarrolla el concepto de educación y trabajo en Jesualdo Sosa, en el período que abarca de 1928-1935, donde se sitúa la



FLACSO 2022

experiencia de Canteras de Riachuelo, se decidió en esta investigación, centrarse en dicho momento a los efectos de potenciar el uso de los testimonios documentales, aún a sabiendas que después de la década del 40 el maestro desarrolla su concepción acerca del nexo educación y trabajo en diálogo con la pedagogía soviética y optando por una educación politécnica e integral.

En el capítulo 5, se presentan las conclusiones finales con algunas consideraciones de carácter teórico, que podrían resumirse en los siguientes puntos, a saber:

a) El concepto de educación, en sentido amplio, para Jesualdo Sosa es el arte de devolverle al hombre su libertad originaria, rescatándolo como sujeto de deseo.

Educar es desarrollar en los otros, estrategias que le permitan trascender las circunstancias presentes, creando a través de la imaginación y la fantasía, un otro mundo simbólico que instale al sujeto en una nueva situación, en el que pueda sentirse confortable, seguro y auténticamente libre, sublimando su realidad. La educación sería un acto creativo por excelencia.

b) El trabajo para Jesualdo Sosa debe ser goce y creación, en tanto el sujeto, apelando a su deseo, concreta y materializa el esfuerzo de su quehacer a través de sus realizaciones.

c) Entre el concepto de educación y el de trabajo, para Jesualdo Sosa existe una intrínseca relación, amalgamada a través de la creación, configurándose así la novedad en Jesualdo Sosa: la expresión creadora es quien vincula el nexo educación y trabajo.

Es oportuno aclarar que la teoría psicoanalítica es la que subyace a lo largo de todo el trabajo, por ser a la que adhiere la investigadora, ya que no sólo responde a su formación profesional, sino que es con la que comulga, en tanto marco interpretativo.



FLACSO 2022

En el capítulo 6, a modo de resultados se destaca la figura de Jesualdo Sosa como pedagogo paradigmático, se registra su legado a la comunidad educativa, se señala la vigencia de su pensamiento pedagógico y se presentan nuevas reflexiones e interrogantes, para estudios futuros, que sin pretender ser generalizables, posibilitan el intercambio de ideas, por lo que se entienden como un aporte -al complejo camino- en la búsqueda de respuestas para los problemas educativos.

LEGADO DE JESUALDO SOSA A LA COMUNIDAD EDUCATIVA.

En el momento actual y al dar por terminado este estudio, es oportuno señalar el legado del maestro Jesualdo Sosa a la Comunidad Educativa, para seguidamente mencionar algunas sugerencias a instituciones, autoridades, etc.

A su ex alumna Ana, le imprimió el gusto por la escritura; a su otra ex alumna María la marcó por la admiración que le despertó como maestro.

A Victoria, su familiar directo, le transmitió la dedicación a la carrera docente llegando a ser Maestra, Directora de Escuela Común y de Escuelas de Práctica, Inspectora de Zona, y Profesora de “Didáctica”. Así como en su carácter serio y responsable frente a dicha tarea.

De igual modo a Adelaida Faedo, alumna de la experiencia de Canteras de Riachuelo el maestro, le transfiere su inquietud intelectual y esa característica fue la que la impulsó a estudiar la carrera docente, recibirse de maestra y llegar a ser incluso Dir/a. de la Escuela No. 56.de Canteras de Riachuelo.

José, su familiar directo que conoció al maestro como docente de Enseñanza Secundaria, sostiene haber disfrutado del saber de Jesualdo Sosa y de los encuentros familiares en casa del citado pedagogo, donde las



FLACSO 2022

tertulias eran prácticas frecuentes. En el diseño, la ambientación y la decoración de la misma, se advertía el gusto por la cultura y el arte universal.

Susana, una de sus familiares directos, afirma que Jesualdo Sosa sería actualmente un docente propenso a la crítica, ya que era un hombre que poseía mucha inquietud intelectual, que lo obligaba a actualizarse permanentemente.

Ema, otra de sus familiares directos durante la entrevista, al emocionarse, toma conciencia de que Jesualdo Sosa, quería que ella simplemente estudiara. Y que la insistencia de Jesualdo Sosa, respondía a la coherencia que mantuvo siempre entre su doctrina pedagógica y su vida.

La localidad de Riachuelo hoy es un sitio de artistas y creativos. En esa zona se dan actualmente fenómenos artísticos y culturales, que no se advierten en el resto de las localidades del departamento de Colonia.

La explicación, para la Ex Dir/a de la Esc 56 “Jesualdo Sosa” es que el espíritu del maestro, se ha transmitido intergeneracional y culturalmente y continúa “sobrevolando la zona”.

¿Cómo explicar la majestuosa elaboración de los carros alegóricos del Carnaval de Riachuelo llevada a cabo por los pobladores del lugar? O ¿La aparición del Grupo de Danza de Riachuelo caracterizado por propuestas de danzas tradicionales y estilizadas con música, vestuarios y puesta en escena acordes, que llevaron a que el elenco participara de intercambios culturales tanto nacionales como internacionales?

El reconocimiento de la comunidad socioeducativa al maestro Jesualdo Sosa ha sido sobre todo después de su desaparición física. La comunidad intelectual y las instituciones de enseñanza también han reconocido la obra del maestro imponiendo el nombre de Jesualdo Sosa a varios locales escolares.



FLACSO 2022

Finalmente y a propósito de esta investigación, como uno de sus objetivos era indagar acerca del vínculo entre educación y trabajo en la experiencia de Jesualdo Sosa, se pudo interpretar a través del estudio, que para el citado pedagogo educación y trabajo son conceptos interdependientes y que tienen como denominador común la creatividad. Para el pedagogo Jesualdo Sosa existe una intrínseca relación entre el concepto de educación y el de trabajo, amalgamados entre sí a través de la creación.

NUEVAS INTERROGANTES Y REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

De modo provisorio, se podría afirmar que en la experiencia pedagógica de Canteras de Riachuelo surgen a partir de sus características, algunas interrogantes.

¿Por qué su experiencia al toparse con las condiciones socio históricas existentes no pudo abrirse paso y ganar terreno imponiéndose, tratándose de un pensamiento joven, serio y renovado como lo era el de Jesualdo Sosa?

Vale destacar que la innovación educativa, en la Escuelita de Canteras, se llevó a cabo en la clase del citado maestro. Sucede en la clase que él tenía a cargo.

Y salvo la autorización que le brinda la Directora para la puesta en marcha de su proyecto pedagógico, y el apoyo que le ofrece en determinadas situaciones, el centro escolar no acompaña metodológicamente dicha innovación y continúa con su lógica de trabajo.

Es por lo tanto relevante, a la hora de implementar una innovación pedagógica, establecer las condiciones para el cambio y construir una cultura comunitaria y democrática en el equipo docente y en todos los actores del centro educativo (docentes, alumnos, familias y demás actores



FLACSO 2022

de la comunidad) tendiente a fortalecer la emancipación y la transformación social.

Se desprende, que para que una innovación educativa sea viable, debe además contar con un ámbito de toma de decisiones político-administrativas (currículum prescripto) que la respalde. La ausencia de apoyo técnico-pedagógico y político,-entre otras circunstancias- fue la que generó el lugar propicio para que la experiencia de Jesualdo Sosa quedara trunca.

A su vez, paradójicamente, la interrupción de dicha experiencia por parte de las autoridades político- educativas uruguayas, lo inhibe, para el ejercicio de la función docente en el territorio de la república, pero en otro orden, es el factor desencadenante que lo impulsa a recorrer el resto de la América Latina y el mundo, pudiéndose presumir que es desde ese “exilio” forzoso, que el maestro enriquece su desarrollo teórico respecto a varias de sus inquietudes educativas.

Importa destacar, que hay un Jesualdo Sosa, que va más allá y por fuera de la experiencia de Canteras de Riachuelo, y que si bien, este estudio se ocupa del pedagogo de dicha práctica educativa, podría indagarse y reflexionarse acerca del Jesualdo Sosa de la “denuncia social” (1945-1952) y sobre el Jesualdo Sosa de “las teorizaciones posteriores” (1952-1974) donde hay poco trabajo realizado y desde donde podrían pensarse nuevas líneas de investigación educativas.



Referencias bibliográficas

- ACEVEDO, E.1933. Anales históricos del Uruguay T. VI. Montevideo: Barreiro y Ramos.
- ANTONICH, E. 2005 Croacia y los Croatas en Uruguay Consulado de la República de Croacia.
- BARBATO, J. 2005. Formación profesional: ¿Saberes del ocio o saberes del trabajo? Montevideo: Cinterfor.
- BARRÁN, J. P. NAHUM, B. 1979. Batlle, los estancieros y el imperio británico. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- BRALICH, J. 2012. Figari: el pedagogo olvidado. Ponencia presentada en ocasión del Centenario de Arte, Estética e Ideal .Montevideo: Museo Figari.
- BUENFIL BURGOS, R. 2010. Análisis de Discurso y Educación. Documento DIE 26 DIE CINVEST. México: Instituto Politécnico Nacional.
- CANTON, J. 2006. José Martí y los trabajadores. La Habana, Cuba: Centros de Estudios Martianos.
- CARBAJAL, N. PASTORINO, C. SOSA, D. 1992. La expresión creadora. Jesualdo: un precursor. Montevideo: Edición de la Revista de la Educación del Pueblo.
- CARBAJAL, N. BORDOLI, C. 2009. Maestro Jesualdo Sosa. Montevideo: Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales.
- CAETANO, J. JACOB, R. 1989. El nacimiento del terrismo. Montevideo: Banda Oriental.
- COSSETTINI, O. y COSSETTINI L. (2001). Obras Completas. Santa Fe: Amsafe.



FLACSO 2022

- DE ALBA, A. 1995. Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas. Argentina: Miño y Dávila.
- DE NIGRIS, P. 2011.El Uruguay del 900. Disponible en Internet: <http://paola-literatura.blogspot.com/2011/02/el-uruguay-de-1900.html>.
- DURKHEIM, E. 2009. Educación y Sociología. Madrid: Popular.
- ENGELS, F.1896.El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. Primera edición: En la revista Die Neue Zeit, Bd. 2, N° 44, Marxists Internet Archive.
- FAEDO, A. RODRIGUEZ, D.VAZQUEZ, M.2010. Labor pedagógica de María Cristina Zerpa -maestra fundadora- en la Escuela No. 56 Canteras del Riachuelo. Vínculos con la praxis y el pensamiento de Jesualdo Sosa. Disponible:Internet:www.dfpd.edu.uy/departamentos/cs.../Faedo_Vazquez_rodriguez.pdf.
- FREIRE, P. 1968.José Pedro Varela y la Escuela Nueva En: Varela para la Juventud. Ciclo de conferencias realizado en el Colegio Nacional José Pedro Varela a cien años de la Reforma Escolar. Montevideo. 25 nov.1968).
- FREIRE, P. 1974. La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires. S: XXI. FREIRE, P. 1975. Pedagogía del Oprimido Buenos Aires. S: XXI .
- FREUD, S.1978 Obras Completas Buenos Aires. Amorrortu.
- FURTAK, R. K. PDF El trabajo como medio de educación en la escuela soviética. codex.colmex.mx:8991/...media/GUNDIV8U2LYN1F7QGKM3YM I6N. Foro Internacional, 7(3 (27), 265-278.



FLACSO 2022

- HELLER, M 1985 .El hombre nuevo soviético. De la utopía a la realidad.
Barcelona: Planeta
- HOPENHAYN, M. 1988. El trabajo. Itinerario de un concepto Santiago,
Chile: Pet- cepaur.
- IGLESIAS, L. 1985. Premio Aníbal Ponce 1985 Amigos de Aníbal Ponce.
- INFRANCA, A. 2005. Trabajo, individuo, historia. El concepto de trabajo
en Lukács. Italia: Herramienta.
- KERSCHENSTEINER, J. 1920.Concepto de la escuela del trabajo.
Madrid: Ediciones de La Lectura.
- KEMMIS, S. 1998. El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción.
Madrid: Morata.
- KLEIN, M. 1928. Estadios tempranos del conflicto edípico.Buenos Aires:
Paidós.
- KRUSCHEF N. S. 1959.Sobre las cifras de control del desarrollo de la
economía del pueblo de la URSS en los años 1959-1965. “Iswestija»
del 28.1.1959.
- KUMARIN, V. 1975 Antón Makarenko: su vida y labor pedagógica.
Moscú: Progreso.
- LICHTEMBERGER, I. 2000. Competencia y calificación: cambios de
enfoques sobre el trabajo y nuevos contenidos de negociación. Buenos
Aires: Programa de Investigaciones Económicas sobre Tecnología,
Trabajo y Empleo”.
- LINARES, J. 2011. La utopía posible.21 más un principio para la
construcción del socialismo en Nuestra América. Caracas: Fondo
Editorial Ipasme.



FLACSO 2022

- MAKARENKO, A. 1977. Poema Pedagógico (Tomos 1, 2 y 3) Moscú: Progreso. MANACORDA, M. 1969. Marx y la pedagogía moderna Barcelona: Oikos-Tau.
- MARTÍ, J. 1883. Escuela de artes y oficios. En: La América T 8 p.285 noviembre.
- MARX, C. 1979 Crítica al Programa de Gotha Pekín: República Popular China, Ediciones en Lenguas Extranjeras.
- MARX, C. 1946 El Capital T1 Vol 1 Capitulo XIII México: Fondo de Cultura Económica.
- MARX, K. Y ENGELS, F. 2011. El Manifiesto del Partido Comunista México: Centro de Estudios Socialistas Carlos Marx.
- MARX, K. 1968. El trabajo enajenado (1844) México: Grijalbo.. MARX, C. 1944 Manuscritos Económicos y Filosóficos Bs. As: Colihue.
- MARX, K. 1835. Reflexiones de un joven sobre la elección de profesión. Moscú: Archiv für Geschichtedes Sozialismus und der Arbeiterbewegung.
- MAYER Y MASFERRER. 1979. La población indígena de América en 1978. Rev América indígena, vol. N2, abril-junio. Montevideo: Cinterfor.
- MEC. 2011. Educación y Trabajo: una articulación imprescindible para el desarrollo humano, Montevideo. ISBN: 978-9974-36-185-0.
- MESINA, G. PLECK, E. CASTAÑEDA, E. 2008. Educación y Trabajo. Lecciones desde la práctica innovadora de América Latina. Santiago de Chile: Orealc/Unesco.
- MIRANDA, M. 1981. Notas para un estudio de la educación soviética. En: Revista de la Educación Superior (1038): pp. 1-12.



FLACSO 2022

- MORENA, A. 2008. Rescatando del olvido al Maestro Otto Niemann 120 años de su nacimiento - 2008 - 50 años de su muerte. En: ANEP. Educarnos. Aportes para la Reflexión. Disponible en Internet: http://www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos_04/educarnos03/educ_01_apo_08.html. NAHÚM, B. 2007. Manual de Historia del Uruguay. Montevideo: EBO.
- NIEMANN, A. 1984. Otto Niemann, un maestro sin fronteras. México: Penélope. Disponible en Internet: www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos_04/educarnos03/educ_01_apo_08.html.
- OLAIZOLA, S. 1935. La Escuela nueva en el Uruguay. Montevideo. S/E.
- OROZCO, B. 2012. En: Seminario APPEAL. Documento interno. México.
- PI HUGARTE, R; VIDART, D. 1970. El legado de los inmigrantes. Montevideo. Nuestra Tierra.
- PI HUGARTE, R; 2009. La asimilación cultural de los sirios libaneses y sus descendientes en Uruguay Anuario de Antropología Social y Cultural en Uruguay, v.: 1, p.: 53 - 58, 2005.
- PISTRACK, E. 1938. La escuela del trabajo México: Masas.
- PONCE, A. 2001. Humanismo burgués y humanismo proletario. Educación y lucha de clases. Buenos Aires/Madrid: Minó y Dávila.
- PUIGGRÓS, A. 1998. La educación popular en América Latina. Argentina: Miño y Dávila. PUIGGRÓS, A. 2003. Qué pasó en la educación argentina Breve historia desde la conquista hasta el presente Buenos Aires: Galerna.
- PUIGGRÓS, A. GAGLIANO, R. 2004. La fábrica del conocimiento. Los saberes Socialmente productivos en América Latina. Rosario: Homo Sapiens-Appeal.



FLACSO 2022

RAMA, G. 2011. La sociedad uruguaya a comienzos del siglo XX: La inmigración

Disponible en Internet lasociedaddel900.blogspot.com/2011/03/la-inmigracion.html.

RIEZNIK, P. 2001. Trabajo, una definición antropológica. Dossier: Trabajo, alienación y crisis en el mundo contemporáneo, Razón y Revolución nro. 7, reedición electrónica.

RODRIGUEZ, L. 2006. Educación y trabajo / Anales de la educación común/ Tercer siglo/ año 2 / número 5 Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento. Publicación de la Versión digital del artículo publicado en pp. 50 a 51 de la edición en papel.

RODRIGUEZ, L. 2013. La elección categorial: alternativas y educación popular. Argentina: APPEAL.

RODRIGUEZ, L. 2015. Una biografía intelectual: Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Colihue.

SANGUINETTI, J. Ma. 2002. El Doctor Figari. Montevideo: Santillana.

SAVIANI, D. 1988. Escuela y Democracia. Montevideo: Monte Sexto.

SEOANE, V. 2010. Palabras de apertura al Seminario Pensar la relación entre educación y trabajo Montevideo: Torre de las Telecomunicaciones de ANTEL.

SMIRNOV, G. 1974. El hombre soviético. Moscú: Progreso.

SOSA, G. 2008. Crónicas nocturnas de mis andares diurnos. Montevideo: Setiembre&Roby

TALLER BARRADAS. 2005. Canteras de Creación. De la Piedra a la Forma: Riachuelo una escuela transformadora Montevideo: Ediciones Del Taba.



FLACSO 2022

TRILLA, J. (Coord.), 2001. El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Barcelona. Grao.

TOLSTOI, L.2008. La escuela de Yasnaia Poliana Buenos Aires.: Tor.

BIBLIOGRAFÍA METODOLÓGICA

ARATA, N. 2011 Usos y problemas de la memoria escolar: una aproximación al Archivo Láinez Documento DIE-CINVESTAV/.Argentina: Universidad de Buenos Aires.

BARTOLOMÉ, M. 1992. Investigación cualitativa en educación ¿Comprender o transformar? Revista Investigación Educativa, No. 20,2º. semestre, pp.7-36.

BENJAMIN, W. 1997. La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre la historia. Santiago de Chile.Arcis-Lom.

BEST, J.W. 1982. Como investigar en educación. 9na. ed. Madrid: Morata.

BUENFIL BURGOS, R. 2010. Análisis de Discurso y Educación. Documento DIE 26 DIE CINVEST.México: Instituto Politécnico Nacional.

CARDOSO, C. 1985. Introducción al trabajo de la investigación histórica. España: Grijalbo.

CERTAU, M. 1985. Hacer la historia .En le Goff, J., Nora, P.1985.Hacer la Historia I. Nuevos Problemas. Barcelona: Laia.

CERTAU, M. 1985.La escritura de la historia. México: Dpto. de Historia-UIA. COLÁS, M.; BUENDÍA, L. 1994. Investigación Educativa. 2da. ed. Sevilla: Alfar. DERRIDA, J. (1997) Mal de archivo. Una impresión freudiana. Barcelona: Trotta.

GALINDO,L.1998.Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México: Addison, Wesley Longman Hacia una metodología del discurso histórico MENDIOLA Y ZERMEÑO. 1998.



FLACSO 2022

GUSDORF, G. 1949. Condiciones y límites de la autobiografía. Suplementos Anthropos 29., ISSN 0211-5611, N° Extra 29, 1991 (Ejemplar dedicado a: La autobiografía y sus problemas teóricos. Estudios e investigación documental), págs. 9-18.

HAYMAN, J. 1968. Investigación y educación. Bs As: Paidós.

PEREZ, SERRANO G. 2007. Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural: Madrid: Narcea, S.A.

PARDINAS, F. 1984. Metodología y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales. 34a. ed. Madrid: S. XXI.

PUIGGRÓS, A. 1998. La educación popular en América Latina. Argentina: Miño y Dávila. SAUTU, R. 2003. Todo es teoría. Buenos Aires: Lumiere.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. 1984. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.

FUENTES (ESCRITAS Y ORALES)

JESUALDO, S. 1981. Noticias Biográficas de Jesualdo. JESUALDO, S. 1935. Vida de un maestro Mdeo: Trilce. JESUALDO, S. 1940. Fuera de la escuela Bs. As. : El Sol.

JESUALDO, S. 1943. Los fundamentos de la nueva pedagogía 1968. Venezuela: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.

JESUALDO, S. 1945. 17 Educadores de América. Montevideo: Pueblos Unidos. PROGRAMA DE ESCUELAS RURALES. 1917.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. LEY 18.437. 2009. Montevideo: Impo.

LIBRO DIARIO DE LA ESC. No. 56. 1916. DIRECCIÓN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. República Oriental del Uruguay.



FLACSO 2022

COPIADOR DE NOTAS DE LA ESC. No. 56. 1930-36 DIRECCIÓN
GENERAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. República Oriental del
Uruguay.

LIBRO ANUAL DE CLASES.1931. Curso de Extensión Cultural
Riachuelo: Colonia. Uruguay.

PLAN UNICO DE FORMACIÓN DOCENTE. 2008 TESTIMONIOS DE
EXALUMNAS TESTIMONIOS DE FAMILIARES DIRECTOS

TESTIMONIOS DE LA DIR. /A DE LA ACTUAL ESC. No. 56
JESUALDO SOSA



FLACSO
2022

CONSTRUCCIÓN NARRATIVA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORAS Y PROFESORES: RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS SOBRE EL ROL E IDENTIDAD PROFESIONAL EN LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS CONTINUAS.

Dra. Ana María Figueroa Espínola

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)

Dra. Verónica Lizana Muñoz

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)

Dr. David Román Soto

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)

Lic. Michael Barrera Reyes

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)

Lic. Javiera Arancibia Zeballos

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)

Eje temático 04: Educación, Innovación, Ciencia Y Tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

La investigación buscó analizar el rol e identidad profesional de estudiantes durante las prácticas progresivas de una carrera de educación especial, en una universidad pública¹ de Santiago de Chile. A partir de 14 relatos autobiográficos creados por quienes iniciaron su formación práctica durante el 2020, se utiliza un enfoque cualitativo para describir, interpretar y analizar la información de manera comparativa e inductiva, siguiendo la metodología del análisis de contenido. En esta investigación se constata que la construcción de la identidad profesional docente conjuga factores internos (experiencia de vida y las emociones subyacentes a esas experiencias) y externos (contexto en el que se ha vivido, las relaciones con otros y uno mismo, la formación académica y el desarrollo profesional), evidenciándose cuatro dimensiones para el análisis de resultados: personal, social, académica y profesional. Se confirma que en la construcción de la identidad profesional docente no se pueden separar los procesos de tipo individual (subjetividad) de la interacción con el medio en diversos ámbitos (relacional, social, profesional), develando la importancia de los procesos de acompañamiento y de reflexión conjunta durante el trayecto formativo.

Palabras clave: Formación de docentes, Formación de docentes de educación especial, Identidad, autobiografías.



FLACSO 2022

Introducción

Esta ponencia tiene por objetivo dar a conocer los resultados del proyecto de Investigación DIUMCE 04-2021-PIED titulado: “Construcción narrativa en la formación de profesoras y profesores: Relatos autobiográficos sobre el rol e identidad profesional en las prácticas progresivas” (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación [UMCE], 2021), en la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Especial de la UMCE, ubicada en Santiago de Chile. Este estudio tuvo como objetivo general analizar el rol e identidad profesional en los relatos autobiográficos de las y los estudiantes durante las prácticas progresivas en la carrera, adscribiendo a un enfoque cualitativo con énfasis en lo biográfico-narrativo. Para esto, se trabajó con relatos autobiográficos de 14 estudiantes de la carrera ya mencionada, quienes cursaron la asignatura “Práctica I: Rol e identidad docente” durante el año 2020.

La ponencia se organiza de la siguiente manera: Inicialmente, se presenta una breve contextualización a fin de situar la institución, carrera y estudiantes con los que se llevó a cabo el estudio; en un segundo momento, se presentan los conceptos y referentes teóricos de mayor peso para esta investigación, para detenernos con mayor profundidad en la metodología de investigación y presentar las principales conclusiones. Finalmente, compartiremos algunas interrogantes que surgen como equipo investigador al finalizar el estudio y que permiten enriquecer el acompañamiento y la reflexión en la formación inicial docente (FID).

Contextualización de la Investigación

La UMCE es una institución Estatal, pública y laica que lidera la formación de profesores/as del país. Desde el año 2014 se realizó un ejercicio de



FLACSO 2022

revisión del modelo educativo y de las propuestas formativas disponibles en esta Universidad. En un contexto de participación y democratización, se elaboró el nuevo Modelo Educativo Institucional a través en un claustro universitario que culminó el año 2016. Según este nuevo Modelo, la formación práctica de la Universidad se constituye como un eje articulador de saberes que orienta progresivamente el análisis, la reflexión y la transformación de los contextos profesionales en Comunidades de Aprendizaje, basadas en una ética de la responsabilidad y el compromiso. De este modo, la experiencia formativa:

permite a la egresada y egresado generar aprendizajes significativos para sus estudiantes a través del desarrollo de competencias para problematizar la realidad de la educación y la pedagogía, y formular proyectos de renovación e innovación, reflexionar e investigar para la mejora continua de su quehacer profesional (UMCE, 2016, p. 6).

Cabe destacar que el Modelo Educativo actual releva el rol de la Formación Práctica, al enmarcar la visión de la profesión docente “en un sentido de trayectoria profesional y valoración de la experiencia práctica e investigativa como aspecto fundamental para su desarrollo” (UMCE, 2016, p. 10). Así, la formación práctica es organizada como un proceso continuo, progresivo y diversificado.

A la par, durante el año 2015, se adjudicó el Proyecto de Mejoramiento Institucional (PMI) UMC1501: “Fortalecimiento de la formación de profesores y profesoras de la UMCE a través de la investigación sobre la práctica, en vinculación con el sistema escolar, con altos estándares de calidad” (UMCE, 2015), que contó con el respaldo, seguimiento y recursos financieros del Ministerio de Educación del país. Producto de este proyecto, todas las carreras pedagógicas de la UMCE fueron rediseñadas, y a partir del año 2019, la carrera Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Especial con Especialidad en Comunicación y Lenguaje, o Educación de las Personas Sordas, o en Aprendizaje, inicia su proceso de implementación. Así, en esta nueva arquitectura curricular, se han



FLACSO 2022

considerado siete prácticas. La primera se desarrolla durante el tercer semestre formativo de la carrera y corresponde a la “Práctica I: Rol e identidad profesional” (UMCE, 2020), efectuada durante el primer semestre académico del año 2020, cuyo foco está en el reconocimiento de las experiencias que aportan a la identidad profesional docente (IPD) de las profesoras y profesores en formación. En efecto, el descriptor de la asignatura plantea que

esta actividad curricular del área de Formación Práctica y Desarrollo Profesional Docente aborda los componentes del rol docente en diversos contextos educativos a partir de la observación, participación y reflexión sobre el fenómeno educativo, contribuyendo a que las y los futuros docentes construyan su identidad profesional. Además, esta área se vincula con los saberes asociados a la comprensión de la diversidad del desarrollo humano. Es una actividad curricular de carácter presencial que se desarrolla de manera colegiada (UMCE, 2020, p.2).

En el año 2020 la Práctica I fue modificada debido a la pandemia por COVID-19, por lo que se aplicó una estrategia teórica, metodológica, didáctica y evaluativa distinta a la planificada a fin de responder a las competencias genéricas y específicas declaradas en esta actividad curricular, la que consistió en la construcción de relatos autobiográficos de las y los estudiantes participantes, constituyéndose en la fuente de información a analizar como equipo en el contexto de la investigación.

Identidad profesional docente

A partir la revisión bibliográfica realizada, entendemos la IPD como un proceso dinámico, en el que se articulan distintos factores: los correspondientes a lo intrapersonal, emocional e historia de la persona (Van Veen & Slegers 2006; Santamaría-Cardaba 2018; Albadán 2020), como también los que surgen de las interacciones que se dan en diferentes contextos sociales, como lo son las interacciones familiares, escolares, universitarias y de ejercicio profesional (Madrid y Mayorga-Fernández,



FLACSO 2022

2016; Serrano y Pontes, 2016; Jarauta y Pérez, 2017; Santamaría-Cárdaba, et al., 2018; Albadán 2020). La IPD se construye holísticamente ya que se mantiene en constante desarrollo, siendo un eje articulador de la trayectoria docente (Clandinin y Connelly, 2004; Freese, 2006; Hoban, 2007; Riopel, 2006). Como equipo académico que acompaña la formación teórico-práctica de profesores, corroboramos la veracidad de estos elementos desde lo experiencial, siendo en este proceso observadores-partícipes de dicha construcción.

En torno a lo ya mencionado: ¿qué experiencias de nuestra vida personal nos llevan a estudiar pedagogía?, ¿cómo influyen la interacción con otras personas en aquello?, ¿qué rol cumple la formación profesional de la que somos sujetos?, ¿cómo confluye todo esto en el tránsito ejerciendo la pedagogía? Estas preguntas nos posibilitan enmarcar la construcción de la IPD a partir de diversas dimensiones. Si bien enfatizamos en que nos estamos refiriendo a un constructo teórico-práctico polisémico, complejo e indivisible, a partir de este trabajo investigativo logramos conformar cuatro dimensiones que resultan claves para su construcción:

Dimensión personal: Se refiere a una construcción individual, remitiéndose a la historia de cada docente y procurando responder a las preguntas “¿Quién soy?” y “¿Quién quiero llegar a ser?”, buscando a partir de ello el propio reconocimiento (Albadán, 2020). Es definida como un proceso biográfico, por ende, subjetivo, complejo, dinámico, cambiante e insustituible (Sayago, 2008, en Argemí, 2014) que se encuentra vinculado al contexto social y a sus fenómenos relacionales (Côté y Levine, 2002, en Albadán, 2020).

El profesorado construye la dimensión personal a partir de las representaciones que surgen de factores personales, como de factores externos. Es decir, las creencias que las y los docentes tienen de sí mismos surgen de las interacciones con otras personas. Esto, sumado a sus



FLACSO 2022

emociones y conocimientos (Santamaria-Cárdaba et al., 2018) potencian sus experiencias de aprendizaje mediante aspectos personales y cognitivos, tales como: la autoeficacia, motivación, compromiso y satisfacción en el trabajo docente. En estos procesos se superponen componentes endógenos como la confianza, coherencia o cohesión comunicativa (Albadán, 2020).

Dimensión social: Se refiere a una dimensión fundamental para posicionarse como docente en los contextos socioeducativos, ya que en ella se distinguen dos sub dimensiones relevantes: La primera describe las interacciones del profesorado con otras personas desde la significación social; la segunda, caracteriza el contexto cultural, histórico, social y educativo en el cual se desenvuelve o desarrolla su ejercicio profesional.

En lo que respecta a la significación social, es explicada por Gohier et al. (2001) a partir de la descripción de los procesos correspondientes a la identificación y la identización. El primero aduce al sentido de pertenencia del profesorado que lo caracteriza y asocia a una colectividad; el segundo refiere a la decisión que toman las y los docentes respecto a qué características de ese grupo en particular le son propias y cuáles no, distinguiendo sus elementos comunes y diferenciadores. En tal sentido, Gómez-Redondo (2012) explica que la identización es una construcción discursiva y parte de un proceso creativo, mientras que la identificación comprende la elección de ser-docente que van adoptando las y los profesores dentro del abanico de posibilidades u opciones brindadas por el entorno.

Sobre la significación ligada al contexto cultural, histórico, social y educativo, resulta clave relevar lo mencionado por Olave (2020), argumentando que la IPD se va reconstruyendo desde antes de la elección de la carrera pedagógica, teniendo gran importancia en esta decisión las experiencias con sus profesores y familia respecto al ejercicio docente. Esto, según el autor, conlleva estar en una constante aceptación del rol, lo



FLACSO 2022

que – a su vez - sería altamente influenciable y volátil según la valoración social del profesorado a lo largo de la historia. Esta idea es reforzada por Madueño y Márquez (2020), quienes también mencionan que la IPD se configura de manera previa a la FID, teniendo relación con las experiencias que ha vivido previamente el estudiante, las interacciones con el entorno y el cómo quienes lo conforman le permiten resignificar esta identidad.

Dimensión académica: Se refiere a la trayectoria formativa de quienes estudian pedagogía. En el caso de Chile, la FID es parte del nivel terciario y se desarrolla en las universidades o instituciones de educación superior. En este contexto, Navarrete (2008) sostiene que la IPD corresponde al cómo quienes estudian pedagogía se apropian de un proyecto de formación profesional en el marco de una institución, en este caso, universitaria. Dado lo anterior, nos resultó importante conocer los motivos o razones que llevan a estudiar pedagogía en una determinada Universidad.

González et al. (2019) plantean que el periodo formativo representa una parte fundamental en el desarrollo de la IPD, ya que es en el contexto universitario donde sus formadores influyen a través de la determinación de actividades a desarrollar. Esto posibilita integrarse socialmente, admitiendo formas de comportarse basadas en el compartir significados, creencias y expectativas respecto al ejercicio profesional. Esta relevancia, a su vez, está íntimamente ligada a lo dicho por Madrid y Mayorga-Fernández (2016) en torno a que las profesoras y profesores en formación dan importancia a su paso por la universidad porque es ahí donde su perspectiva respecto a lo educativo se modifica, posibilitando una reestructuración mental en el tránsito estudiante-docente.

La relevancia de esta dimensión radica en que el ejercicio docente de los cuerpos académicos constituye un modelo, idealmente positivo, para quienes se están formando. A partir de ello, las trayectorias formativas no solo deben buscar promover conocimientos, habilidades y actitudes



FLACSO 2022

profesionales, sino que deben dar base a la construcción de enfoques epistemológicos y saberes pedagógicos que cuenten con los atributos necesarios para ser considerados experiencias positivas por las y los futuros docentes (Otondo-Briceño et al., 2021).

Dimensión profesional: Se refiere al proceso que, según lo planteado por Galaz (2018), se caracteriza por dar síntesis a las interacciones cotidianas que la o el docente lleva a cabo en su desarrollo profesional, tanto con colegas, alumnado y autoridades que componen su contexto institucional, como también con su historia personal, proyectos y demandas sociales que definen y regulan sus actuaciones. Aquello, permitiría a docentes afianzar respuestas respecto a creencias, imaginarios y juicios con los que se identifica en su ejercicio, como también el cómo connota y denota su rol profesional (Day, 2020).

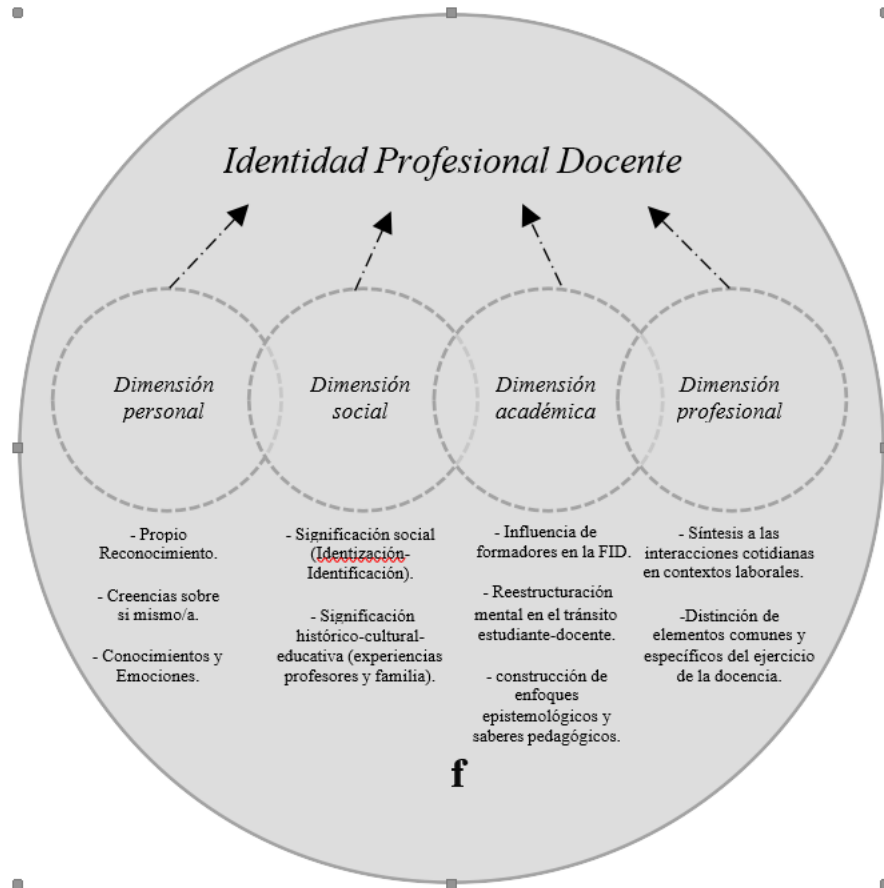
En base a este conjunto heterogéneo de representaciones profesionales (Marcelo y Vaillant, 2009), las y los docentes logran distinguir elementos comunes y específicos correspondientes a su carrera profesional, las que tienen un marco referente a condiciones materiales y simbólicas de reconocimiento, mediadas por el contexto histórico y las instituciones a cargo de la FID, según los requerimientos del marco normativo en el que se desempeñen. Según Rivas et al. (2015), aquello crea las condiciones para el desarrollo profesional, en el que se confrontan saberes individuales y colectivos propios del ejercicio docente.

La IPD es una construcción de carácter complejo e indivisible, por lo que sus dimensiones se mantienen en constante interacción y alimentación recíproca, posibilitando la conformación de esta identidad profesional. En la diversidad de experiencias personales y colectivas, consideramos que el conocer los elementos de cada una de las dimensiones resulta fundamental para que la FID dialogue con las experiencias personales y colectivas de quienes se forman en la pedagogía.



Imagen N°1

Dimensiones de la IPD



Metodología de investigación

Al buscar comprender contextos, hechos, situaciones y vivencias, como también pensamientos y emociones, necesariamente la metodología de la investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, ya que permite “comprender el fenómeno o acontecimiento desde su interior, desde donde se (re) construye una parte de la realidad de manera situada, protagónica e interactiva” (Flick, 2004, pp. 41-42).



FLACSO 2022

A raíz de la finalidad planteada, en una primera instancia se elaboró un protocolo que permitió guiar la confección de relatos autobiográficos. Este protocolo permitió orientar la reflexión personal de las y los estudiantes, organizando los temas y las preguntas en función de una serie de categorías no restrictivas, tales como caracterización personal y familiar; experiencias educativas y formativas en diferentes niveles y contextos; relaciones interpersonales; imaginarios profesionales y de trabajo colaborativo; desafíos personales, profesionales y de proyecto de vida.

El corpus de los relatos autobiográficos fue segmentado en unidades de significado, usando como criterio que cada segmento lograra reflejar una sola idea. A partir de ello, seleccionamos las ideas que se consideraron pertinentes y relevantes para la investigación, pudiendo seguir con el análisis a partir del método de comparaciones constantes, el que ha sido desarrollado por Glaser y Strauss (1967) y retomado por Strauss y Corbin (1991). Esto permitió dar dirección al análisis inductivo de datos cualitativos, combinando la codificación inductiva de categorías con una comparación simultánea de todas las unidades de significado que obtuvimos. Así, cada vez que se seleccionó una nueva unidad de significado, esta se comparó con otras unidades de significado ya existentes, categorizándose y codificándose. Aquello permitió refinar las categorías de primer orden, pudiendo realizar el análisis de contenido como elemento guía de esta investigación. Su resultado se ilustra en la siguiente tabla:



FLACSO 2022

Tabla N°1

Categorías Analíticas a Partir de Unidades de Análisis

Unidad de análisis	Código	Categoría emergente	Categoría analítica
R1-P2, R1-P5, R2-P1, R6-P1, R7-P2, R8-P2, R9-P1, R10-P2	LP	Lugar de procedencia	Dimensión personal
R1-P2, R1-P3, R1-P4, R2-P1, R4-P2, R5-P2, R6-P, R7-P3, R7-P4, R8-P3, R9-P1, R10-P2, R10-P3	CGF	Caracterización grupo familiar	Dimensión personal
R2-P17, R6-P2, R10-P16	AA	Autoimagen académica	Dimensión personal
R4-P9, R4-P10, R4-P18, R5-P1, R5-P30, R6-P21, R6-P24, R10-P16	DP	Descripción personal	Dimensión personal
R1-P13, R3-P19, R4-P12, R5-P28, R7-P24, R8-P24, R9-11	DU	Decisión Universidad	Dimensión personal
R1-P14, R2-P5, R2-P16, R4-P12, R5-P10, R6-15, R7-P18, R8-P26, R9-P9, R10-P15	DC	Decisión carrera	Dimensión personal
R6-P22	DE	Decisión especialidad	Dimensión personal
R6-P16	IDE	Indecisión especialidad	Dimensión personal
R1-P16, R2-P14, R3-P15, R3-P17, R3-P23, R9-P13, R10-P5	VSP	Vocación ser profesor/a	Dimensión personal
R1-P4, R2-P9, R2-P10, R2-P11, R3-P8, R4-P1, R4-P11, R5-P6, R5-P12, R5-P25, R5-P18, R6-P11, R7-P6, R8-P4, R8-P11, R8-P12, R10-P13	CPS	Caracterización persona significativa	Dimensión social
R1-P8, R1-P12, R3-P10, R5-P14, R6-P8, R7-P7, R7-P13, R7-16, R8-P9, R8-P15, R9-P6, R10-P5, R10-P7, R10-P11, R10-P14	EDP	Experiencias decisión pedagogía	Dimensión social
R1-P13, R2-P12, R3-P18, R4-P13, R5-P27, R6-P11, R7-P20, R7-P30, R8-P27	RFP	Reacción familiar profesional	Dimensión social
R1-P17, R1-P15, R1-P19, R2-P5, R2-P12, R3-P20, R4-P14, R4-P21, R4-P24, R4-P25, R5-P10, R5-P20, R5-P23, R6-P9, R7-P13, R8-P30, R9-P15, R10-P21	SAP	Sentido asociado profesor/a	Dimensión social



FLACSO 2022

R1-P3, R1-P6, R2-P6, R2-P7, R2-P8, R3-P12, R4-P4, R5-P8, R6-P5, R7-P6, R9-P4	TEN	Trayectoria escolar niñez	Dimensión social
R1-P7, R1-P8, R1-P9, R1-P10, R1-P11, R4-P6, R4-P7, R6-P3, R7-P11, R7-13, R8-P13, R8-P14, R9-P4, R10-P16	TEA	Trayectoria escolar adolescente	Dimensión social
R1-15, R6-P9, R9-P12	CCP	Cambios creencias profesores/as	Dimensión académica
R1-P16, R2-P14, R3-P14, R4-P14, R5-P29, R6-P14, R8-P28, R9-P13	EOP	Estudiante o profesor/a en formación	Dimensión académica
R2-P18, R4-P14, R4-P21, R4-P21, R5-P32	TFU	Trayectoria formativa Universitaria	Dimensión académica
R6-P17, R7-P14, R7-P26, R9-P6, R10-P17, R10-P18, R10-P20	EVU	Experiencia de vida universitaria	Dimensión académica
R6-P18	RPC	Razones de permanencia en la carrera	Dimensión académica
R6-P21	FSP	Fortaleza ser profesor/a	Dimensión académica
R5-P35, R6-P22	AR	Aportes de la reflexión en la IP	Dimensión académica
R1-P14, R1-P18, R1-P19, R1-P20, R2-P13, R2-P17, R2-P18, R2-P19, R4-P19, R4-P23, R6-P20, R7-P31, R10-P22, R8-P29, R9-P15	CER	Contexto ejerciendo rol	Dimensión desarrollo profesional
R1-P17, R4-P17, R5-P34, R6-P19, R7-P30	NFP	Necesidades de formación profesional	Dimensión desarrollo profesional
R2-P19, R5-P31	DPE	Desafíos personales	Dimensión desarrollo profesional
R1-P18, R2-P14, R3-P21, R3-P22, R5-P34, R6-P26, R6-P27, R7-P32, R8-P29, R8-P32, R9-P15, R10-P4	RPP	Relación profesional proyecto de vida	Dimensión desarrollo profesional

Siguiendo a Bolívar et al. (2001), se realizaron dos tipos de análisis, vertical y horizontal. Respecto al análisis vertical, correspondiente al primer nivel



FLACSO 2022

de análisis propuesto por el autor, los relatos autobiográficos fueron ordenados a partir de los elementos considerados como relevantes por el equipo investigador, tanto en relación a factores internos plasmados en ellos (valores, capacidades, motivaciones), como también a factores externos (relaciones personales, situación familiar, la formación profesional), declarados por las y los estudiantes en sus relatos autobiográficos, con un sentido de temporalidad (pasado, presente y futuro).

En el análisis de tipo horizontal (Bolívar et al., 2001) se comparó el contenido de los relatos autobiográficos, con la finalidad de identificar patrones recurrentes e ideas comunes sobre diferentes aspectos, tales como: motivaciones para ser docentes, imaginarios respecto a la práctica docente, necesidades formativas, liderazgo ejercido y vinculable al interés por la docencia, consideraciones ante lo que es ser profesional e imaginarios sobre los aportes al cambio social y cultural desde el ejercicio docente.

Habiendo ya realizado todo lo anterior, triangulamos de forma interactiva las diversas referencias a un mismo tema (Denzin y Lincoln, 1998), teniendo especial cuidado con las divergencias que pudiesen surgir, como elementos centrales en la interpretación de estos relatos. Esta triangulación fue llevada a cabo a partir de las dimensiones que forman parte de la IPD: personal, social, académica y profesional.

Conclusiones

A partir de este trabajo hemos ratificado que en la construcción de la IPD se entrelazan tanto factores internos como externos a quien ejerce la docencia. Esto implica que en la configuración de esta identidad profesional inciden, desde lo interno, la experiencia de vida y las emociones subyacentes a esas experiencias; y en lo externo, el contexto en



FLACSO 2022

el que se ha vivido, las relaciones con otros y uno mismo, la formación académica y el desarrollo profesional. Todo esto es ratificado por quienes participaron del estudio.

En cuanto a la dimensión personal, las y los estudiantes se refieren a la decisión de la Universidad, planteando la influencia de diversas personas hacia su pensamiento personal, lo que les habría posibilitado tomar la decisión de estudiar en la UMCE con seguridad, dada la significación personal que le entregan a la experiencia dada por otros y otras. Respecto a la decisión de estudiar educación especial, se confirma que la construcción de identidad no se puede separar de los procesos de tipo individual (subjetividad) ni de la interacción con el medio en diversos ámbitos (relacional, político, social, profesional).

Coincidiendo con Jarauta y Pérez (2017), la imagen profesional se iría configurando en forma de espiral, en donde los procesos son de constante construcción y re-construcción. Así, en diversos casos nos encontramos estudiantes que tuvieron alguna persona familiar profesora o profesor que ha incidido en su decisión por esta carrera. Esto, consideramos, resulta un dato importante a observar desde las casas de estudio ya que es una realidad que permea en las creencias y/o imaginarios que las y los estudiantes de pedagogía poseen sobre lo que es el ejercicio docente.

En relación a la dimensión social, se ratifica que la identidad profesional se empieza a construir de forma previa a la FID y a partir de las experiencias vividas por las y los estudiantes que son parte de esa construcción. También aparecen experiencias de vida significativas en la vida escolar siendo más favorables y positivas en la educación básica, lo que cambia drásticamente en la enseñanza Media. Todas estas experiencias y personas significativas debiesen resignificarse y hacerse conscientes durante la FID, siendo las prácticas progresivas donde todos estos elementos cobran real sentido y significado. En este sentido, el trabajo a



FLACSO 2022

partir de relatos autobiográficos en esta actividad formativa ha posibilitado dar con un dispositivo didáctico que permite relevar estos elementos en línea con el Modelo Educativo de la Universidad, en lo que respecta a las prácticas formativas continuas.

Por otra parte, en lo que concierne a la dimensión académica se advierte que la experiencia de formación inicial docente en la UMCE les ha gatillado cambios en los imaginarios acerca del ejercicio docente, puesto que las relaciones positivas y de confianza que se generan al interior del espacio educativo, conducen a una buena praxis motivacional y de aprendizaje para la trayectoria académica que se encuentra en curso. En concordancia con Madrid y Mayorga-Fernández (2016), los espacios de formación cambian la manera en que las y los estudiantes comprenden lo educativo, ya que es en la universidad en donde se valora a las y los docentes que participan del proceso formativo, y los toman como ejemplo de lo que quieren convertirse en el futuro.

En la dimensión profesional, confirmamos que se conjugan modelos profesionales concretos que se van modelando a partir de las interpretaciones y reinterpretaciones que los individuos hacen de las experiencias vividas dentro del mismo contexto laboral, en este caso, a partir de las experiencias prácticas. Es aquí donde advertimos que en la formación práctica se requiere de mediaciones de tutores y docentes guías con amplia experiencia en contextos educativos reales, quienes a partir de su mediación, faciliten estas reinterpretaciones con una mirada reflexiva, crítica y propositiva. Las y los profesores en formación se proyectan trabajando en contextos educativos con altos índices de vulnerabilidad, sintiéndose identificados con aquellos grupos históricamente excluidos, de los que en su mayoría provienen. Coincidiendo con lo expuesto por Argemí (2014) la construcción de la identidad profesional se daría de forma situada, en consideración con su historia.



FLACSO 2022

Si bien en los relatos autobiográficos de las y los 14 participantes del estudio estas cuatro dimensiones se han hecho presentes, el peso de cada una de ellas en la conformación de la IPD no es homogéneo, ya que está supeditado a las características individuales de cada sujeto en formación, su historia de vida, interacciones, experiencias previas, y el cómo vive el proceso formativo. Esto nos permite dar cuenta de la relevancia de contar con docentes tutores que acompañen -mediante la reflexión conjunta- el proceso de construcción de la IPD en las prácticas progresivas de la carrera, puesto que la presente investigación ha demostrado que estos constructos únicos y subjetivos requieren de una mediación personalizada que se fundamente en las dimensiones declaradas en este estudio, respetando así la singularidad de cada docente en formación.

Proyecciones e interrogantes

A partir de estos hallazgos, el equipo de investigación se plantea las siguientes interrogantes como foco de interés y profundización de las temáticas abordadas:

A – El uso de los relatos autobiográficos como dispositivo didáctico:

- ¿De qué manera se puede favorecer la reflexión sobre incidentes críticos a partir de la escritura autobiográfica?

B – La relevancia de los contextos y vivencias previas de quienes estudian pedagogía:

- Durante el trayecto formativo: ¿De qué manera se propicia la reflexión en torno a experiencias de vida que inciden en la construcción de la IPD?

C – Los factores sociales en torno a lo que es ser docente:



FLACSO 2022

- En la FID: ¿hasta qué punto intencionamos la mirada desde los imaginarios que poseen las y los estudiantes de pedagogía en torno a la profesión docente?
- ¿En qué medida anticipamos en las y los futuros profesores algunas tensiones y/o necesidades a las que se enfrentarán en su etapa de inducción profesional.

Referencias bibliográficas

- Albadán, J. (2020). Identidad profesional docente como religación entre el pensamiento complejo y el campo educativo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 29, 127- 156.
- Argemí, R. (2014). La identidad profesional docente: Concepto en constante (re)novación y (re)configuración. Estudio de caso en el Recinto educativo Llars Mundet (Barcelona). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional. Universitat de Barcelona*, 295-303
- Bolívar, A., Segovia, D., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla
- Clandinin, J. & Connelly, F. (2004). *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey Bass Publiehrs.
- Day, C. (2020). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea, S.A.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (1998). *The landscape of qualitative research*. New Delhi: Sage Publications.



FLACSO 2022

- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. Wittrok (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación*. Barcelona: Paidós MEC. Pp. 203-47.
- Freese, A. (2006). Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 22(1) 110-119- <http://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.003>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Galaz, A. (2018). Las comunidades profesionales como espacio de construcción y resistencia de la identidad del profesor. En I. Cantón & M. Tardif (coords), *Identidad profesional docente* (pp. 95-111). Narcea S.A.
- Glaser y Strauss (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, & Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Gómez-Redondo, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*. 24 (1) pp 21-37.
- González, P., Marín, R. y Soto, M. (2019). La identidad profesional en estudiantes y docentes desde el contexto universitario: una revisión. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 20(1), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.29035/rcaf.20.1.4>
- Hoban, G. (2007). Considerations for designing coherent teacher education programs. En Butcher & I. McDonald (eds), *Marking a difference:*



FLACSO 2022

Challenges for teachers, teaching and teacher education. (pp. 173-187). Sense Publishers.

Jarauta, B. y Pérez, M. (2017). La construcción de la Identidad Profesional del maestro de primaria durante su formación inicial docente. El caso de la Universidad de Barcelona. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 103-122. <https://bit.ly/3LR4QLc>

Madrid, D. y Mayorga-Fernández, M. (2016). Construcción y reconstrucción de la identidad de los futuros docentes a través de sus autobiografías académicas. *Revista Complutense de Educación*. 28(2), 375-389. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49333

Madueño, M. & Márquez, L. (2020). Formation of teaching identity of students of the career Primary School Pedagogy from the experience of the professional practice. *Formación universitaria*, 13(5), 57-68. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500057>

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? Narcea S.A.

Miles y Huberman (1984) *Qualitative data analysis. A source book of new methods*, Beverly Hills, Sage.

Navarrete, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 143-171. https://www.researchgate.net/publication/28208951_Construccion_de_una_identidad_profesional_Los_pedagogos_de_la_Universidad_Nacional_Autonomade_Mexico_y_de_la_Universidad_Veracruzana

Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2(3), 378-394. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.001>



FLACSO 2022

- Otondo-Briceño, M., Mayol-Ruiz, C., Hernández-de-la-Torre, E. (2021). Análisis de los incidentes críticos de la identidad profesional docente del profesorado principiante de educación especial. *Formación Universitaria*, 14(4), 25-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400025>
- Riopel, M. (2006). *Apprendre a enseigner: Une identité professionnelle a developper*. Les presses de l'université de Laval.
- Rivas, J., Leite, A. y Cortés, P. (2015). La escuela como contexto de la formación inicial del profesorado: Aprendiendo desde la colaboración. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, (19)1, 228-242.
- Santamaría-Cárdaba, N., Torrego Egido, L., & Ortiz de Santos, R. (2018). Identidad profesional docente y Movimientos de Renovación Pedagógica. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 177-192. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.013>
- Sayago, Z. Chacón, M, y Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere.*, 42, 551-561. <https://bit.ly/3v77XI6>
- Serrano, R. y Pontes, A. (2016). Concepciones sobre la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de ciencias experimentales de Educación Secundaria. *Educadi* 1(1), 55-71 DOI: 10.7770/EDUCADI-V1N1-ART1004.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. London - New Delhi: Sage.
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2015). PMI UMCE1501: Fortalecimiento de la formación de profesores y profesoras de la UMCE a través de la investigación sobre la práctica,



FLACSO 2022

en vinculación con el sistema escolar, con altos estándares de calidad.

<https://www.umce.cl/index.php/universidad/proyectos>

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2016). Modelo educativo institucional. UMCE. <https://bit.ly/38m4o9D>

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (2020) programa práctica I: Rol e Identidad profesional docente. https://ucampus.umce.cl/umce/EDAL301/datos_ramo/

DIUMCE 04-2021-PIED: “Construcción narrativa en la formación de profesoras y profesores: Relatos autobiográficos sobre el rol e identidad profesional en las prácticas progresivas” (UMCE, 2021)

Van Veen, K. y Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers’ emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85-111.



FLACSO
2022

LA ESTÉTICA COMO MEDIACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR: UNA PERSPECTIVA PARA AMÉRICA LATINA.

Adriana Estefanía Mangas González

Universidad Nacional Autónoma de México

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO 2022

Resumen

La presente ponencia consiste en aproximarse a una comprensión de la estética como mediación epistémico-política que impacta directamente en la cotidianidad de la realidad socio-histórica (es decir, que se debate en lo que Rancière denomina “el reparto de lo sensible”), lo cual concede la oportunidad para justificar su necesaria inserción en las currículas de la enseñanza Media Superior en América Latina. Así, la estética se configura como una herramienta clave para la problematización de la realidad por parte de los estudiantes en su propia cotidianidad, desde sus conflictividades y contradicciones. La conclusión tentativa a la que se arribará desde este punto de vista, radica en la revaloración de la estética para la enseñanza Media Superior, dado que ésta se conecta con otros contenidos filosóficos y de otras disciplinas sociales y humanísticas; todo esto promueve un trabajo interdisciplinario, cuestión urgente frente a los constantes embates que la filosofía ha sufrido en las últimas décadas donde se ha planteado su desaparición en la enseñanza Media Superior.

Palabras claves. educación, estética, mediación.



FLACSO
2022

IMPLEMENTACIÓN DE UN SISTEMA GAMIFICADO CON ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA PERTENECIENTES A ZONAS RURALES, COMO ESTRATEGIA DE MEJORA EDUCATIVA.

Mag. Cinthia Hernández Vázquez

Instituto de Profesionalización del Magisterio Poblano
Secretaría de Educación Pública

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

Las características de la sociedad del siglo XXI, influenciadas por las transformaciones políticas, sociales, económicas y de salud, han significado un desafío constante para la educación. En este sentido, después de un periodo de confinamiento ocasionado por la pandemia de la COVID-19 las y los docentes han readaptado su práctica pedagógica, de la misma manera que, las y los estudiantes han tenido que adaptarse a los diferentes modelos y metodologías propuestas, a fin de continuar su proceso educativo. En este sentido, fue oportuno identificar el impacto que tiene la implementación de un sistema gamificado en estudiantes de educación primaria de zonas rurales, como estrategia de mejora educativa durante el primer semestre de trabajo en una modalidad híbrida durante el ciclo escolar 2021-2022. De manera que, a partir de un enfoque cuantitativo y un diseño cuasiexperimental se aplicó a una muestra conformada por un grupo de estudiantes de Educación Primaria de la zona rural del Estado de Puebla, México, antes y después de la implementación del cuasiexperimento una escala tipo Likert, una prueba pedagógica y un cuestionario de opción múltiple. Donde, a partir del análisis del aparato teórico y los resultados obtenidos se demostró que, la gamificación implica el uso de elementos del juego en contextos no lúdicos, no requiere el uso obligatorio de herramientas tecnológicas e impacta positivamente en el nivel de motivación intrínseco y extrínseco de las y los estudiantes, así como en su rendimiento escolar, por lo que es una estrategia viable para aplicar en los contextos urbanos, semiurbanos y rurales, así como en los diferentes niveles educativos, donde es conveniente continuar realizando procesos de investigación acerca de la implementación de metodologías de enseñanza y aprendizaje activo.

Palabras claves: Sistema Gamificado, Estudiantes, Educación Primaria, Motivación, Rendimiento Escolar.



Introducción

En una época donde las condiciones sociales, políticas, económicas y de salud implican una continua transformación, las y los docentes, estudiantes y familias viven procesos de adaptación y readaptación que implican un cambio en la percepción e implementación de metodologías educativas. El contexto se modifica, e impacta por tanto en las características y necesidades de la población atendida por las instituciones educativas.

Tal es el caso del Sistema Educativo Mexicano, donde durante el ciclo escolar 2021-2022 se suscitó un escenario socioeducativo complejo, debido a que las autoridades educativas decretaron el regreso parcial y escalonado a la presencialidad. En el estado de Puebla, México esta situación derivó en un entorno donde a partir de la implementación de una modalidad de trabajo híbrida en los niveles de Educación Básica, las familias determinaron durante el primer semestre de trabajo si sus hijos acudían a clases determinados días o continuaban en un trabajo a distancia.

Por lo que las y los docentes, de acuerdo con las características en el medio urbano, semiurbano y rural de una generación posmoderna acostumbrada a realizar multitareas, comunicarse digitalmente y obtener recompensas instantáneas por las acciones efectuadas (Prensky, 2010 y Fort et al., 2016), optaron por implementar metodologías de enseñanza que atendieran estas características, es decir que, fue necesario dejar de lado la clase magistral por metodologías como el aula invertida, el aprendizaje cooperativo, situado, basado en problemas, en retos, en proyectos y en juegos.

En consideración con esto, en la última década se ha planteado una tendencia que pretende trasladar componentes y elementos de los juegos a contextos no lúdicos, con la finalidad de tener un efecto positivo en sus usuarios; a esta tendencia se le denominó gamificación, término traducido



FLACSO 2022

del inglés “gamification” e implementada en diferentes ámbitos de la sociedad (Zichermann y Cunningham, 2011).

De manera que, la presente investigación se desarrolló con el objetivo de identificar el impacto que tiene la implementación de un sistema gamificado en estudiantes de educación primaria de zonas rurales, como estrategia de mejora educativa y dar respuesta a la siguiente interrogante: *¿En qué medida la implementación de un sistema gamificado fomenta la motivación de las y los estudiantes de educación primaria e impacta en su rendimiento escolar?*

Bajo la hipótesis de que la implementación de un sistema gamificado influye positivamente en la motivación de las y los estudiantes que cursan educación primaria en zonas rurales e impacta favorablemente en su rendimiento escolar; donde se consideró como variable independiente a la Implementación de un sistema gamificado y las variables dependientes a) Motivación de las y los estudiantes de educación primaria de zonas rurales y b) Rendimiento escolar de las y los estudiantes de educación primaria de zonas rurales.

En este sentido, plantear un estudio basado en la gamificación como mejora educativa requirió optar por un cuerpo teórico con el supuesto de que esta influye positivamente en la motivación y el rendimiento escolar de las y los estudiantes. En palabras de Teixes (2015) esto se da porque “El impacto de la motivación en la productividad es evidente. La motivación es el factor individual más importante en el aprendizaje y los cambios de comportamiento” (p. 20).

Para ello, es preciso comprender que la gamificación en palabras de Kapp (2012, p. 10) citado por Teixes, F. (2015) se entiende como “la utilización de mecánicas basadas en juegos, estética y pensamientos lúdicos para fidelizar a las personas, motivar acciones, promover el aprendizaje y resolver problemas” (p. 23), es decir que no deberá ser entendida como el



FLACSO 2022

uso de juegos, sino de sus elementos a fin de favorecer el proceso educativo.

Lo que implica pensar en los elementos del juego, tales como las mecánicas, componentes, dinámicas, y estética; así como los bucles de actividad, tanto el de implicación como el de progresión. No obstante, parte de la estrategia implica identificar los diferentes perfiles de las y los estudiantes que consideran esta didáctica alternativa, a decir de Marczewski (2015): jugador, socializador, espíritu libre, consecuidor, filántropo o disruptor.

A su vez, un juego puede diseñarse a partir de una serie de patrones o pasos, sin embargo, se requiere del factor motivacional para que este pueda impactar en el usuario. De la misma manera, durante la implementación de un sistema gamificado se hace necesario comprender los factores motivacionales que llevan a las y los estudiantes a permanecer en él, para que este pueda ser eficaz y lograr el objetivo con el que se diseña. Esto coloca a la motivación como idea central a partir de la que surgen teorías y tipologías de estudio de la conducta humana.

La motivación escolar es en otras palabras, un factor importante que guía el actuar educativo dentro y fuera del aula de clases (Gallardo y Camacho, 2010). El entorno es una fuente de marcos culturales que inhiben o procuran la motivación intrínseca de las y los estudiantes, por lo que es de esperarse una diferencia en la acción educativa de quienes viven en una zona rural en comparación con los que habitan en una zona industrial o urbana (Balarin, 2016 y Medina y Fernández, 2017).

El refuerzo verbal, técnica de los sistemas gamificados, a su vez debe ser considerado como un factor de motivación extrínseca de las y los estudiantes que permite una modificación en el comportamiento y calificaciones de estos. Lo cual para Barudy (2005) podría significarle el principio del reconocimiento social, clave para la práctica de los buenos tratos en la infancia.



FLACSO 2022

Mientras tanto, como todo proceso, el educativo requiere hacer un seguimiento a las diversas acciones propuestas, en este sentido, durante la implementación de un sistema gamificado es necesario dar un seguimiento al rendimiento escolar de cada estudiante. De esta forma se puede definir el seguimiento como la evaluación de los medios utilizados y los resultados parciales con la finalidad de hacer una comparativa con el resultado final y observar que estos sean congruentes (CECP, 2002).

Es decir que, el seguimiento que se da al proceso de aprendizaje de las y los estudiantes conlleva prestar atención a las indicaciones tempranas de progreso o falta de este, a la socialización y al trabajo en equipo; por otra parte, el proceso de evaluación refiere a la comprensión de las indicaciones escritas y la retroalimentación efectiva. Se trata de identificar desde la implementación de la estrategia a las y los estudiantes que requieren apoyo, con la finalidad de coadyuvar en su proceso (Navarro, 2003).

Material y Métodos

Toda investigación hace uso de enfoques filosóficos que, aunque no siempre de manera consciente influyen en la metodología utilizada, en palabras de Bunge (2002) “no se puede prescindir de la filosofía” (p. 10), en consideración con esto, la presente investigación encuentra su principal sustento epistemológico en el positivismo como enfoque que da a las ciencias sociales un método que permite utilizar la lógica deductiva.

Se basa en una metodología de investigación cuantitativa que en palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2014) “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (p. 4), es decir, que fue necesario considerar instrumentos que favorezcan la recolección de datos numéricos.



FLACSO 2022

De acuerdo con el objetivo planteado para la investigación, esta se consideró de tipo correlacional, ya que midió, analizó y evaluó el grado de relación entre las variables identificadas (Cortés e Iglesias, 2004). De esta manera, el trabajo realizado se define como un estudio cuasi experimental con un grupo experimental, propuesta manejada por Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 41); esto debido a la dificultad presentada para asignar aleatoriamente a los estudiantes (sujetos) en los grupos de estudio.

En concordancia con lo anterior, la etapa de implementación se encuentra conformada por un grupo de sujetos, en los que se pretendió manipular las variables de estudio con la finalidad de comprobar la relación entre la variable independiente y las variables independientes, de manera que el diseño de investigación se ejemplifica de la siguiente manera G1: 01 02 X1 X2 X3 01 02 03

Donde: G = Grupo de sujetos. 01, 02, 03 = Medición de los sujetos de un grupo y X = Condición experimental

Esto permite observar que al grupo determinado se le aplicaron instrumentos de pretest que midieron aspectos de las variables dependientes, posteriormente se aplicó un programa de intervención (cuasiexperimento) en tres sesiones, el cual consistió en la aplicación de un sistema gamificado, de esta forma, al finalizar la intervención basada en el uso de la variable independiente se aplicaron tres instrumentos con una función post test, con la finalidad de que en lo posterior durante el análisis de los datos se definiera la relación entre variables.

Respecto a la implementación del cuasiexperimento es importante destacar que involucró un contenido correspondiente a la asignatura de matemáticas denominado a efectos de este estudio “Resolución de problemas matemáticos que impliquen el algoritmo de la multiplicación”, esto debido a que es indispensable que en cuarto grado de Educación Primaria las y los estudiantes ya conozcan y utilicen diferentes procedimientos para la solución de problemas matemáticos.



FLACSO 2022

El diseño elegido para la validación del instrumento, así como la aplicación del cuasiexperimento se implementó por juicio experto, con una muestra dirigida (no probabilística), predefinida, debido a que el grupo ya se encontraba conformado, desde su ingreso a Educación Primaria y no dependió del investigador su conformación ni la asignación a su persona. Esto por la modalidad de trabajo híbrida, ya que no se tiene completo dominio de otro grupo con las mismas características de estos estudiantes que funja como grupo control.

Por tanto, la muestra estuvo determinada por la decisión y compromiso de los padres de familia o tutores al decidir que las niñas y/o niños trabajaran en la modalidad híbrida y no a distancia, de tal manera que el grupo número uno, se encontró conformado por las y los estudiantes que asistieron a clases los lunes y miércoles, mientras que el grupo dos, estaba conformado por estudiantes que asistían martes y jueves, cumpliendo como característica determinante para su agrupación el nivel de adquisición de la lectoescritura.

De estos participantes se eligió para la implementación del cuasiexperimentos e instrumentos de pretest y posttest a 13 estudiantes, de los cuales cuatro son mujeres y nueve son hombres, que oscilan entre ocho y nueve años lo que los ubica según Piaget en la etapa de operaciones concretas, que en teoría los lleva a tener la capacidad de resolver problemas concretos, desarrollar su empatía y características del razonamiento inductivo (Piaget, 1980).

Aunado a esto, la población de estudiantes pertenece a familias de nivel económico medio bajo y se encuentran viviendo en una comunidad rural, lo que cumple el criterio de ubicarlos como estudiantes de zonas rurales y les asigna características similares en cuanto a vivienda, servicios con los que cuentan y nivel de estudio de sus familiares o personas que les rodean.

Por otra parte, a lo largo de la implementación del estudio se utilizaron diversos instrumentos que en correspondencia con las técnicas



FLACSO 2022

implementadas sirvieron como base para realizar la recolección de datos antes, durante y después de la puesta en práctica de la estrategia educativa (cuasiexperimento), lo que permitió realizar el análisis y reflexión de la práctica educativa y la sistematización, convirtiéndose de esta manera en el referente y sustento de los resultados y conclusiones obtenidas.

A partir de esto, para medir los indicadores de la dimensión dos, denominada “Motivación de las y los estudiantes de Educación Primaria” se utilizó la escala de Likert, mientras que, para la tercera dimensión denominada “Rendimiento escolar de las y los estudiantes de educación primaria de zonas rurales” se utilizó una prueba educativa con cinco problemas matemáticos y respuestas de opción múltiple y un cuestionario de preguntas en su mayoría cerradas con opción múltiple a excepción de aquellas donde se consideró relevante conocer la opinión del estudiante con sus propias palabras.

Con la finalidad de identificar la precisión de los instrumentos de investigación, se obtuvieron fuentes de evidencia de validación orientada al contenido y constructo (AERA, et al., 2018) a partir del apoyo de una persona externa de la investigación, quien a partir del conocimiento de las dimensiones e indicadores identificó que realmente se realizara una medición de lo que se pretendía y los ítems tuvieran una estructura correcta para su comprensión.

Asimismo, para determinar la confiabilidad del instrumento 1 se realizó un proceso de análisis de consistencia interna, donde a partir del Coeficiente Alfa de Cronbach (Barrios y Cosculluela, 2013; Celina y Campo, 2005 y Aiken, 2003) se identificó la covarianza entre los ítems, obteniendo de esta manera un puntaje de 0.902.

Posterior a ello, con la finalidad de identificar el número de factores e ítems de la composición del instrumento, se procedió a realizar un Análisis Factorial Exploratorio (Edwards, 2011), lo que permitió explicar la



FLACSO 2022

varianza común del total de ítems analizados con relación al resto de ellos y la relación entre la teoría existente y el instrumento de investigación.

Para ello, se optó por uno de los métodos de estimación de Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO), denominado factorización de ejes principales (Fabrigar et al. 1999), el cual, a partir de una rotación oblicua con criterio Oblimin directo dado que los factores estaban interrelacionados, se basó en la extracción de cuatro factores fijos. Lo que mostró una correlación variable-factor (coeficiente patrón) superior a .344 dentro de su componente y proporciones de variabilidad de acuerdo con los factores comunes (comunalidades) mayores a .316, es decir, que los ítems guardan una relación entre sí de acuerdo con el componente teórico que los agrupa.

Resultados y Discusión

En el entendido de que toda investigación planteada debe generar datos que puedan ser analizados con la finalidad de establecer una relación entre la teoría planteada, los elementos metodológicos y los resultados obtenidos, a continuación, se dan a conocer los principales hallazgos de este estudio, de tal manera que se establezcan los principales aportes al conocimiento existente.

Posterior a la ejecución del instrumento 1 en la zona escolar, se procedió a realizar en dos momentos divididos por la implementación del sistema gamificado, la aplicación de este instrumento con los sujetos de estudio, de manera que, se identificó desde lo general un cambio en el porcentaje de respuestas asignadas a cada variable por las y los estudiantes de la zona escolar y los de 4° de la institución educativa en su primera aplicación.

De estos resultados destacan las variables de la escala de frecuencia más utilizadas por las y los participantes de acuerdo con los componentes de la



FLACSO 2022

dimensión motivación, donde fueron los ítems que conforman el componente recompensas de tipo informativo los que obtuvieron en promedio un puntaje más alto en ambos momentos de aplicación, por lo que de alguna manera generaron mayor influencia en ellos, siendo los factores sociales el elemento que menor número de motivos aporta a su nivel de motivación de acuerdo con la percepción las y los estudiantes (Gallardo y Camacho, 2010), lo cual, es comprensible debido al periodo de confinamiento vivido.

A su vez, a partir de los resultados obtenidos de manera grupal en los diferentes ítems que conformaron el instrumento de investigación 2 “Prueba Pedagógica” diseñado con la finalidad de identificar el porcentaje de estudiantes que mejoraron su calificación respecto a los contenidos gamificados, se realizó un análisis comparativo entre la prueba aplicada antes de la implementación del sistema gamificado y la aplicada en lo posterior.

El principal hallazgo de la interpretación de los resultados fue la variación identificada en cuanto al número de respuestas correctas respecto a la aplicación del pretest y posttest. Es decir que el porcentaje de respuestas correctas se incrementaron de la siguiente manera: a) Reactivo 1: de un 61.5% a un 100%, b) Reactivo 2: de un 61.5% a un 92.3%, c) Reactivo 3: de un 46.2% a un 84.6%, d) Reactivo 4: de un 46.2% a un 92.3% y e) Reactivo 5: de un 23.1% a un 76.9%; lo que significó una variación positiva posterior a la implementación del cuasiexperimento

De esta manera, se puede corroborar que la aplicación de un sistema gamificado tiene un impacto positivo en los resultados obtenidos por las y los estudiantes, dado que existió un incremento general en todos los problemas planteados. No obstante, a partir de la aplicación de la prueba pedagógica en los dos momentos planteados se identificó que el uso de la multiplicación con una función comparativa, así como el uso de cifras con



FLACSO 2022

más de tres dígitos causan aún dificultades a las que es necesario darles seguimiento.

Por otra parte, respecto a los momentos en los que las y los estudiantes requirieron que se les hiciera saber su progreso o avance dentro del sistema gamificado, la percepción de las y los estudiantes fue variada, mientras que 50% de las mujeres consideraron que les interesó conocer su progreso al final de cada actividad, el 44.4% de los hombres precisaron que era conveniente que se les diera a conocer su progreso antes, durante y después de cada actividad, es decir que, de manera grupal las y los estudiantes requieren que durante el proceso de seguimiento se les dé a conocer su progreso de manera consecutiva

Por su parte, en lo que refiere al deseo que las y los estudiantes muestran por recibir apoyo de sus pares y del o la docente durante las actividades planteadas, el 100% estuvo de acuerdo con que les gustó recibir apoyo de sus compañeros y docente durante la realización de las actividades, lo cual hace preciso considerar la importancia que tiene el acompañamiento durante la implementación de un sistema gamificado, con la finalidad de que las y los estudiantes tengan motivos extrínsecos para continuar con la tarea encomendada.

Asimismo, al indagar acerca de las actividades que las y los estudiantes realizaron de manera autónoma, el 100% de los hombres percibió que no recibió apoyo de nadie al realizar las actividades, mientras que, el 50% de las mujeres percibieron que en algún momento del proceso recibieron apoyo, lo cual se traduce en un 84.6% grupal que considera realizó las actividades de manera autónoma y un 15.4% que recibió apoyo.

A su vez, respecto a la percepción de las y los estudiantes acerca del proceso de seguimiento realizado, 88.9% de los hombres y 50% de las mujeres afirman haber entendido las indicaciones sin ayuda de nadie, mientras que solo una estudiante corroboró que requirió ayuda para comprender las indicaciones y dos de ellos a veces, es decir que, a estos



FLACSO 2022

tres estudiantes no les quedó clara por lo menos alguna indicación, situación que originó que tuviesen que solicitar apoyo a alguien más. De esta manera, a nivel grupal 76.9% respondió que comprendió las indicaciones sin apoyo, 7.7% que no lograron comprenderlas y 15.4% indicó que solo en ocasiones logró la comprensión de ellas.

Por su parte, 55.6% de los hombres siempre que no les quedó clara una indicación solicitaron apoyo a sus pares y 44.4% solo a veces, mientras que, 75% de las mujeres recurrieron a solicitar apoyo y 25% solo en ocasiones. De manera que, 61.5% del grupo recurrió a sus compañeros (as) cada que no comprendió las indicaciones y 38.5% solo solicitó apoyo a sus pares en ocasiones.

No obstante, al indagar quiénes solicitaron apoyo a la docente para que les volviera a explicar las indicaciones en caso de no comprenderlas, el 100% de las mujeres afirmó que realizó esta acción, mientras que, con los hombres solo un estudiante afirmó no solicitar apoyo y uno más en ocasiones, es decir que, un 84.6% del grupo tuvo la confianza para recurrir a la docente y solicitar su apoyo respecto a las indicaciones dadas.

Por su parte, en lo que refiere al proceso de retroalimentación realizado, 88.9% de los hombres y 25% de las mujeres consideraron que después de haber participado en una actividad o haber entregado una tarea la maestra les indicó en que podían mejorar, sin embargo, del total de estudiantes, tres consideraron que este proceso solo se realizó en ocasiones y uno más indicó que en ningún momento se realizó este proceso. De manera que, un 69.2% indicó que se realizó un proceso de retroalimentación, un 23.1% considera que se llevó a cabo en ocasiones y un 7.7% percibe no haber recibido retroalimentación.

Conclusiones



FLACSO 2022

En este sentido, la implementación de un sistema gamificado durante la ejecución del Modelo Educativo Híbrido da a las y los estudiantes la oportunidad de interactuar socialmente con sus pares (Lee y Hammer, 2011), a partir de la colaboración y el trabajo en equipo para lograr un fin común, habilidades requeridas en la sociedad del siglo XXI que les permiten involucrarse en la actividad al tener a alguien con quien compartir la experiencia que viven y desarrollar otras habilidades como las comunicativas y sociales; aunado a esto el aprendizaje se ve enriquecido por la visión de cada estudiante y el intercambio de experiencias que se da entre pares.

Por otra parte, la forma de evaluación que propone esta estrategia e involucra no solo una calificación, sino que centra su atención en el proceso de seguimiento que se realiza, permite que las y los estudiantes reciban una retroalimentación positiva con el fin de mejorar en las áreas de oportunidad que identifican, de forma que, consoliden sus aprendizajes y obtengan mejores resultados académicos (Kenny y McDaniel, 2011).

Al respecto, la implementación de sistemas gamificados ofrece la oportunidad de que las y los estudiantes realicen consecutivamente una autoevaluación de su actuar y conocimientos, dando a la evaluación un sentido dinámico, donde las y los estudiantes forman parte de ella y tienen un papel activo, ya que se permite hacer énfasis en el proceso y no solo en el resultado, por lo que las y los docentes tienen presente que una calificación no es sinónimo del desarrollo de competencias en sus estudiantes.

A partir del proceso de enseñanza y aprendizaje basado en la gamificación las y los estudiantes son conscientes del desarrollo que tienen en cada actividad y el nivel de conocimientos que poseen a través de cada reto, siendo motivados de esta forma al autoaprendizaje e investigación, cuestiones que se pretende lograr a partir de la curación de contenidos que realicen las y los docentes mediante el trabajo de análisis y selección de la



FLACSO 2022

información más adecuada, novedosa y significativa para el tema que se va a estudiar.

En consideración con lo descrito anteriormente, se hace necesario que las y los docentes comprendan que se deben transformar paradigmas tradicionales que colocan al estudiante como un ser pasivo y ubicarlo al centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir de la implementación de metodologías activas que desarrollen procesos de metacognición y fomenten su participación en cada una de las actividades.

Esto le exige a las y los docentes como profesionales de la educación una resignificación del proceso educativo, lo cual implica por ende una transformación en su actuar pedagógico, así como la modificación de la visión operativa bancaria de la educación, por tanto, la movilización de las actividades más allá del aula.

Las y los docentes deben tener un dominio conceptual de las teorías de aprendizaje que sustentan su práctica como son el construccionismo social, el cognitivismo y el conectivismo, de esta forma podrá establecer una relación entre el conocimiento sobre la teoría y la metodología de aprendizaje, siendo indispensable el que conozcan y fundamenten su actuar a partir de metodologías activas como es el aprendizaje situado, basado en problemas, casos, juegos y la gamificación.

En este sentido es preciso que, después de un periodo de trabajo a distancia donde las y los actores del proceso educativo se encontraron en un aislamiento voluntario, debido a la pandemia provocada por el virus SARS-CoV2 se retomen algunas de las estrategias utilizadas durante ese momento para su implementación en la modalidad de trabajo presencial con el 100% de las y los estudiantes, lo que implica el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Esto hace necesario prestar atención a la importancia que tiene la influencia de los factores motivacionales en el proceso educativo, ya que muchas



FLACSO 2022

veces depende de estos que las y los estudiantes obtengan resultados positivos y se favorezca un desarrollo integral, de tal manera que, es necesario diagnosticar, considerar y dar seguimiento al proceso emocional de cada estudiante, haciendo énfasis en los factores personales de la motivación, debido al impacto que estos tienen sobre el proceso educativo.

En tal sentido, de manera transversal y a través de diversas metodologías de enseñanza y aprendizaje se deberá coadyuvar al desarrollo de factores de la personalidad de cada estudiante como son sus expectativas, autoconfianza, sentido de responsabilidad proactividad y adaptación, dado que, estos elementos serán determinantes para su participación y desarrollo como futuros ciudadanos de una sociedad que se transforma a diario.

La gamificación como propuesta que favorece la motivación desarrolla en las y los estudiantes diversas habilidades socioemocionales, sin dejar de hacer énfasis en el aprendizaje de los contenidos propuestos. A través de la implementación de diferentes sistemas gamificados se busca que las y los estudiantes desarrollen tolerancia al fracaso, aprendan a colaborar con sus pares, expresen de manera positiva sus emociones y se adapten a nuevos retos de acuerdo con los recursos con los que cuentan, sin dejar de tener presente la meta inicial que se marcaron.

Por otra parte, en lo que refiere a la continuidad de esta línea de investigación es preciso que se realicen otras implementaciones, con diferentes sujetos de investigación y el 100% de ellos como grupo de estudio, dado que es posible que las formas de convivencia y relaciones se modifiquen y esto genere nuevas interpretaciones acerca del impacto que tiene la gamificación como estrategia de mejora.

Respecto al diseño metodológico, un área de oportunidad para que las y los docentes investigadores incursionen se encuentra en la obtención y análisis de datos cualitativos durante la implementación de los sistemas gamificados, lo que podría conllevar incluso un proceso de análisis y



FLACSO 2022

reflexión acerca de la propia práctica docente, a fin de localizar aspectos determinantes como son las características y tipologías de jugadores.

De esta manera, se pretende que las conclusiones sean un sustento que sirva para futuras investigaciones y sea un parteaguas para que las y los docentes de educación primaria dando énfasis en los que pertenecen a zonas rurales, consideren la gamificación como una estrategia que permite a las y los estudiantes formar parte activa de su proceso de aprendizaje, a través de un alto nivel de motivación que beneficiará su desempeño académico. De tal modo, se pretende que esta investigación sea un factor motivacional para incursionar en el estudio, comprensión, implementación y análisis de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje activo.

Referencias bibliográficas

- Aiken, L. R. (2003). Tests psicológicos y evaluación. Pearson Educación
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2018). Estándares para pruebas educativas y psicológicas (M. Lieve, Trans.). Washington, DC: American Educational Research Association. (Original work published 2014)
- Balarin, M. (2016). Capítulo 1 El contexto importa: reflexiones acerca de cómo el contexto y la composición escolar afectan el rendimiento y la experiencia educativa de los estudiantes. Investigación para el desarrollo en el Perú, 27.
- Barrios, M., y Cosculluela, A. (2013). Fiabilidad. En J. Meneses (coord.), Psicometría (pp. 75–140). UOC.



FLACSO 2022

- Barudy, J. (2005), Familiaridad y competencias: el desafío de ser padres. En: Barudy, J. i Dantagnan, M. Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia. Gedisa. Barcelona.
- Bunge, Mario. (2002). Ser, saber, hacer. México: Piados.
- CECP. (2002). Monitoreo. Nicaragua: Centro de Educación y Comunicación Popular. Celina, H., y Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. Revista colombiana de psiquiatría, XXXIV (4), 572–580. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80634409.pdf>
- Cortés Cortés, M. E., & Iglesias León, M. (2004). Generalidades sobre Metodología de la Investigación. Universidad Autónoma del Carmen.
- Edwards, J. R. (2011). The Fallacy of formative measurement. *Organizational Research Methods*, 14, 370-388
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., y Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- Fort, J. T., Luque, F. M., & Montero, I. (2016). Posmodernidad. Elementos sociales vinculados con los jóvenes. *Análisis*, 48(88 (Enero-Junio)), 23-39.
- Gallardo y Camacho. (2010). La motivación y el aprendizaje en educación. Wanceulen Editorial
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., Baptista, L. P. (2014). Metodología de la Investigación. Cap. 5 Diseños experimentales. Segunda parte. 6ta Edición MrGraw-Hill. p. 41. Consultado en <https://bit.ly/38VbJNI>
- Kenny, R., & McDaniel, R. (2011). The role teachers' expectations and value assessments of video games play in their adopting and integrating them into their classrooms. *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 197-213. <https://doi.org/fvjr9z>



FLACSO 2022

- Lee, JJ y Hammer, J. (2011). Gamificación en educación: ¿Qué, cómo, por qué molestarse? *Intercambio Académico Trimestral*, 15 (2), 1-5. Consultado en <https://bit.ly/3CgnE4D>
- Marczewski, A. (2015). Tipos de usuarios. En *Even Ninja Monkeys Like to Play : Gamification, Game Thinking and Motivational Design* (1ª ed., págs. 65-80). Plataforma de publicación independiente CreateSpace.
- Medina, J. A. C., & Fernández, A. F. (2017). El contexto sociocultural en la enseñanza- aprendizaje de la lengua materna. *Atenas*, 1(37), 139-150.
- Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 0. Disponible en: <https://bit.ly/3wSuWYz>
- Piaget, J. (1980). Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. *Creative Commons Attribution-Share Alike*, 3, 1-13.
- Prensky, M. (2010). Nativos e inmigrantes digitales: adaptación al castellano del texto original “Digital Natives, Digital Immigrants”. Cuadernos SEK 2.0, Institución Educativa SEK, Distribuidora SEK, S.A. pp. 1-21. Disponible en <https://bit.ly/3CiAyzj>
- Teixes Argilés, F. (2015). Gamificación: motivar jugando. Editorial UOC. <https://elibro.net/es/ereader/uniasturias/57871?page=45>
- Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Cambridge, MA: O’Reilly Media.



FLACSO
2022

CURRÍCULO ESCOLAR Y ESTALLIDO SOCIAL EN AMÉRICA LATINA. EL CASO DE PROFESORES DE CHILE Y COLOMBIA DE CIENCIAS NATURALES Y ARTES PLÁSTICAS VISUALES EN EL CONTEXTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS.

Yesica Alexandra Olarte Moreno.

Universidad Javeriana.

Carlos Julio Vargas Velandia.

Universidad de Antofagasta.

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología.

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

La presente ponencia, plantea el análisis de los resultados de la investigación realizada con profesores(as) de Antofagasta (Chile) y Bogotá (Colombia) de educación básica y media, acerca de sus concepciones sobre el currículo escolar para Artes Plásticas y Visuales y Ciencias Naturales, en el contexto del estallido social vivido en el período del 2019 y 2021.

Algunas definiciones del currículo señalan que este es la expresión de una “porción” cultural y social, además de una práctica política, económica, axiológica, racional y razonable. En consecuencia, se puede afirmar que el currículo como eje del sistema educativo es el símil a la constitución como acuerdo jurídico-político de un país. Así, toda acción de selección, organización y evaluación de principios, valores dominantes, fines, enfoques y/o direccionamientos de cualquier sistema educativo en América Latina, es la expresión de intereses y fuerzas que gravitan alrededor de la estructura y actividad escolar.

El estallido social del 18 de octubre 2019 en Chile abrió la organización de la convención constituyente y construcción de la nueva constitución política, posteriormente la crisis social y económica en Colombia dio paso al estallido social del 28 de abril de 2021, el cual fortaleció un proyecto político que dio lugar al primer gobierno de izquierda en la historia del país. Ambos hitos latinoamericanos marcaron un cambio en las formas de asociación y participación ciudadana, aspecto que generó condiciones de posibilidad en la construcción de currículos escolares dialogantes, críticos y participativos en el marco de la política educativa de ambos países.

En dicho contexto, surge la inquietud por la efectiva ‘permeabilidad’ de los currículos escolares y su sinergia con las fuerzas sociales, políticas y económicas que integran su entorno, abriéndose la oportunidad de un escenario de reflexión y diálogo institucional, local y regional, así las cosas, fue a través del estudio de caso y las múltiples voces de los/las docentes de ambos países (Chile-Colombia), que se realizó un análisis descriptivo de las diversas posturas: tradicional, crítica o proscrita del currículo escolar, en la apuesta por identificar posibles razones que reproducen un currículo instruccional, acrítico y homogeneizador, limitando la posibilidad de ofrecer condiciones de diálogo, reflexión, autonomía y emancipación de los/las estudiantes durante su proceso formativo.

Palabras Clave: Currículo escolar, Políticas Educativas, estallido social y formación ciudadana



FLACSO 2022

Introducción

Un fuerte malestar social y económico se gestó previamente al paso de la pandemia del Covid 2019, la cual agudizó la brecha de desigualdad social, azotando económicamente la región, ensanchando las cifras de pobreza extrema (CEPAL, 2020), está junto a elementos de: falta de estrategias en política económica, déficit de inversión pública y privada, ausencia de una política de industrialización, altas tasas de interés, aumento de la colusión, corrupción y democracia corporativa, propiciarían pocas acciones estatales que ayudaran a mitigar la fuerte crisis.

No obstante, la escuela también se vio afectada con este poco alentador panorama latinoamericano, y en consecuencia enfrentó desde la inmediatez el encierro, la pobreza, y el hambre, problemas de enseñanza y aprendizaje, el poco acceso a la conectividad, la deserción y otros que harían más visible y crónica la desigualdad. En consecuencia, múltiples directrices legislativas tomaron los Ministerios de Educación de Colombia y Chile para regular la prestación del servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media, en el marco de la emergencia sanitaria.

Así mismo, este momento permitió entrever el desgaste o agotamiento de las malas prácticas que se replicaron, así como la débil relación escuela-sociedad, en la cual los estudiantes continuaron en el rol de receptor pasivo de información, orientada para obtener buenas calificaciones en las pruebas estandarizadas, perdiendo de foco el sentido de esta en la procura del desarrollo humano con horizonte ético, epistémico, axiológico y ontológico.

En ese orden, la posibilidad de construir currículos participativos donde los estudiantes reconocidos como protagonistas de su proceso formativo, puedan proponer ‘formulas’ de solución ante los múltiples problemas que actualmente enfrenta el aula de clase, no sólo desde la innovación de



FLACSO 2022

estrategias de enseñanza y aprendizaje a través del uso de tecnología digital, sino en discutir la racionalidad técnica que orienta la organización de los currículos tradicionales que no posibilitan pensar currículos integradores, que atiendan la realidad local y regional y no estrictamente los estándares requeridos para aprobar las pruebas internacionales (LLECE, PISA), abriendo la discusión hacia la concepción de diseñar currículos específicos por salón de clase, que reestablezcan la confianza entre gobierno, padres de familia, estudiantes y profesores.

Pues es altamente probable, que estemos perdiendo la oportunidad de iniciar un camino distinto que responda a las necesidades de los estudiantes y no de las pruebas estandarizadas y las disciplinas científicas, en el que temas como acceso a alimentos, pérdida de empleos, ansiedad por el encierro, uso de vacunas y/o levantamiento popular nos posibilite trabajar de manera interdisciplinaria y por proyectos desde una mirada local. Dando lugar a un escenario de participación, debate y emancipación, esencia de una formación ciudadana deliberativa, donde los profesores en ejercicio a través de su práctica docente pueden incentivar un currículo más democrático.

Las políticas públicas y el currículo generan dentro de la realidad de los docentes un discurso en el cual se acuñan percepciones, creencias, experiencias, y demás que en contexto favorecen comprensiones e interpretaciones motivando a ejercer una acción en el aula, por tanto, este estudio es de enfoque cualitativo, de tipo hermenéutico interpretativo. Para Gimeno Sacristán (1998) el currículo prescrito “expresa el contenido base de la ordenación del sistema, estableciendo la secuencia de progreso para la escolaridad y por las especialidades que lo componen” (p. 161). Sin embargo, el modo de elaboración de la teoría del currículo puede ser realizado en un proceso participativo, democrático, de investigación cooperativa llevado a cabo por las comunidades locales que tratan de relacionar su teoría y su práctica en ciclos constructivos y acumulativos de



FLACSO 2022

acción y reflexión (Kemmis, 1998). Así las cosas, el currículo heredero de la escuela nueva empieza a experimentar el surgimiento de una visión crítica, que cuestiona los sistemas de educación implantados por los estados modernos, cuyas clases dominantes instalan unos parámetros de pensamiento e ideología que reproduce la conducta de los niños en una misma sociedad sin pretensión de transformación. En ese escenario socio-político el educador brasileño Paulo Freire, heredero de la expansión de la escuela nueva, “denunció el carácter conservador de esa visión pedagógica y observó que la escuela podía servir tanto para la educación como práctica de dominación como para la educación como práctica de libertad” (Gadotti, 2004, p. 152). Y propone tres principios que son fundamentales: 1) los aprendices deben ser participantes activos en el programa de aprendizaje, 2) la experiencia debe resultar significativa para el aprendiz, 3) el aprendizaje debe estar orientado en sentido crítico (Nanive y Angulo, 2005).

Objetivo General.

Caracterizar las percepciones de los profesores en Ciencias Naturales y Artes Plásticas y visuales, de instituciones educativas en Colombia y Chile desde la perspectiva del currículo escolar y las políticas públicas educativas en el marco del ejercicio profesional docente.

Objetivos específicos.

- Reconocer los aportes conceptuales y metodológicos del currículo tradicional al currículo proscrito en la construcción de categorías descriptivas
- Identificar las percepciones docentes en Artes Plásticas y Visuales frente a la concepción del currículo y las políticas públicas.



Metodología

Para el desarrollo de la presente investigación se propuso un enfoque cualitativo de orden interpretativo hermenéutico, consecuentemente se realizó un estudio de caso a docentes de Ciencias Naturales y Artes Plásticas y Visuales, de Educación Básica quienes estuvieron en el sistema educativo colombiano y chileno, durante el periodo del estallido social.



El estudio de caso se proyectó convocar docentes del estudio de las áreas de Ciencias Naturales y Artes Visuales y Plásticas, desde el desarrollo de entrevistas semiestructuradas y a profundidad, para posteriormente establecer un análisis de los discursos desde un ejercicio de triangulación que permitió la visibilización de categorías de análisis previos.

Participantes.

Los participantes de la presente investigación fueron 28 maestros/as de instituciones educativas de la segunda Región del norte de Chile y Bogotá Colombia, quienes ejercieron como docentes durante los estallidos sociales para el caso de Chile del 18 de octubre de 2019 y Colombia el 28 de abril de 2021. En la región de Antofagasta participaron profesores de las comunas de Sierra Gorda, Taltal, Tocopilla, Calama y Antofagasta. Y en el



FLACSO 2022

departamento de Cundinamarca participaron profesores de la ciudad de Bogotá.

De los profesores/as participantes el 49.4% es masculino mientras que el 53.6% femenino. Adicionalmente respecto de los años de ejercicio docente el 39.3% señaló tener 5 años de experiencia, seguido por el 39.3% quienes afirmaron tener entre 6 a 10 años y un 14.3% de los/las encuestados/as un número mayor de los 10 años.

Instrumentos.

Se diseñaron dos instrumentos: Cuestionario y Formato de entrevista semi estructurada, los cuales fueron validados por una cohorte expertos de Colombia y Chile. Adicionalmente, tanto del cuestionario como del formato de entrevista, se elaboraron 24 preguntas (abiertas para el caso de las entrevistas y con opción múltiple para el caso de la encuesta) las cuales fueron orientadas de manera deductiva de cada ámbito o categoría de análisis propuesta. Dichas categorías de análisis fueron: Estallidos social Colombia- Chile, Currículo Escolar, Política Educativa, Direccionamiento institucional, Acción Didáctica, Desarrollo de la Profesión Docente.

Resultados

La percepción de los maestros/as entrevistados y encuestados visibilizó elementos de tensión frente al desarrollo de los currículos educativos durante los estallidos sociales de Chile 2019 y Colombia 2021, los cuales lejos de reconocer los currículos como documentos orgánicos y posibilitadores de un diálogo que fortalezca las democracias en ambas naciones, se identifica por la mayoría de participante que dichos currículos mantienen cierto alejamiento ‘inmóvil’ ante las contingencias sociales, siendo la constante en ambos países, la prelación de exigencia a la

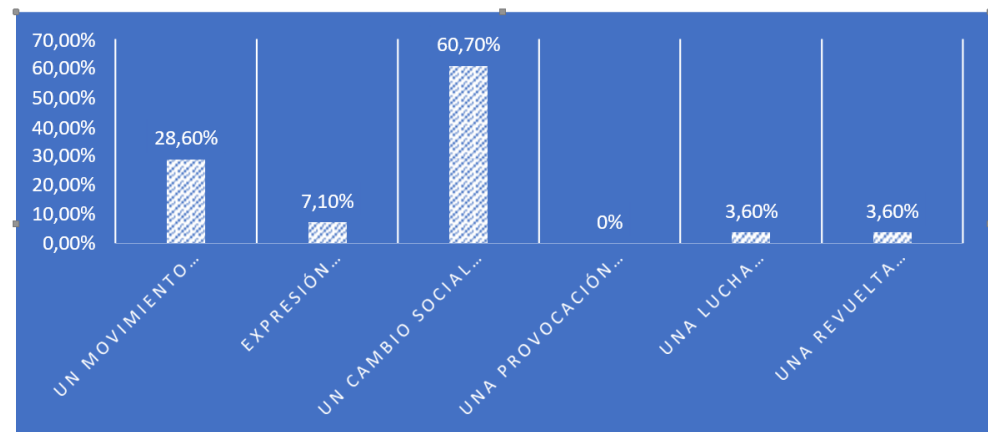


FLACSO 2022

comunidad estudiantil para garantizar excelente resultados en las pruebas estandarizadas o tareas misionales institucionales, que de algún modo se configuran en oposición a las dinámicas sociales efecto de ambos estallidos.

Frente a la pregunta ¿En relación con los acontecimientos sociales ocurridos en 2021 en Colombia y 2019 en Chile, considera Ud. consistieron en...? El 60.7% de los/as encuestados/as afirmó que se trató de un cambio social, frente a un 28.6% quienes manifestaron se trató de un movimiento social espontáneo, agresivo y opuesto a alguna figura de poder y el 7,1% señaló que se trató de una Expresión violenta para derribar por la fuerza el gobierno establecido en el marco de una comunidad o colectividad.

Tabla 1 Categoría Currículo escolar. Creación Propia.



Frente a la percepción que tienen los profesores acerca de la noción o categoría de las palabras “Currículo Escolar” los/as maestros/as consideraron en su mayoría que el currículo se corresponde con un instrumento que organiza actividades, recursos, objetivos y evaluaciones en un tiempo y espacio, al respecto comentan:

“Frente a la propuesta del Marco Curricular Nacional y su concreción en el aula, esta no logra materializar realmente la reflexión y da respuesta a las necesidades y problemas” porque “en la mayoría de los casos las orientaciones curriculares están centradas a la evaluación de resultados de aprendizaje a partir de fundamentos establecidos, en gran medida distantes

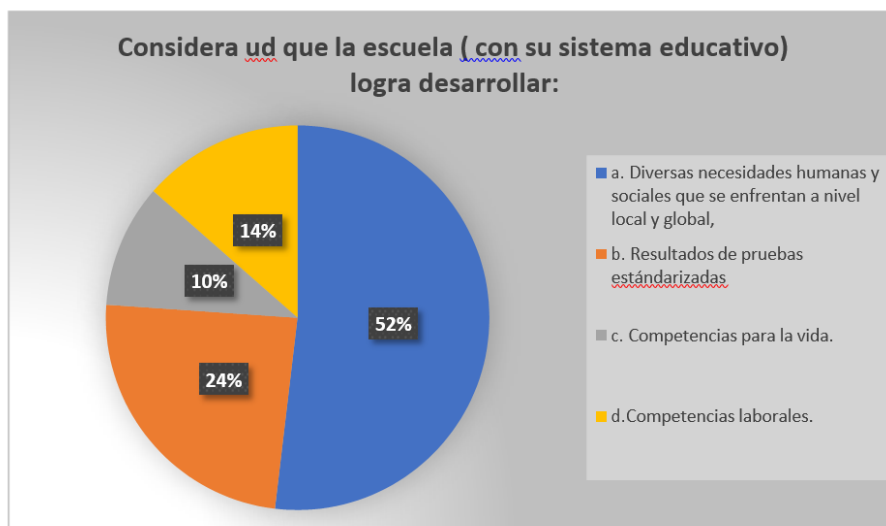


FLACSO 2022

de las particularidades, requerimientos, necesidades y realidades de las comunidades”.

De ese modo un 53% de los/las maestros/as encuestados/as afirmaron que el currículo en la escuela logra desarrollar resultados estandarizados, sin darle mayor relevancia a acciones vinculadas con promover competencias para la vida, fortalecer relación escuela-sociedad-ambiente, etc. Por ejemplo, solo un 25% valoró como núcleo principal del currículo escolar las diversas necesidades humanas y sociales que se enfrentaban a nivel local global.

Tabla 2. Categoría currículo. Creación propia.



Así mismo frente al ámbito de políticas públicas, la percepción de los/as docentes sobre si las políticas públicas responden a las necesidades de los contextos educativos? La tendencia de las respuestas fue “La política pública, no responde a las necesidades de los contextos educativos” y “La política pública, está regida por burocracias”.

Un 64% de los profesores de ambos países no reconocen que las actuales políticas públicas respondan a las necesidades de los contextos educativos,

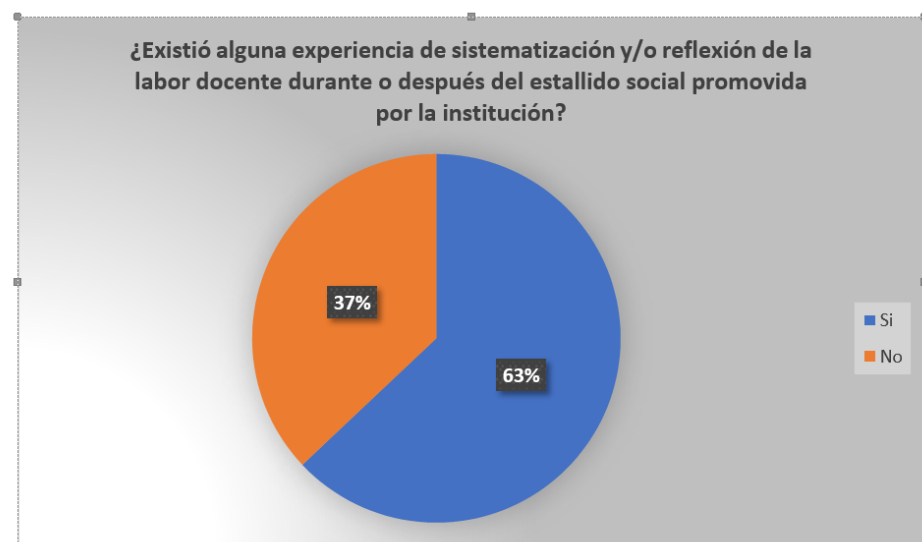


FLACSO 2022

lo que refleja una desconexión entre las dinámicas y demandas sociales como generador de núcleos problemáticos que movilicen la acción institucional, quedando reducida la ‘escuela’ a un ejecutor impermeable de directrices del Estado o Mercado, pero muy poco sensible a las crecientes demandas sociales en lo político, ecológico, migratorio, económico y existencial.

Frente a la promoción de espacios institucionales en el contexto de los dos estallidos sociales, que favoreciera la promoción de algún ajuste escolar, solo un 25% que afirmó que si se habían generado dichos escenarios.

Tabla 3 Direccionamiento institucional frente al estallido social. Creación propia.



Conclusiones

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. “*Democracia, justicia e igualdad*”

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO 2022

Una educación desde esta mirada crítica en beneficio de una sociedad democrática implica que tanto estudiantes y profesores cuestionen las interpretaciones de la realidad que discursos homogéneos instalan en los currículos escolares, dejando de ser entes incuestionables, por considerarse ‘naturales’, así mismo ese mismo currículo crítico plantea estrategias de enseñanza y aprendizaje que facilite y promueva esa reflexión.

La teoría curricular como ese camino que nos lleva a la existencia de perspectivas, teorías, modelos y enfoques sobre el currículo, que configura las condiciones para erigir el campo del currículo como un campo profesional especializado e institucionalizado en la burocracia educacional del Estado (Osorio, 2017), aspecto que nos lleva a problematizar el currículo como posibilidad o selección cultural:

Nos hallamos, al parecer, ante dos puntos de vista diferentes acerca del currículum. Por una parte, es considerado como una intención, un plan, o una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existentes en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas. (Stenhouse, 1984:27)

En adelante, la teoría curricular empieza a hablar de la nueva sociología de la educación, donde el currículo es una construcción social, la cual ya no se centraba en asuntos puramente epistemológicos ni de psicología del aprendizaje sino en la crítica sociológica e histórica de los currículos existentes, analizando los conflictos y disputas que llevaron a privilegiar unos conocimientos sobre otros en el currículo, poniendo en evidencia los valores e intereses sociales involucrados en ese proceso selectivo, estudiando los principios de selección, organización, distribución y evaluación de conocimiento escolar (asunto de poder) y, por otro, los principios de distribución de los recursos económicos y sociales (Tadeu de Silva, 1999, p.39)

En ese sentido los y las docentes en el contexto del estallido social, realizaron una priorización curricular, enfatizada en elementos de evaluación de contenidos, sin realizar un abordaje de contextualización,



FLACSO 2022

haciendo del currículo educativo tanto en ciencias naturales como en Educación artística o Artes Plásticas y visuales una función técnica de especialista de una materia, lejos de convocar una acción crítica en horizonte democrático que reconociera el contexto escolar como un escenario de conflicto y disputa por la apropiación de la vida y lo vivo, siendo el estallido social en Chile (2019) y Colombia (2020) dos escenarios que a pesar de ‘cruzar’ la estructura social y política del país no se expresa de modo alguno en la vida curricular en las experiencias cotidianos de los profesores participantes. Una vez más se reconoce la idea de la escuela entendida como una contingencia emergente y temporal que puede ser sustituida por otro dispositivo, toda vez que el ser humano ha trascendido casi la totalidad de su historia como especie sin escuelas y que las conocidas emergen fundiendo la mayoría de veces sus engranajes con el estado o el mercado, compartiendo una matriz inconfundible de disposición de espacios y organización de tiempos, racionalidad de contenidos y/o aprendizajes, así como de subordinación del Estado que determina un currículo que marca la finitud de lo pensable (Narodowski, 1999).

Referencias bibliográficas

- Cepal, N. U. (2020). América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales.
- Gadotti, M. (2004). Historia de las ideas pedagógicas, siglo veintiuno editores, s.a. México.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). El currículo: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. (1998). El currículum más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.
- Narodowski, M. (1999). Después de clase. Buenos Aires: Novedades Educativas



FLACSO 2022

- Nayive Angulo, Lilian, & León, Aníbal R. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. *Educere*, 9(29), 159-164. Recuperado en 03 de noviembre de 2022, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000200003&lng=es&tlng=es
- Osorio, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte* n° 26, enero-junio, 2017 ISSN 2145-9444 (electrónica). <http://dx.doi.org/10.14482/zp.26.10205>
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata
- Tadeu de Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. 2° Edición Autêntica Editorial. Belo Horizonte. Brasil.



FLACSO
2022

PODCAST ETICAPSULAS PARA PERIODISTAS UNA EXPERIENCIA DE INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO EN CASA.

Marelbi Olmos Pérez

Universidad Nacional de Córdoba-Argentina

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

En la estrategia de internacionalización del currículo en casa realizada durante 2021 con los y las estudiantes de Ética de la Información periodística de la Universidad Tecnológica de Bolívar en Cartagena – Colombia (UTB) (N=41) y de la clase de Ética general de Ingeniería mecatrónica del Instituto Técnico Superior de la Zapatloxca de Puebla – México (ITSZ) (N=16), se indagó sobre el conocimiento que tenían los y las estudiantes sobre los códigos éticos que rigen ambas profesiones en términos generales y particulares.

Fue importante que estudiantes de ambas universidades reconocieran un modo de trabajo común, de acuerdo con los códigos de ética profesional y periodística. En el caso de Colombia, dado por las reflexiones a las alocuciones presidenciales diarias de una hora por espacio de 8 meses en horarios de 6 a 7 de la tarde por canales privados y de uso estatal, y en el de México, con el uso también de espacios televisivos para ruedas de prensa diarios por espacio de una hora por parte de la cabeza del poder ejecutivo, es decir, su presidente.

De la estrategia, nació un producto digital en formato podcast, donde quedaron plasmadas las situaciones y dilemas éticos (12 episodios) a los que se puede ver enfrentado una o un profesional y un(a) comunicador social en particular y de cómo afrontarlos y aplicar los códigos éticos desde cada una de sus profesiones y que al mismo tiempo sirviera como material académico para la formación de futuros profesionales y periodistas.

Palabras claves: podcast, periodismo, internacionalización, currículo



FLACSO
2022

CONDICIONES DE TRABAJO Y SALUD EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA UNIDAD XOCHIMILCO (UAM-X) Y LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA (UNMdP): UN ESTUDIO COMPARATIVO.

Dra. Susana Martínez Alcántara

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, México.

Mtra. Leslie Ramírez Jiménez

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco,
México.

Mtra. Cecilia Martín Mariel

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. “*Democracia, justicia e igualdad*”

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

El trabajo académico desarrollado en las universidades en las últimas cuatro décadas, se caracteriza por la multitarea: docencia, investigación, difusión; y la polifuncionalidad: profesores/as, investigadores/as, gestores/as, tutores/as. Este conjunto de actividades está centradas en una lógica productiva susceptible de ser evaluada y recompensada con estímulos económicos que incrementan el salario. Las consecuencias en el trabajo y la salud se han perfilado negativas. El objetivo es llevar a cabo un análisis comparativo de las exigencias laborales y los daños en la salud asociados con éstas, en dos universidades públicas, una mexicana y otra argentina. Metodología: Se llevaron a cabo dos investigaciones transversales con una misma metodología que permitiera la comparación. Se analizaron variables demográficas, laborales, de exposición y de daños en la salud como fatiga, trastornos musculoesqueléticos y depresión, entre otros. Se aplicó una encuesta de uso epidemiológico probada en otros estudios y se realizaron análisis multivariados, utilizando la Chi², con una $p < 0.05$ y un Intervalo de Confianza al 95%. Se solicitó consentimiento informado. Resultados: Hay una mayor participación de mujeres (63%) en UNMdP y de hombres en UAM-X (57.8%). Las principales exigencias en ambas universidades: realizar trabajos pendientes en días de descanso, jornadas laborales mayores a 48 horas semanales, uso de computadora y en UAM-X una percepción duplicada de que el trabajo está ocasionando un daño en la salud (RP. 1.9 $P < 0.003$). La depresión y la fatiga presentaron mayor prevalencia en la UNMdP (1.7 y 1.6) con asociaciones estadísticamente significativas. Múltiples exigencias explican la presencia de fatiga en ambas instituciones, sobresaliendo las de carácter disergonómico asociadas al uso de computadora. Conclusiones: la diversidad, multiplicidad de tareas y prolongación de la jornada laboral, están permeando en la salud. Se requiere una reflexión sobre el quehacer universitario y las condiciones bajo las cuales se realiza.

Palabras claves: trabajo, académicos/as universitarios/as, salud.



FLACSO
2022

(DES)REGULACIONES CORPORALES EN ESTUDIANTES A TRAVÉS DE DISPOSITIVOS DIGITALES EN LATINOAMÉRICA.

Claudia Fonseca Carrillo.

USACH- Chile.

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

La racionalidad escolar construyó el cuerpo de los-las estudiantes a partir de prácticas y modos de control a través del vestuario, códigos de comportamiento. En los modos presentes, dichas regulaciones son desbordadas por los cuerpos a través de dispositivos digitales, en un marco sociocultural que emplaza a que las subjetividades gerencien y administren sus propios asuntos, sus cuerpos. Con la producción y masificación de tecnologías portables, smartphone, datos móviles y dispositivos como Instagram, en Latinoamérica, se han expandido estetizaciones e ideales corporales que circularían por medio de la música, animación, series, los filtros de retoque, etc.; que tocan y afectan (afección) a los/as cuerpos de los/as estudiantes en edad escolar, configurando estetizaciones y ensambles corporales humanos- no humanos en un continuum que se desregularía en los cuerpos a través de dispositivos digitales. Desde dicho marco de sentidos, para aproximarnos a la temática en cuestión, se convocó a estudiantes de educación media de un liceo público de Santiago (Chile), a participar de la investigación a través de sus perfiles de Instagram. Para interpretar las visualidades publicadas en los perfiles de Instagram de las/os estudiantes, se recogieron y complementaron aportes metodológicos de los análisis visuales críticos, revisión documental y entrevistas, desde el enfoque etnográfico digital. A partir de dicho proceso, se visibilizó un régimen organizador del dispositivo digital Instagram a través de técnicas (filtros, anclajes, etc.) y representaciones de género y raciales, que confluyen en las afecciones de los/as estudiantes. Asimismo, se relevan ensambles corporales con otras materialidades como carcasas de smartphones, plantas y animales. De este modo, se releva repensar los dispositivos digitales desde la desregulación de los cuerpos, comprendiendo que en la crisis del tacto que nos atraviesa por la pandemia Covid-19, los dispositivos digitales son significados como espacios de tacto y de relación entre corporalidades táctiles.

Palabras clave: Instagram, estudiantes, desregulaciones corporales, dispositivo digital.



FLACSO
2022

SENTIPENSAR CON LA TIERRA, LECCIONES DE EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE LAS INICIATIVAS COMUNITARIAS.

Dra. (c) Andrea del Pilar García Donato

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología.

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

El presente escrito forma parte del trabajo de tesis doctoral de la autora, denominado: “la experiencia vivida en el sentipensar con la tierra, una perspectiva para la educación ambiental”, el cual parte de la preocupación por la forma en que se desarrollan los procesos de educación ambiental en las aulas, quedando a veces limitados a la realización de actividades conmemorativas o al cumplimiento de las orientaciones de la política pública, sin que se propicie la construcción de otros sentidos. Por lo tanto, la propuesta se orienta a profundizar en el pensamiento con la tierra, como apuesta que aporta elementos para una resignificación de la educación ambiental escolar, con sentido cultural y ético hacia la vida, que no establezca relaciones de subordinación entre los conocimientos, sino que valide la heterogeneidad de las formas de ser, pensar y estar en los territorios. En este punto de la investigación, tras la revisión del desarrollo de la educación ambiental en Colombia, se pretende con base en la investigación documental, indagar en algunas experiencias de iniciativa comunitaria que desde diferentes contextos proponen otras formas de relacionamiento en el territorio; cuál es la concepción de desarrollo que les subyace, cómo es la relación que se plantea entre el ser humano y la naturaleza, cuales son las mediaciones que permiten el tránsito de esos conocimientos al interior de la comunidad, entre otros aspectos. En esta indagación, se encuentra que estas iniciativas de la comunidad se basan en una relación con la naturaleza en la que está implícito su reconocimiento como parte de ella, entendiendo que la vida humana no es posible fuera de la interrelación con los demás seres, es igualmente una relación de permanente aprendizaje, por lo cual estas experiencias arrojan grandes enseñanzas para los procesos de educación ambiental en otras instancias de la sociedad.

Palabras claves: educación ambiental, escuela, comunidad



FLACSO 2022

Introducción

La apuesta por repensar la educación ambiental desde el sentipensar con la tierra, pretende aportar a la concienciación de las personas desde una perspectiva holística e integradora que busca resignificar las relaciones de los seres humanos con el entorno natural y los demás seres que lo habitan. Esto a partir de una postura que no subordina los conocimientos sino reconoce la heterogeneidad de posturas que son posibles de encontrar y la validez de estos conocimientos en la necesidad de comprender los contextos para así determinar formas de ser en ellos que minimicen el impacto negativo sobre los ecosistemas.

Así, se pretende aportar a la formación de personas críticas, capaces de reflexionar un contexto social en forma integral y no segmentado en áreas del conocimiento. Dado que ésta educación ambiental no se limita a la presentación sucinta de las causas y consecuencias de la problemática ambiental global, por el contrario, le apuesta a la configuración de un conocimiento propio que se nutre de diferentes campos del conocimiento científico o no. Así, las personas entienden su responsabilidad social y política en el estado actual del entorno natural y con base en esas comprensiones toman decisiones e interactúan con este y los demás seres que lo constituyen.

En esa intención, la propuesta busca en diversas fuentes el aporte de iniciativas comunitarias o desde los pueblos originarios que, sin denominarle propiamente educación ambiental, construyen unos sentidos profundos y reconocen la interdependencia del ser humano con los demás seres de la naturaleza de la que se reconocen como parte. Adicionalmente, la propuesta recibe los aportes de la pedagogía y la didáctica en la reflexión de los contenidos, criterios, metodologías y demás aspectos que demandan su estructura curricular, devolviendo como aporte a la reflexión pedagógica



FLACSO 2022

y didáctica; el resultado de ponerlas en diálogo con diversas perspectivas teóricas.

Así mismo, se supera la mirada operativa que se le da a la Educación Ambiental en algunas instituciones educativas, cuando es relegada para ser atendida como un contenido anexo a las clases de ciencias naturales, desconociendo su saber propio que se nutre de diversos saberes.

Ideas iniciales en dialogo con otras investigaciones

Dada la amplitud del panorama que presenta, se tomó como punto de partida, el documento de la Doctora Sauvé, de la Universidad de Quebec en Montreal; “Una Cartografía de Corrientes en Educación Ambiental” (2004). En ese trabajo la autora plantea que pese a que la educación ambiental está sustentada en la preocupación por el medio ambiente y el rol de la educación para el mejoramiento de la relación de las personas con el ambiente natural; se encuentran diversos discursos y prácticas en torno a la misma.

Por lo tanto, la autora en mención se da a la tarea de establecer una clasificación de estas posturas que permita reflexionar su pertinencia para el trabajo en contextos particulares, para lo cual consideró las convergencias y divergencias de estos discursos y prácticas. Esto a su vez, le permitió identificar una serie de corrientes determinadas por unos rasgos comunes (concepción de medio ambiente, intención central, enfoques, estrategias) que no pretende encasillarlas en una clasificación rígida e inamovible, sino constituir una herramienta de exploración y análisis de estas posturas.

En una gran división se considera un primer grupo, que congrega las corrientes pertenecientes a la tradición más antigua, entre ellas están:



FLACSO 2022

naturalista, conservacionista/recursista, resolutive, sistémica, científica, humanista, moral/ética. El segundo grupo lo constituyen las corrientes más recientes, cuya aparición se ubica en las preocupaciones actuales, entre ellas están: holística, bio-regionalista, práxica, crítica, feminista, etnográfica, eco-educación, sostenibilidad / sustentabilidad. Este trabajo aporta criterios de análisis y comparación de las diferentes posturas que se encuentran en la educación ambiental.

Por su parte, Flores, (2015). En su artículo, “Educación Ambiental para la Sustentabilidad en la Educación Secundaria”, presenta un análisis de los programas de estudio del nivel medio básico de México en el campo de formación, exploración y comprensión del mundo natural y social, al ponerlos en dialogo con la educación ambiental para la sustentabilidad y las implicaciones que tienen los contenidos de estos programas para la docencia.

Se destaca dentro de su marco teórico, el planteamiento de sustentabilidad débil, fuerte y súper fuerte de Eduardo Gudynas, que resultan en categorías de análisis muy pertinentes para la revisión de estos programas de estudio, al identificar la orientación que estos proponen frente a la educación ambiental y los propósitos de la misma.

Concluye el autor, la necesidad de incluir temas sociales y culturales en la docencia de la educación ambiental para la sustentabilidad, como elemento que puede aportar a que esta educación propenda por la formación de una actitud crítica hacia los problemas ambientales; evidenciando las contradicciones sociales que les subyacen y generando alternativas de solución comprometidas con el bien común.

En México, Díaz-Guillén, Vergara, y González-Jácome, (2015). *Ra ñot'ixudi. La luz del mañana o educación ambiental. El caso de los otomíes del semidesierto*. Los autores, señalan como en México las intervenciones en educación ambiental han sido impuestas, sin dar cabida a las prácticas, conocimientos y percepciones de las comunidades. Parten del concepto de



FLACSO 2022

interculturalidad como proceso que implica el reconocimiento de la diversidad y del respeto de las diferencias, para determinar su pertinencia en la educación ambiental.

Así mismo, señalan como fundamental, el reconocimiento de la comunidad en el diseño e implementación de programas de educación ambiental. Esto con base en la investigación etnográfica adelantada con los “otomíes del semidesierto queretano, municipio de Tolimán, como diagnóstico para implementar un proyecto de educación ambiental para y con la comunidad”, en donde encontraron una gran distancia entre los conceptos, conocimientos, prácticas y percepciones que tienen los entes gubernamentales encargados de los proyectos sobre educación ambiental con las de los otomíes.

Sembrar, organizar sus fiestas religiosas, elaborar artesanías, cocinar ciertos alimentos, recolectar productos del cerro y hablar su lengua son características básicas que la educación ambiental debe tomar en cuenta, manifestaron los otomíes. La tradición –la costumbre– busca proteger aquello que le da sentido a la vida colectiva, asunto de suma importancia para la educación ambiental y la educación intercultural. (p.75)

Lo anterior, resulta particularmente interesante en el marco de esta investigación que pretende dar una mirada diferente a la educación ambiental, a través de estrategias de contextualización, participación y empatía con el medio natural del cual los seres humanos son parte. Igualmente, considera relevantes otros espacios formativos que se dan fuera de la escuela, en una actitud de apertura a diferentes saberes.

Por otro lado, Ruano, (2016) en su trabajo: Epistemología del Sur: una visión descolonial a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, parte de la intencionalidad de identificar las diferentes perspectivas epistemológicas y metodológicas que han emergido desde el Sur global, considerando los retos que supone alcanzar las metas de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por los Naciones Unidas para el año 2030.

Señala el autor las implicaciones en términos de la gobernabilidad mundial y de los acuerdos de cooperación transfronteriza que se requiere,



FLACSO 2022

fundamentalmente para impactar las regiones más desfavorecidas. Igualmente, reconoce como el estilo de vida que promueve y sustenta el sistema capitalista involucra una lógica de depredación del medio natural que es incoherente con los límites del planeta y por tanto con el alcance de los ODS.

Ante esto, propone una educación liberadora que rompa con las estructuras pasadas que se encuentran basadas “... en el modelo de organización social alienante que el capitalismo ha impuesto, desde la creación de los Estados modernos y la Revolución Industrial, para reducir a los estudiantes a consumidores sumisos y a ciudadanos pasivos” (p.139)

Este planteamiento resulta relevante en la intención de resignificar la educación ambiental con miras a mejorar su impacto en la conservación de la naturaleza. En la misma línea, si bien se reconoce el avance científico y tecnológico que se le debe a la ciencia positivista, también cuestiona la visión fragmentada y excluyente del conocimiento que ha posicionado, desde la cual no es posible abordar los problemas que enuncian los ODS.

En tal sentido, en contraposición al fascismo epistemológico impuesto por la expansión colonial europea, el autor propone desde De Sousa Santos, una “ecología de saberes”, que permita un dialogo entre esas disciplinas fragmentadas, con los saberes de las culturas ancestrales, la espiritualidad, entre otros. Esto es, reconociendo la “relación colonial que los humanos ejercemos sobre la naturaleza, pero también sobre nosotros mismos” (p.141).

En la misma dirección, discute el enaltecimiento del crecimiento económico que no cuestiona el impacto ambiental a que conduce, de nuevo en contra de los límites del planeta. Propone en ese sentido, una reformulación de la ética humana y asumir en su complejidad los ODS, desde la propuesta de la filosofía africana conocida como “Ubuntu”; que “significa que el ser humano individual es un sujeto (y no un objeto) de



FLACSO 2022

valor intrínseco en sí mismo, en la medida en que reconoce la dignidad del otro. Despreciar al otro significa despreciarse a sí mismo.” (p.149).

En el contexto colombiano el trabajo “La educación ambiental y el desarrollo sostenible en el contexto colombiano” de Flórez-Yepes, (2015), propone un análisis de la educación ambiental en Colombia y su contexto frente al desarrollo sostenible, vincula elementos como la sostenibilidad, política pública y participación social. Señala la autora;

No se puede pretender pensar en los cambios de conciencia social frente a los recursos naturales de maneras individuales, por lo tanto, la toma de conciencia ambiental debe ser un proceso colectivo que permita la solución o mitigación de los grandes impactos ambientales que se están presentando a nivel mundial y que además ha traído consecuencias sociales significativas. En este sentido, la educación juega un papel importante, pues a través de ella se puede lograr encontrar un camino que permita entender los problemas ambientales globales; pero que, a contribuya a generar habilidades que posibiliten encontrar soluciones conjuntas desde una visión de futuro. (2015, p.5)

En su análisis encuentra que, si bien Colombia ha avanzado en la forma de abordar la educación ambiental, la política ha sido implementada en los niveles locales de forma limitada a acciones específicas sin mayores impactos, tampoco ha logrado vincular otros actores de la comunidad educativa y se ha enfocado en temas como el reciclaje dejando de lado otras problemáticas ambientales.

Concluye la autora, señalando la relevancia de analizar los impactos de los procesos de educación ambiental en el país para valorar la pertinencia de las estrategias que se han venido realizando, así como la necesidad de implementar un abordaje sistémico e integral dado que el proceso investigativo evidencia una falta de problematización entorno al tema ambiental y de una educación para el desarrollo sostenible que comprenda este abordaje integral en el marco de la construcción de paz que se viene generando en Colombia.

Por la misma línea del desarrollo sostenible, Rojas, y Londoño, (2016) “De la educación ambiental hacia la configuración de redes de sostenibilidad en



FLACSO 2022

Colombia”, identifica el cambio en el enfoque dado en la educación con las consecuencias de la industrialización; se pasó de una noción marcadamente antropocéntrica para abrir la mirada a un entorno natural que estaba siendo devastado con este modelo.

Es así, que organismos como las Naciones Unidas empiezan a promover acciones encaminadas a fomentar la reflexión y toma de conciencia frente a la degradación del ambiente y el uso racional de los recursos, vinculando el tema en la agenda internacional, de tal manera que los estados hacen eco de ello mediante políticas públicas hasta llegar al escenario de los proyectos educativos institucionales (PEI).

En este punto señalan los autores la necesidad de establecer redes de sostenibilidad, para extrapolar las experiencias que vienen adelantando las instituciones educativas en el campo de la educación ambiental y poder llegar a otros actores sociales, más allá de la comunidad educativa; “... que instituciones civiles como las empresas, las organizaciones no gubernamentales, los gremios y asociaciones, los medios de comunicación y demás agentes de la sociedad, necesitan ser educados en términos ambientales o, mejor, en asuntos asociados al desarrollo sostenible” (p. 176).

Lo anterior, al considerar que la falta de resultados de la educación ambiental, está relacionada con la desconexión entre los sectores formal, no formal e informal de la educación. Igualmente, pese a que las instituciones educativas cuentan con sus Proyectos Ambientales Escolares - PRAES, estos se desarrollan alrededor de los contenidos de las asignaturas de ciencias naturales manteniéndose desligados de las demás asignaturas.

Por otro lado, en la investigación “La educación ambiental en las instituciones de educación superior públicas acreditadas en Colombia” Berdugo, y Montaña, (2017), las autoras parten de la necesidad imperante de las instituciones de educación superior de asumir prácticas de educación



FLACSO 2022

ambiental que contribuyan al desarrollo de acciones sustentables, así como a despertar “una conciencia racional en los sujetos sobre sus actos y su relación con el medio ambiente” (p.128). La investigación, se centró en identificar en las instituciones públicas de educación superior acreditadas; las estrategias y acciones de educación ambiental implementadas, tanto como su concepción sobre la misma y formas de abordarla.

Al respecto encontraron, que, en la mayoría de estas instituciones, la educación ambiental se orienta, al desarrollo sostenible, y es vista como un elemento multidisciplinar que requiere abordarse de forma integral con otros aspectos de la sociedad como el político, económico y cultural. Igualmente, identificaron que poco menos de la mitad de estas instituciones usan como estrategia la integración curricular, otras prefieren el desarrollo de actividades extracurriculares como eventos, conversatorios y actividades puntuales.

Se destaca que si bien en los niveles de primaria y secundaria, la incorporación de la educación ambiental es más común dada la normatividad, estas IES vienen haciendo un esfuerzo en este sentido. No obstante, falta articulación en la forma en que esta se traza en la filosofía institucional para darle solidez a estos planteamientos dentro del quehacer institucional, tal como lo han señalado en otras investigaciones.

Otra investigación interesante en esta perspectiva, es el trabajo de Figueroa, y García, (2019) “Comprensión de las acciones comunitarias en educación ambiental en Chiquinquirá, Boyacá”, dado que las autoras pretenden dar cuenta de las acciones comunitarias en educación ambiental, en la intención de comprender la problemática ambiental de su contexto específico que se ve muy afectado por la actividad industrial, validando un saber ambiental de la comunidad que resulta fundamental en la búsqueda de soluciones a las problemáticas identificadas y en el mejoramiento de la relación ser humano-naturaleza.



FLACSO 2022

En la investigación las autoras reconocen como necesario que la comunidad construya acciones integrales con sentido transformador, para facilitar la comprensión de la naturaleza y la problemática ambiental, desde el dialogo de saberes y la participación comunitaria. Esto apunta a generar una articulación de los saberes que permita resignificar prácticas ambientales a la luz de la reflexión colectiva sobre las mismas y sus impactos.

Al igual que las otras investigaciones mencionadas, se reconoce la importancia de la educación ambiental, pero asumida desde una perspectiva integral y coherente con el contexto. En el caso del municipio de Chiquinquirá donde estas investigadoras realizaron su trabajo, la comunidad identifica las acciones que han ocasionado las problemáticas ambientales que les aquejan, pero es el ejercicio colectivo de reflexión y cuestionamiento el que permite llegar a la resignificación, a la articulación, al cambio, al fortalecimiento del saber ambiental hacia una racionalidad distinta.

De la misma forma, surge la inquietud por llevar las acciones de los PRAE más allá de los muros de la institución escolar y del mismo modo traer las iniciativas comunitarias al aula para hacer efectivo el dialogo de saberes e integral el abordaje de las problemáticas, pues encerrado cada quien, en sus discursos y prácticas, los esfuerzos se quedan en actividades limitadas por las acciones institucionales sin llegar a impactar efectivamente las problemáticas.

Estas investigaciones, como parte de un enorme conglomerado de trabajos académicos que vienen reflexionando sobre estas cuestiones, aportando elementos conceptuales y metodológicos para fortalecer los procesos de educación ambiental en diferentes niveles. Igualmente, se observan posturas que toman distancia de los discursos de las políticas públicas, para aproximarse a realidades más contextuales para dotar estos procesos de un



sentido más profundo y significativo en las realidades particulares de los territorios.

Aportes conceptuales desde diferentes perspectivas

Difícilmente podemos decir donde termina una persona y donde empieza su ambiente. Giraldo, y Toro, (2020, p.35)

La devastación del medio natural para satisfacer el modelo capitalista, es un hecho que pretendió ocultarse durante mucho tiempo, la consolidación de evidencias como el surgimiento del informe “Nuestro futuro común” (1987) de las Naciones Unidas (Informe Brundtland), deja claro que el ideal de desarrollo ligado al crecimiento económico no es una vía sostenible. No obstante, la acumulación de capital en pocas manos se estriba en el control de los poderes políticos y económicos y en esa dinámica, las acciones para priorizar la vida sobre la satisfacción de la demanda del modelo tienen pocas opciones.

Económicamente, el mundo está siendo sometido a todos los niveles a los dictados del «mercado» y del beneficio como motivación. Políticamente, las corporaciones transnacionales se están convirtiendo en las potencias dominantes del globo, con el respaldo de la fuerza militar de las naciones que sirven a sus intereses. Culturalmente, los medios de comunicación social imponen en todo el mundo los valores y los deseos del consumismo. Hathaway, Boff, y Ramírez, (2014, p. 44)

La crisis civilizatoria, que emerge como resultado de la insostenibilidad del modelo de producción y consumo, pone en evidencia la falacia detrás de la promesa del desarrollo que brindó la modernidad occidental, para poner al planeta de cara a los efectos del cambio climático, la pérdida de la biodiversidad, la amenaza continua de las catástrofes que la alteración de los ecosistemas viene provocando, entre muchas otras consecuencias que la dinámica de las sociedades humanas en ese ideal viene generando sobre el entorno natural. Como señala Capra (1992, p.13) “Para comprender



FLACSO 2022

nuestra polifacética crisis cultural tenemos que adoptar una visión extremadamente amplia y observar la situación dentro del contexto de la evolución cultural de la humanidad”.

No obstante, la dinámica social ha permitido la emergencia de movimientos sociales y con ellos nuevos enfoques que se han preocupado por visibilizar los conocimientos que las jerarquías impuestas por la modernidad occidental silenciaron. Es claro que sus marcos conceptuales fragmentarios se quedaron cortos para abordar las problemáticas actuales y se debe acudir a un abordaje holístico desde la complejidad de los fenómenos, constituyendo un saber ambiental en permanente movimiento que permita aproximarse a la comprensión de los mismos.

El ambiente no es la ecología, sino la complejidad del mundo; es un saber sobre las formas de apropiación del mundo y de la naturaleza a través de las relaciones de poder que se han inscrito en las formas dominantes de conocimiento. Desde allí parte nuestro errante camino por este territorio desterrado del campo de las ciencias, para delinear, comprender y dar su lugar –su nombre propio– al saber ambiental. (Leff, 2006, p 5)

Dada la naturaleza situada de esta perspectiva se consideran elementos generales y particulares de los contextos de aplicación. Al respecto, señala Escobar, (2017, p. 52) “... ya no estamos meramente frente a un continente unificado en su historia y su cultura, “América Latina”, sino frente a un pluriverso, un mundo hecho de muchos mundos ...”.

En la anterior afirmación, Arturo Escobar, invita a pensar cuando se hace alusión a América Latina como si se tratara de un todo, pues pese a los rasgos comunes que generan identidad, parte de la problematización necesaria es el reconocimiento de lo particular en las culturas, “... los conocimientos de los pueblos en movimiento, de las comunidades en resistencia, y de muchos movimientos sociales están en la avanzada del pensamiento para las transiciones, y cobran una relevancia inusitada para la reconstitución de mundos ante las graves crisis ...” (p. 53).

Lo anterior no niega la contribución de la academia sino señala que ella se queda corta ante tal desafío, por lo cual se hace necesario volver la mirada



FLACSO 2022

sobre otros conocimientos y lo que Escobar denomina “pensamiento de la tierra”, entendido desde la conexión indisoluble de los seres humanos con la tierra y los demás elementos del entorno, que se expresa en las prácticas ancestrales y culturales de los pueblos.

La deconstrucción discursiva para reconfigurar la epistemología ambiental pasa metodológicamente por la ecología de saberes, que como explica De Sousa Santos, (2011) no supone desacreditar el conocimiento científico sino darle un uso contra hegemónico, “Consiste, por una parte, en explorar prácticas científicas alternativas que se han hecho visibles a través de las epistemologías plurales de las prácticas científicas y, por otra, en promover la interdependencia entre los conocimientos científicos y no científicos”. (p.36)

En ese orden de ideas, se piensa en una educación ambiental que de manera situada reconozca la diversidad de saberes y culturas que confluyen en un contexto y promueva su diálogo horizontal, esto para allanar caminos no solo de comprensión sino de abordaje de las situaciones que están causando afectación sobre la naturaleza y de esta manera caminar hacia la superación de las mismas. Al respecto, señala Leff, (2006);

El diálogo de saberes abre el campo de lo posible en la construcción de un futuro sustentable, no como un consenso sobre un modelo uniforme que habría de conducir a la humanidad hacia un equilibrio ecológico, sino como un destino forjado por la productividad creativa de la resignificación del mundo que emerge de las diversas formas de significación cultural de la naturaleza, y del encuentro de sus diferencias. (p.36)

Finalmente, en esta intencionalidad de caminar hacia la sustentabilidad en la educación ambiental escolar, desde el sentipensar con la tierra y en la comprensión de la necesidad de pensarse en un saber ambiental dado en el diálogo de saberes, se abraza la incertidumbre y la complejidad en coherencia con la dinámica inextricable de todo lo que existe, considerando como camino inviable la fragmentación. Al respecto, aportan Giraldo, y Toro, (2020, p.35); «Estamos tan enmarañados en el tapiz de los senderos, que no podemos pensarnos desde fuera, intentando acceder a “la



FLACSO 2022

naturaleza” —con lo que ello tiene de asociado a la exterioridad—, y menos pensar lo no-humano como “el entorno” o “medio”».

Concluyendo en forma provisional

Este camino incipiente permite valorar las formas de interrelación entre las personas y las comunidades con los territorios, para determinar aspectos relevantes al emprender procesos de educación ambiental, pues cuando se refiere a comunidades originarias, estas tienen elementos ligados a la sustentabilidad dentro de sus saberes tradicionales desde donde hay mucho que aprender.

La crisis civilizatoria evidencia como las desconexiones justifican establecer redes de sustentabilidad, para desarrollar procesos articulados e interdisciplinarios, alimentándose en conocimientos y experiencias de diversos sectores y áreas del conocimiento, dado que el ideal de desarrollo ligado al crecimiento económico ilimitado que ha desconocido los límites de la naturaleza, ha abocado a la humanidad al proceso autodestructivo que se está viviendo, luego salir de esta crisis implica una perspectiva holística.

Finalmente, urge recuperar la humanidad en sentido pleno, convocando en la búsqueda de la sustentabilidad no solo la razón sino la emoción, el sentimiento, la sensación, el deseo, reconociendo que la vida como señalan Giraldo, y Toro, (2020) es un imbricado tapiz de sensibilidades entretejidas.

Referencias bibliográficas



FLACSO 2022

- Sauvé, Lucie (2004). Una Cartografía de Corrientes en Educación Ambiental. Cátedra de Investigación de Canadá En Educación Ambiental. Université Du Québec À Montréal
- Berdugo, N. C. & Montaña W. Y. (2017, julio-diciembre). La educación ambiental en las instituciones de educación superior públicas acreditadas en Colombia. Rev. Cient. Gen. José María Córdova, 15(20), 127-136. DOI: <http://dx.doi.org/10.21830/19006586.178>
- Capra, F. (1992). El Punto Crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente. Editorial y estaciones.
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 16, núm. 54, julio-septiembre, 2011, pp. 17-39. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela
- Díaz-Guillén, F., Vergara, V., & González-Jácome, A. (2015). Ra ñot'i xudi. La luz del mañana o educación ambiental. El caso de los otomíes del semidesierto. ECORFAN. https://www.ecorfan.org/actas/educacion_ambiental_III/4%20Interculturalidad%20y%20Diálogos%20entre%20saberes/8%20Interculturalidad%20y%20diálogos%20entre%20saberes%2074-85.pdf
- Escobar, A. (2017). Desde abajo, por la izquierda, y con la Tierra: la diferencia de Abya Yala/Afro/Latino/América. En: Ecología política latinoamericana: pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica / Héctor Alimonda ... [et al.]; coordinación general de Héctor Alimonda; Catalina Toro Pérez; Facundo Martín. CLACSO
- Figuroa, D; García, L. (2019) Comprensión de las acciones comunitarias en educación ambiental en Chiquinquirá, Boyacá. Praxis & Saber, vol. 10, núm. 23, 2019, mayo - agosto, pp. 293-314. Universidad



FLACSO 2022

Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). DOI:
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n23.2019.9735>

Flores, R. (2015). Educación Ambiental para la Sustentabilidad en la Educación Secundaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 546-566.
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000300546

Flórez -Yépez, G. (2015) La educación ambiental y el desarrollo sostenible en el contexto colombiano. *Educare* [online]. 2015, vol.19, n.3, pp.432-443. ISSN 1409-4258.
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582015000300432&script=sci_abstract&tlng=es

Giraldo, O., & Toro, I. (2020). *Afectividad ambiental: sensibilidad, empatía, estéticas del habitar*. Chetumal: El Colegio de la Frontera Sur-Universidad Veracruzana.

Leff, E (2006) *Aventuras de la epistemología ambiental: de la articulación de ciencias al diálogo de saberes*. Siglo XXI Editores.

Rojas, O. & Londoño, A. (2016). *De la educación ambiental hacia la configuración de redes de sostenibilidad en Colombia. Perfiles educativos*.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100175&lng=es&tlng=en.

Ruano, J. C. (2016). *Epistemología del Sur: una visión descolonial a los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Sankofa (São Paulo), 9(17), 137-158.
<https://doi.org/10.11606/issn.1983-6023.sank.2016.119065>



FLACSO
2022

LOS CAMINOS DE IVANCA, LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN METAMORFOSIS.

Dra. Ivonne Rocío Acero Rodríguez
Universidad de La Salle de Costa Rica.

Dra. Diana Carolina Acero Rodríguez
Universidad de La Salle de Costa Rica.

Dra Andrea del Pilar García Donato
Universidad de La Salle de Costa Rica.

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología.

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. “Democracia, justicia e igualdad”

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

El presente escrito se fundamenta en el ejercicio de investigación colectiva o rizomática de la tesis doctoral de las autoras, centrado en la reflexión sobre la transformación de su práctica pedagógica, en su trasegar por la apuesta epistemológica del doctorado, la cual se encuentra ubicada en el pensamiento complejo, siendo esta transformación un cambio de paradigma. En esta intención, como comunidad de aprendizaje se tiene la firme convicción que la clave para el cambio es desentrañar para resignificar el devenir. Ivanca, irrumpe en el transcurso de la formación doctoral como metáfora de la transformación de la práctica pedagógica y en ese proceso la metáfora actúa como instrumento de comprensión dinámica. Ivanca, como metáfora, despliega sus dimensiones semánticas para recorrer la propuesta del doctorado en clave de transformación, en un bucle continuo; pensamiento – texto – acción, expresando y creando desde la experiencia de la maestra que se asume como parte del todo y desea fluir con la dinámica del pluriverso para desmarcarse de formas añejadas de hacer. En este proceso riguroso de confrontación con los diversos discursos, Ivanca reconoce sus raíces, pero no en la perspectiva del ancla que anula la posibilidad de movimiento sino como aquellas que, en lo profundo de la tierra, se encuentran con raíces de distintas latitudes para hacerle una con el mundo y le permiten renacer en el caos. Finalmente, Ivanca reconoce su recorrido sin rencor por el pasado simplista, fragmentario y sesgado, sino entendiéndolo como un momento válido de su proceso de aprendizaje que ahora le permite reconocerse como parte de un todo dinámico e interdependiente, abraza la incertidumbre y se sabe capaz de permanecer en apertura en un viaje que no tiene puerto de llegada; una práctica pedagógica dinámica en continua transformación.

Palabras claves: Biopedagogía, Pensamiento crítico, sociedad, transformación, educación.



Introducción

Hablar de educación en la actualidad cobra gran importancia, ya que de ella se desprende la mejora desde diversos puntos que permitirán un análisis permanente a quienes por diversas razones están inmersos en el mundo pedagógico.

Aquí la relevancia que se encuentra desde la innovación hace que se reflexione permanentemente en la práctica pedagógica y cómo esta debe ser transformada constantemente para que se ajuste y permita una evolución.

Esta reflexión suscitó la necesidad de ir más allá, pensando en cómo el camino que se recorre en el ámbito educativo es una metamorfosis permanente, razón que llevó a la necesidad de pensar en una metáfora que representará claramente este paso a paso.

Ivanca debe su nombre a la unión de las iniciales de las autoras Ivonne, Andrea y Carolina, que en una puesta común y posterior al curso del Doctorado en Educación han ido cambiando, en fases que llevan a un develar que desde lo incierto se ha dado como respuesta colectiva a reflexiones acompañadas de autores que han guiado este recorrido.

Una libélula permitió la identificación del proceso de cambio evidenciado en cada una de sus fases, siendo el recurso más adecuado para ir más allá de las palabras e identificar los aspectos cambiantes que se iban generando.

La asertividad que permitió una exploración paso a paso, se ve reflejada como trabajo investigativo que a la luz de autores como Frijot Capra, Francisco Gutiérrez, Carlos Maldonado, Riane Eisler entre muchos otros, han generado la necesidad de ir más allá de lo cotidianamente impuesto, y pensar una educación posible desde una mirada disruptiva.

Así las fases de Ivanca inician su recorrido a la par con el desarrollo de catorce seminarios realizados durante tres años, consolidando



FLACSO 2022

pensamientos desde áreas básicas epistemológicas, áreas instrumentales pedagógicas y áreas transdisciplinarias, reflejándose en capítulos que se desarrollan como Ivanca misma desde su estado inicial como huevo, ninfa y libélula, para realizar una inmersión en el ámbito educativo con una mirada desde el nuevo paradigma que permite evidenciar esa evolución y aclarar el sentido que para ella tiene su existencia, haciendo trascendental que recorra y apropie momentos iniciales de concepción de ideas, formas y pensamientos; de consolidación al indagar y comprender cada una de las nuevas ideas, conceptos y propuestas que pueden hacer parte de sí y cerrando al ahondar en referentes que le permiten hacer una transmutación pedagógica que será una constante en su vida educativa.

Transmutación Pedagógica

El ámbito escolar se encuentra acompañado de una permanente reflexión y es inherente al ejercicio docente el realizar preguntas constantes que busquen responder el por qué se toman las decisiones que se toman en el ejercicio dentro del aula, fuera de ella y cómo estas van cambiando con el paso del tiempo.

Bien mencionan John Briggs y F. David Peat en su libro *Las siete leyes del caos* (1999) analizando desde la teoría del caos, que la vida puede ser simple y compleja a la vez, haciendo que tanto lo simple como lo complejo se encuentra revestido de simplicidad y profundidad; es esta dualidad la que permite fácilmente ser llevada a la práctica pedagógica, brindando una sólida razón en dónde se hace recurrente el repensarla desde miradas que aporten a su mejora y que brinden un cambio con el pasar del tiempo.

Pero ¿qué de esto realmente se lleva al ejercicio docente? Esta pregunta permitió generar posturas e indagaciones que llevaron a un análisis desde diversas miradas, apoyadas en autores que permitieron una profundización



FLACSO 2022

desde el análisis de género, desde la ciudadanía planetaria, desde el holismo y la complejidad, desde la mediación pedagógica, desde la biopedagogía y desde el nuevo paradigma, para así generar un todo en búsqueda de respuestas categóricas que dé sentido a la existencia misma de la libélula Ivanca.

Hablar así de innovación resulta complejo, ya que reviste una necesidad de cambio y este no siempre es bienvenido por todos los actores educativos y aunque existe disposición para repensar, reflexionar y transformar, los ejercicios de poder íntimamente ligados a las instituciones de todo tipo y aún más a las instituciones educativas, revisten una intención que debe ser más fuerte de lo común, Maldonado (2017) hace referencia a esta intención al mencionar que:

“el sistema y el régimen se llenan la boca hablando de innovación y libertad, pero le tienen pánico al cambio, quieren controlar, prever y determinar las transformaciones, y nada les parece tan sospechoso como la independencia, el criterio propio la autonomía y la crítica radical y fundada... Nada produce ante el poder tanto recelo como la libertad”. (p.47)

Es en este punto de inflexión, en donde Ivanca inicia un recorrido de transmutación, buscando precisamente esa anhelada libertad, de pensamiento, de acción, de postura, pero sobre todo de vida.

Construir el recorrido libertario.

Pensar desde un nuevo paradigma implica desaprender y para ello se requiere una intención de cambio, al tener una meta clara como lo es la consecución de esta libertad establecida como parámetro de acción, se inician acciones en pro de esta búsqueda y poco a poco se van normalizando pensamientos que antes eran poco recurrentes.

Cada autor aporta significativamente a esta construcción colectiva y este ejercicio se nutre con cada concepto, teoría y postura para fortalecerlo, intentando generar un conocimiento del mundo en sí, en donde es



FLACSO 2022

importante tener en cuenta la cláusula que menciona Najmanovich, (2008), en el mito de la objetividad *Ceteris Paribus*, haciendo referencia a esa “igualdad de circunstancias” o “igualdad de condiciones”, en donde aclara que aunque sea mayor la intención de cambio, cada proceso es independiente y así para cada variación que se busque será necesaria una mejora sistemática de cambio.

Metodológicamente cada fase permite que se centre la intención evolutiva en cómo se va descubriendo la libélula, como ser viviente y como ser aprendiente en permanente cambio, transitando por caminos que como una danza la llevaron a reflexiones zigzagueantes en busca de la comprensión, haciendo parte de redes dinámicas que alcancen la cognición como motivo central del aprendizaje y es en este trasegar que los múltiples aprendizajes llevan a la comprensión, para dar relevancia a la relación con el entorno ya que de él se desprenden cada una de las lecciones que se aplicarán posteriormente.

Una apuesta de cambio para mejorar

La curiosidad como factor determinante, impulsa la entrada en la segunda fase, encontrando una ninfa que se descubre a sí misma, pero que aún no tiene un horizonte claro, aquí se unen el coraje, la fuerza, el equilibrio y la búsqueda incansable de la razón de ser para continuar recorriendo coherentemente experiencias de aprendizaje, que de forma individual y colectiva trasciendan.

Este paso evolutivo permite que se resalte la intención de cambio, adoptando conceptos que antes no se asimilaban y tomando elementos que construyen de forma significativa para dar sentido a esa evolución necesaria, haciendo parte de una conciencia colectiva, que a la par con la conciencia individual generan esa necesidad de sobrevivir en un cosmos



FLACSO 2022

compartido, Margulis y Sagan (2005) hacen referencia a ello en ¿Qué es la vida? al explicar claramente que “El hecho mismo de sobrevivir ya es una prueba de superioridad” (p.44), siendo esa constante la que permite crecer mientras se dan los cambios necesarios para continuar realizando el recorrido.

La reflexión de experiencias hace que salga a la luz la incertidumbre necesaria para el cambio, siendo esta el motivo de cuestionamientos que a partir del caos permiten aclarar el propósito de avance hacia una etapa posterior y como casi imperceptiblemente se va adentrando Ivanca en la etapa de libélula, generando más preguntas que claridades, pero incentivando y dando sentido real a esta transformación.

Esta permanente introspección será su constante en cada recorrido realizado y por realizarse y esa es la mayor ganancia, así nunca volará con una mirada rápida y sin sentido, ya que como lo menciona Capra (2009), en la Trama de la Vida, “En un sistema vivo, por el contrario, los componentes cambian continuamente” (p.173), siendo este cambio una apuesta permanente, que como la vida misma cambiará de rumbo inciertamente.

Ivanca estará en constante cambio que la llevará a múltiples aprendizajes, todos ellos llevados a su quehacer pedagógico, a su vida, a su relación con el otro y a la búsqueda de transformación y cambio para aportar significativamente desde su ser mismo.

Pensamiento crítico en clave metodológica

Para poder reflexionar acerca del compromiso con el escenario educativo, se requiere abordar la complejidad social como un referente flexible e



FLACSO 2022

innovador que ayuda a la formación académica y a despertar la singularidad del pensamiento político como un paradigma propio de ser legitimado, que además contribuye al reconocimiento del desarrollo de los sistemas educativos latinoamericanos y particularmente colombianos.

La ruta metodológica del escrito, tiene que ver con la investigación cualitativa basada en los elementos de captación de la realidad social, en donde la subjetividad y la objetividad toman una base propia de las interpretaciones, para así inferir sobre los objetos de estudio, es decir, cómo una metodología propia de las descripciones de los conceptos acercados a las técnicas de investigación.

Para esto, se acoge la propuesta de Huerta y Arboleda (2016), quienes describen que algunas de las técnicas más importantes desde lo cualitativo, hacen referencia a la observación, la recopilación documental y bibliográfica, así como las entrevistas. En ese sentido, particularmente para esta investigación, se aborda la recopilación de documentos y la revisión de fuentes en el marco del pensamiento complejo y la metodología de la investigación cualitativa.

Ahora bien, se tiene en cuenta el concepto de razón desde el paradigma del pensamiento complejo que suele fundamentarse a través de la teoría de los sistemas, en su propia coherencia y en los aspectos propios de las revoluciones científicas también relacionadas con el orden del caos y de la física cuántica.

Por tanto, conceptos como la ciudadanía o el desarrollo de sí, toman fuerza ya que son uno de los parámetros importantes de la transformación educativa de la libélula Ivanca. También, tiene que ver con el desarrollo del pensamiento complejo tomado este como la construcción de una propia identidad que lleve a una reflexión comunicativa para que sea reflejada a través de los derechos y deberes que las personas adquieren cuando hacen parte de un país, nación o patria.



FLACSO 2022

En el marco de la transformación de la práctica educativa, es importante destacar las habilidades propias del pensamiento. En el contexto de lo escolar, esto podría evidenciarse a través de las diferentes actividades que se proponen desde lo curricular, para dar cuenta de los aprendizajes de los estudiantes y de la comunidad educativa en general.

En el recorrido que hace Ivanca a través de sus etapas metamórficas, se descubrió que la inmensidad de conocimientos recogidos debía ser organizada, para poder darle prioridad a algunos elementos necesarios en esta época histórica de los seres vivos. Si bien, la libélula ya había recorrido otros elementos desde la biopedagogía para llegar con su cuerpo y mente a la construcción de una sociedad aprehendiente, se ha hecho necesario fortalecer esa posición particular ya que se buscó dar un color particular a su acción, pensamiento y proyección.

Muchos de los autores que se han encontrado en el camino de estudio y de la búsqueda investigativa dan cuenta del mecanismo de la criticidad, como una estructura base de lo que puede ser un punto de partida para tomar una posición argumentada frente a las situaciones e ideologías de los grupos sociales.

En el caso de Latinoamérica, se han dado frecuentemente unos periodos en los que se busca una reivindicación ante la sumisión de las oligarquías, de los grupos gubernamentales y las frecuentes temporadas de violencia. Las clases sociales vulnerables son las que sufren mayores afectaciones frente a su dignidad y su sobrevivencia diarias. Estas acciones evidentes en el recorrido histórico y en el presente, no pueden ser indiferentes hacia los constructos teóricos que diversos estudiosos han postulado a través de sus escritos para fortalecer unos postulados que ayuden a direccionar cuáles podrían ser los avistamientos para dar solución a esos infortunios convivenciales y lograr posibles soluciones.

En el ámbito de la educación, se podría evidenciar una de esas salidas, pero no bajo una institucionalidad azarosa, sino más bien, en conducción hacia



FLACSO 2022

unos elementos que conjugan lo coyuntural y lo solicitado por las necesidades propias de los grupos a los que va dirigida la enseñanza.

Por consiguiente, el empoderamiento del individuo pretende salir de los parámetros universales y contradice los principios colonizadores de sus prácticas, realiza una diferenciación entre los fascismos culturales, los paradigmas marxistas y los paradigmas hegelianos. En ese transitar, no se pueden desconocer, ni dar coincidencia con algunas nociones de cultura.

Existe una ruptura metabólica producida por el capitalismo, lo cual vincula a la idea que, para llegar a formular científicamente un pensamiento, no se puede responder de una manera plana sino a través de la adquisición de sabiduría, la cual, está dada por medio de los saberes de la comunidad, del reconocimiento de la supremacía de los algoritmos como un producto de comunicación habermasiano.

El sentir y reivindicar la labor del pensamiento como una faceta natural e inteligible de los seres vivos en todas sus formas, se produce a través de una clasificación que da relevancia a las formas de comunicación, entre ellas, el lenguaje hablado. Para tal fin, la argumentación logra ser una parte necesaria dentro de los grupos sociales que se encuentran en situaciones de injusticia.

El contexto de la opresión resulta desesperanzador para los actores sociales que deben entender los desafíos del no futuro, solo por el simple hecho de haber nacido en unas condiciones que son difíciles de cambiar. La pedagogía es relevante al volverse liberadora y fomenta el descubrimiento personal de la criticidad. Ese descubrimiento crítico, logra forjar una salida de los resentimientos implícitos a las almas de los seres, pero, también a crear proposiciones de equidad y salida de roles de opresión. Esto sin duda, ayuda a fortalecer afirmaciones en comunidades que históricamente han sido olvidadas.



FLACSO 2022

El pensamiento crítico, logra entonces marcarse como una liberación de condiciones dolorosas que conlleva a nuevos espacios comunicativos para trascender de una posición servil y generar praxis amables, que den nuevas visiones hacia el futuro lejos de posiciones solapadas. El realismo con el que se debe acoger la propuesta freireana del pensamiento liberador o de una liberación de la opresión, está inserta en el entendimiento de la crítica como una simultaneidad de ideas que pasan a una relación dialéctica más allá de lo marxista.

“La violencia de los opresores, deshumanizándolos también, no instaura otra vocación aquella es ser menos. Como distorsión del ser más, el ser menos conduce a los oprimidos, tarde o temprano, a luchar contra los minimizó”. (Freire, 2005, p 25).

La educación solidaria para la sociedad aprendiente, pretendiendo concluir

Navegar en el caudal de la incertidumbre para transformar la práctica pedagógica, implica asumir la dimensión planetaria, para Ivanca el reconocimiento del planeta tierra como casa común y fluir en su dinámica cambiante significa darle sentido al hacer pedagógico, en tanto ya lo relevante no es un cúmulo de conocimientos sino la pertinencia de los mismos.

En consecuencia, entran en cuestión los pilares mismos de lo que se ha entendido como aprendizaje y enseñanza, y a qué deben responder estos procesos, a qué debe responder la escuela misma. La dimensión planetaria, es la dimensión de la vida, entendiéndose en su complejidad y en la inextricable interdependencia de todos los seres en el planeta.

Por ello habitar no es permanecer en espacios pasivos, sino estar acogiendo en nuestra experiencia sensitiva las múltiples afecciones, sensibilidades y sentimientos de un lugar expresivo que nos escucha y nos habla. Somos seres



FLACSO 2022

en permanente estado de corporización, amparados en un lenguaje de la tierra compuesto de sensibilidades, estéticas, empatías e intuiciones. (Giraldo y Toro, 2020, p.15)

Por lo tanto, esto implica la mirada crítica sobre el contexto actual; el dominio de un sistema económico y político que bajo la promesa del desarrollo hizo del crecimiento económico una religión que ha desconocido los límites de la naturaleza, causando la devastación ambiental con las consecuencias que hoy ya no pueden negarse.

Este mismo modelo, en su afán de acumulación de capital ha agudizado la desigualdad, la cual en algunas regiones del planeta se expresa en brechas sociales profundas que dejan a grandes sectores de la población al margen mismo de la satisfacción de sus necesidades básicas. Por otro lado, la globalización de una serie de concepciones y hábitos de vida, en línea con el consumismo y en detrimento de la vida.

La ciencia y la tecnología tienen en este momento las mejores posibilidades que han podido tener en la historia, un avance inimaginable y la posibilidad de acceder a información de diferentes procedencias en tiempos irrisorios. En ese contexto, surge la pregunta sobre cómo orientar los avances de la ciencia y la tecnología en la mejora de las condiciones de vida en la tierra.

En ese marco, esta reflexión se aproxima al planteamiento de la “Sociedad aprendiente” de Hugo Assmann, “Con la expresión sociedad aprendiente, sociedad que aprende o sociedad discente, se pretende expresar que la sociedad entera debe entrar en un estado de aprendizaje y transformarse en una inmensa red de ecologías cognitivas” (Assmann, 2002, p.19).

Desde allí, se reconoce la relevancia de la educación en el campo del trabajo, pero cuestionando si la inserción laboral redundante realmente en la mejora de las condiciones de vida, dado que si bien la persona accede a mejores condiciones laborales en tanto su formación se cualifica; el producto de su trabajo usualmente produce riqueza que se concentra en pocas manos y con un impacto social mínimo.



FLACSO 2022

En ese orden de ideas, esa resignificación del aprendizaje y la enseñanza, se orientan a la consideración de una educación para la solidaridad, como tarea social emancipatoria, que como plantea el autor, busca aprovechar el modo hiperconectado en el que se encuentra la sociedad;

Se trata de utilizarlas en beneficio de una educación solidaria, porque la bipolarización de la sociedad entre “inforricos” e “infopobres” está en contradicción con las oportunidades ofrecidas por el propio potencial tecnológico. Es preciso trabajar pedagógicamente el desequilibrio de los seres humanos en relación con las oportunidades contenidas en las obras de sus propias manos. El atraso ha pasado a ser, sobre todo de las mentes y de los corazones. (Assmann, 2002, p.21).

En esa intencionalidad, incita el autor a reencantar en la educación, para que esta en el afán de cumplir con la directriz de las políticas públicas, no se consolide como un lugar de exclusión. Si ya es una tarea difícil lidiar con los prejuicios sociales que han pretendido naturalizarse en la cultura, desde rezagos coloniales que promueven supremacías raciales, religiosas, culturales, de género, entre otras.

En ese orden de ideas, la educación solidaria entiende la diversidad como riqueza y en un sentido amplio se puede hablar de una educación intercultural, observando que en la cotidianidad de la escuela confluyen estudiantes con diferentes procedencias culturales, como una realidad que no puede desconocerse ni convertirse en una esfera de exclusión, pues como plantea Arroyo, (2013), las desigualdades se crean y se reproducen socialmente a través del lenguaje y la cultura.

En ese sentido, plantean Vélez, et al. (2017) cómo la escuela se convierte en la doble promesa complementaria, por un lado, forma determinados tipos de personas y por el otro, genera unos efectos particulares en cuanto al ordenamiento social.

Más allá de la transmisión mediata de saberes privilegiados en el canon de la modernidad, inmanentemente la escuela tiende puentes hacia la actualización corporeizada de modos específicos del ser social singular y colectivo, por lo cual se dirime entre la reproducción de las asimetrías sociales vigentes o la esperanza humanista que se afirma en la pedagogía crítica, su comprensión dialéctica acerca de la inconclusión ontológica y sus potencialidades de



FLACSO 2022

invitar a vivir de modo fraterno en perspectiva de desobediencia sentipensadamente esperanzada. (párr. 7)

La educación solidaria en la sociedad aprendiente, reconoce el contexto en el que se da el acto pedagógico para pensar caminos de superación de las falencias que se evidencian, en un país como Colombia, las realidades están atravesadas por las huellas de un conflicto social y armado cuyas secuelas permean el espacio escolar, "... la escuela y otras instancias de socialización emplazan sus cotidianidades en el seno de ecologías violentas sustentadas en dinámicas de violencia política que, por efecto de imposición y naturalización, condicionan los rasgos y prefiguran sus alcances potenciales". (Vélez, et al, 2017, párr. 10).

Estas ecologías violentas que refieren los autores, han dominado la escuela en algunos territorios, imponiendo formas de ser y estar, convirtiendo la violencia en un ciclo que es urgente romper. Esto, conlleva repensar la enseñanza para considerar lo que es pertinente para propiciar la transformación requerida, ese pensamiento crítico al que invitara Freire, con conciencia histórica, capaz de hurgar en el pasado las huellas del presente y reflexionar sobre ellas para construir otros futuros donde la vida de todas las formas de vida sea una posibilidad.

Así, la educación solidaria reconoce el contexto en forma situada, en su devenir histórico, reconociendo las responsabilidades de diversos actores en las problemáticas que hoy aquejan, para comprender que la exclusión y la violencia generan heridas profundas para toda la sociedad, por ende, son un camino a evitar en una apuesta fundamentada en la defensa de la vida.

En este propósito, se recoge el aporte de las Ciencias de la vida, que explican cómo la vida es el proceso de aprendizaje permanente de los seres vivos, esta dinámica adaptativa y flexible permite la supervivencia de las especies, luego se considera que la vida y el aprendizaje son procesos homólogos.



FLACSO 2022

Los procesos cognitivos y vitales descubren su lugar de encuentro, marcado desde siempre, en lo que es la vida, como proceso de autoorganización, desde el plano biofísico hasta el de los ámbitos sociales; la vida quiere seguir siendo vida

– la vida que se gusta y que se ama - y anhela ampliarse en más vida. (Assmann, 2002, p.27).

Así, la educación solidaria, entiende la vida y el aprendizaje como un todo unificado, promueve el placer por adentrarse en el conocimiento, pero no como un simple acumular de datos, sino como un conocer en clave de transformar y un transformar en la intención de sustentar la vida, desde una perspectiva holística y compleja.

En consecuencia, la comunidad de aprendientes permite congregarse un fin común, establecer varios destinos en polisemia de términos constantes en lo educativo y conocer la alteridad como vía diversa de inagotable conocimiento.

Referencias bibliográficas

Arroyo, M. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. Revista de educación inclusiva.

Assmann, H. (2002). Placer y ternura en la educación: hacia una sociedad aprendiente (Vol. 90). Narcea Ediciones.

Briggs, J y Peat, F. (1999). Las siete leyes del Caos. Barcelona, España: Grijalbo
Capra, F. (2009). La trama de la vida. Barcelona, España: Anagrama.

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

Giraldo, O. y Toro, I. (2020). Afectividad ambiental: sensibilidad, empatía, estéticas del habitar. Chetumal: El Colegio de la Frontera Sur- Universidad Veracruzana.



FLACSO 2022

- Huertas, O. y Arboleda, A. (2016). Educación ciudadana en el marco del pensamiento complejo. *Revista lasallista de investigación*, 13(2), 128-135.
- Maldonado, C. (2017). *Pensar, sencillamente pensar, cómo alguien libre*. República de Moldova. Editorial Académica Española.
- Margulis, L y Sagan, D. (2005). *¿Qué es la vida?* Barcelona. Tusquets Editores.
- Najmanovich, D. (2008). *El mito de la objetividad*. Editorial Biblos.
- Vélez, G., Ortega, P., y Merchán, J. (2017). La escuela en ecologías violentas: entre las políticas y la pedagogía de la memoria. *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 8(1), 191-205.



FLACSO
2022

LA INCIDENCIA DEL DISCURSO ESCOLAR EN LA CONSTITUCIÓN DE LA CORPOREIDAD DE LOS ADOLESCENTES.

Monserrat Hurtado Pliego.

CBT No. 2, AMECAMECA

Eje temático 04: Educación, Innovación, Ciencia y Tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Introducción

El fenómeno que pretendo comprender está visualizado e interpretado desde mi función como educadora y desde mi formación como psicóloga. Soy orientadora escolar en un Centro de Bachillerato Tecnológico del Estado de México, por lo que mis alumnos son de educación media superior.

Este trabajo es un ejercicio de reflexión sobre el sentido de los sucesos que ahí ocurren con la intención de comprender el discurso escolar establecido a partir del diálogo que surge en los aprendizajes como fruto de la relación docente-alumno.

Los datos obtenidos reflejan el entramado discursivo que enlaza a la sociedad con la escuela, teniendo como medio de comunicación a la comunidad estudiantil que atendemos. De esta manera, la enseñanza de contenidos específicos surte efecto a través del ejercicio de función de sostén que cada docente aporta. En consecuencia, tenemos una superposición de entramado de discursos¹ implícitos: lo político, lo educativo, lo social, lo escolar y lo individual se traducen para los aprendices en creencias, valores y expectativas evidentes o invisibles.

Por ejemplo, en el caso de la institución en la que me desempeño, los padres persiguen en el ideal una mejoría en su calidad de vida interpretado como comodidad económica. Algunos alumnos y alumnas, que se orientan profesionalmente por sus padres, aspiran a la candidatura en una licenciatura. Se trata de una minoría que, en comparación a la cantidad de jóvenes que reflejan una falta de sentido evidente en el aprendizaje, emplean el discurso escolar -y parental- como muleta de apoyo al ideal (o bien, expectativas) que construyen.



FLACSO 2022

De esta manera, las expectativas que los alumnos pueden identificar conscientemente en relación con su ideal de vida y ser adulto, se conforman a partir de los siguientes agentes:

a) alumnos en proceso de construcción del ideal del yo; b) profesores que persiguen un ideal impuesto y que conforman la institución local; c) una sociedad local que aspira a una mejoría globalizada; d) un discurso político que opera desde el subtexto.

Por parte del discurso educativo, hemos recibido la enmienda de motivar a los jóvenes. Por esta razón la institución premia, reconoce y sanciona determinados actos. De manera puntual, nuestras sanciones se resumen a la causa del incumplimiento. Las causas de reconocimiento y premiación son más amplias, porque la destreza corporal o habilidad mental son cualidades que aprovechamos a manera de promoción, y actualmente, presunción escolar. Especialmente los concursos escolares organizados por fases eliminatorias a nivel estado son oportunidades para identificar los talentos y fortalezas de los jóvenes. Sin embargo, es de mi interés que, a pesar de este reconocimiento, encontremos que estos reconocimientos no sean alicientes y recurramos a motivaciones extrínsecas.

En relación con la sanción y castigo, la intención docente siempre se evitarlos. No obstante, las estrategias de castigo, como pueden ser: limpiar algún espacio, ejecutar alguna actividad física, escribir un reporte, no siempre funciona adecuadamente. Esto se debe a que gran porcentaje de la población estudiantil prefiere atender indicaciones, hasta que la paciencia del docente es rebasada. Entonces la respuesta es la sanción, que intercambia la conducta indeseada por una conducta socialmente esperada. Este aspecto me parece particularmente interesante puesto que, tratando con población adolescente, es esperable su desafío al entorno adulto. Sin embargo, ¿nos consideran sujetos de desafío?, ¿qué desafían en nosotros



FLACSO 2022

como docentes y “mundo adulto”? ¿qué discursos fallan dentro del diálogo aprendizaje-motivación?

Especialmente en este intercambio se sintetiza un fenómeno particular: el de la significación corporal del adolescente en el discurso escolar, que tiene que lidiar con la representación discursiva de la etapa adulta, a la que se le plantea que debe llegar.

De esta manera, el discurso escolar no alcanza a interpelar a la juventud que asiste, y la deserción es el principal síntoma de ello.

Desde los docentes, existe una variedad de discursos que se plantean a estos jóvenes a manera de expectativa. Algunos docentes entrevistados indicaron que de los jóvenes esperan atención a la cátedra, representada en indicaciones o exposición oral del tema, solución de ejercicios prácticos, transformación de tiempo obligatorio en tiempo de calidad consistente en confianza y adquisición de nuevo conocimiento y uso responsable de los dispositivos digitales.

Especialmente, mencionan que lo que no esperan es la desatención a la explicación oral, distracción o apatía a realización de ejercicios, prácticas discriminatorias, de denigración o victimización a través del discurso, o cualquier falta de ética. Así mismo, algunos docentes mencionaron que las prácticas que la escuela les solicita y que aplican a su pesar son: aplicación de temas fuera de perfil de estudio del docente, paternalismo institucional y clases artificiales y monótonas.

Los referentes compartidos me parecen relevantes dentro del tema, porque evidencian el vínculo que conforma al fenómeno de la personalización que ocurren en los jóvenes dentro del ambiente escolar:

1. Los docentes esperan del alumno reconocimiento de su conocimiento. Una actitud receptiva y obediente conformarían el estímulo necesario para que los docentes puedan considerarse personas capaces de influir en el entendimiento que los jóvenes podrían tener del mundo que habitan. Las



FLACSO 2022

respuestas otorgadas parecen poseer una intención altruista con los menores.

2. Los docentes no esperan rechazo de su conocimiento. Esto es coincidente en todos los docentes y pareciera que la diferencia entre un docente y otro es la posibilidad de comprender cómo afecta la desatención de los alumnos a la expectativa de su propia práctica. La respuesta se traduce en dificultad en el manejo con los alumnos que no cumplen con el ideal, situación que influye de manera importante, en la actitud que el joven adquiere frente al docente.

3. Las prácticas realizadas por obligación coinciden en el rechazo a clases dedicadas a cumplir con ideales respondientes a políticas educativas vigentes. La fuerza de esta práctica transforma la virtud de obediencia de los docentes, en una sumisión educativa. Sus ideales son relevados por lo mismo que ellos repudian de su propia práctica.

En este ambiente, la normalización del falso self contextualiza la consciencia que los jóvenes pueden adquirir de sí mismos. Entiendo por falso self: el establecimiento de un sentido de sí mismo que responde adaptativamente a las exigencias que vienen del medio, que se establece como real para los observadores, pero que el propio individuo reconoce como no real, no verdadero. En el extremo puede provocar el desinterés por todo y el sentimiento de que lo que se vive es irreal. (cfr. Winnicott, 2015, p. 186). Por esta razón, creo que es importante llamar la atención que a los docentes no les gusta hablar de este tema. En su lugar, los discursos de resiliencia, habilidades socioemocionales y decadencia social ocupan la mente de los docentes como anestesia ante la dificultad para adaptar el ideal propio y el institucional, denominado “sistema educativo”.

La función materna referida a un tipo de cuidado materno que aporte la ilusión de sí mismo y de vivir es atribuida inicialmente por Winnicott (1945) a la madre, porque el cuidado representa para el bebé la posibilidad



FLACSO 2022

de conquistar un nuevo proceso de sí mismo: “Para que esta ilusión se produzca en la mente del niño, un ser humano tiene que ocuparse continuamente de llevar al niño en forma comprensible y limitada, adecuada a sus necesidades” (p. 11). La función materna alude al tipo de relación que algunos docentes pueden ejercer con los alumnos desde la función espejo de la madre que les permita el júbilo de la existencia: “Cuando miro se me ve, y por lo tanto existo” (Winnicott, 1971, p. 183). Esta tarea inicial es sensible en momentos fundamentales del proceso de maduración, como lo es la adolescencia. Como efecto, la motivación es incentivada desde la ilusión. Sin embargo, dentro de nuestra institución existe un reiterado límite en aquellos casos en que los docentes se encuentran ocupados de mantenerse a sí mismos dentro del sistema de trabajo. Esta renuncia le ocupa energía psíquica para comprender y sobrellevar este duelo. Por ende, será necesario retraer un poco de energía de otras áreas para subsanar su propio fin.

Como si de un espejo reflejado en sí mismo se tratara, encontramos que el efecto del proceso de personalización que ocurre en los jóvenes, reproduce la anestesia que el mundo adulto les presenta, como punto de partida para la conceptualización de sí mismos.

Encontramos entonces, que el discurso de la adolescencia les ajusta para explicarse a sí mismos la desvitalización del contexto escolar². El diálogo que estos chicos ofrecen al entorno que se les presenta es por medio de la omisión del aprendizaje y la sustitución de este por comportamientos académicos. Quiero decir con esto, que el alumno hace como que aprende cuando el docente hace como que enseña lo que le solicitan que enseñe lo que enseña. Esta apariencia de funcionamiento se nos presenta como una posibilidad de funcionamiento mental que van a adquirir aquellos aparatos mentales susceptibles al mismo.



FLACSO 2022

De esta manera, la apatía que muestran no responde a la tendencia del joven rebelde que cuestiona la autoridad que se le impone, sino que los desajustes comportamentales mostrados son sintomáticos de la vitalidad que se esfuerza por mantener vivos a los docentes hostigados de su quehacer sin sentido. Debido a este lugar, la dinámica se vuelve cansina porque el narcisismo³ del adolescente es lo bastante estructurado para percibir la importancia de su función vitalizadora y al mismo tiempo es lo suficiente inmaduro para comprender la responsabilidad que el exterior le adjudica.

Me parece que este es una especie de limbo temporal para los jóvenes. La curiosidad y cuestionamiento que en teoría permitirían el devenir adolescente quedan temporalmente suspendidas para atender las necesidades del medio que les sostiene, surgiendo así la responsabilidad adoptada. De la misma manera ocurre con la deserción⁴ por maternidad/paternidad temprana y en algunos casos, ocurre con la continuación de estudios a nivel superior, cuando los jóvenes precisan una elección profesional compulsiva⁵, orientada a complacer a los adultos que le demandan.

Esto no sucede en cambio, con la inclusión irreflexiva al mundo laboral posterior a la conclusión de nivel medio superior o la elección de carrera forzada, lo que me parece representa a los jóvenes que han logrado eludir el funcionamiento desvitalizado. Escogen un trabajo de manera irreflexiva por un trasfondo muy parecido al que escogen una carrera de manera forzada: un deseo personal que se disputa con el exterior la decisión conveniente para sí y para quienes percibe cercanos. La demanda no le consume, sino le sirve de referente para comenzar a comprender el inicio de su deseo y de sí mismo.

Para conocer su interpretación del vínculo que establecen con los docentes, se preguntó a los alumnos: 1. Si fueran docentes ¿qué esperarían de sus alumnos?, 2. ¿Qué esperas de las clases a las que asistes? 3. ¿Qué percibes



FLACSO 2022

que los maestros esperan de ti? 4. ¿Qué percibes que los maestros no esperan de ti? Y 5. ¿Qué de lo que los maestros esperan de ti, serías capaz de hacer en este momento?

A lo que en general respondieron que: si fueran maestros esperarían atención, cumplimiento, disciplina, aprendizaje, honestidad, respeto y puntualidad. Las otras respuestas son indirectamente relacionadas a los criterios señalados. Llamen la atención entre sus propuestas, que si fueran maestros esperarían progreso, superación, pensamiento crítico y aprender de sus errores, como expectativas que infiero, podrían entenderse como semillas de deseos en sí mismos no integradas a la consciencia.

En cuanto a las expectativas que perciben de parte de los docentes respecto lo que hacen los alumnos ideales, resalta la percepción de un vínculo condicionado a través de la demanda: buena calificación, cabal cumplimiento, buena conducta y actitud participativa para considerarse buenos alumnos y por ende, ser de estima al rol del profesor. Entre las mencionadas se encuentra el esfuerzo, éxito, cambio, creatividad, compromiso, memorización y cambio. Los criterios anteriores me parecen resaltables porque similar a las expectativas que tendrían en cuanto al rol de profesor, se encuentran estas demandas positivas inferidas en el ambiente de aprendizaje.

Finalmente, en cuanto a la percepción de expectativas de alumnos no ideales, se destaca la distracción, reprobación, desinterés, incumplimiento, cambio de personalidad y reprobación, como constantes referidas por la mayoría y destacan el ausentismo, fracaso y deserción como discursos retomados de los docentes (mundo adulto para ellos) como discursos latentes a la integración en el pensamiento de su aparato mental en construcción.



FLACSO 2022

Si	No	Si fuera
Entrega	Distracción*	Cumplimiento*****
Calificación***	Reprobación* Disciplina	Atención***** Resultado
Esfuerzo* Resultado	Incumplimiento	Conocimiento
Aprender*	Desinterés* Indisciplina	Responsabilidad
Obediencia	Mal educada	Disciplina/futuro*** Buena
Cumplimiento*****	Incumplimiento**Grosero	conducta* Progreso
Atención** Tranquilo	Indisciplina Desacato	No groseros Aprendizaje**
Trabajador	Relajo* Ausentismo	Buen desempeño Buena
Responsabilidad No sé**	Mal comportamiento	actitud
Buena conducta****	Cambiar como soy**	Superación al profesor Que
Aprobación	Malas calificaciones	no fueran como yo
Cambio		Superación personal
Colaboración		Respeto**
Éxito Participación*	Que no venga a aprender	Cooperación Honestidad**
Interés	Latosa	Calificación Esfuerzo
Continuar con estudios	Floja Fracaso	Interés
Respeto	Irresponsabilidad	Pensamiento crítico
Lo mejor de mi	Deserción	Aprender de errores
Aprender cosas nuevas	No sé* Reprobación*	Puntualidad*
Dar más		Salir con bien
Memorizar		Lo mejor de ellos
Creatividad		Obediencia Buena relación
Compromiso		

En cuanto a la delimitación de conceptos, los alumnos coinciden en señalar que: el cumplimiento se refiere a un hacer con características de tiempo y forma; la atención es una actitud de interés, la disciplina es una forma de relación que se caracteriza por el orden, la paz y tranquilidad, el respeto es una manifestación de disciplina, la obediencia es un hacer que atiende a características solicitadas por otra persona y el relajo como la ausencia de cumplimiento, disciplina y respeto.



FLACSO 2022

Con la información anterior, se podría sugerir que para abordar el fenómeno de la toma de consciencia de estos jóvenes debemos tener en cuenta las siguientes cuestiones:

1. La institución promueve la madurez emocional de los jóvenes sin la plena consciencia de su ejercicio. Los docentes tienen determinadas expectativas respecto de sus alumnos. Su capacidad de establecer una expectativa para ellos permite la motivación al aprendizaje. Si habláramos del docente "suficientemente bueno" - en analogía con la madre suficientemente buena, de Winnicott, como forma de considerar lo que se constituye del sí mismo a partir de la relación individuo - ambiente , probablemente hablaríamos del docente que espera de su alumno que le exija conocimiento así como la madre que goza con el juego cruel que el bebé establece con ella en su demanda de ser querido (cfr. Winnicott, 1945, p. 13) Existe una demanda de conocimiento de tal suerte que las expectativas del mundo adulto funcionan como piquetas que permiten a estos jóvenes la particular toma de consciencia de sí mismos y sobre este proceso. Esta relación se obstaculiza, se tensiona o se impide por un elemento invisible para ambos: el discurso educativo.

2. Esto sucede porque el desarrollo emocional es un proceso de construcción constante. La identidad personal y corporal son conceptos dinámicos que afianzan verdades individuales a partir de la experiencia. En los adolescentes, la pauta social estipula que su desarrollo deberá enfocarse en el área profesional, de tal manera que un tercio de su vida lo viven dentro de la institución y el resto del tiempo en familia. De aquí que, si algún joven trabaja, es para ayudar en los gastos familiares, ya sea descargando la responsabilidad económica de los adultos o contribuyendo activamente con los gastos generales. En menor grado se encuentran actividades recreativas, que son realizadas en el tiempo correspondiente al familiar. Paulatinamente, el adolescente pasa del tiempo familiar característico de la infancia, al tiempo personal usando espacios de



FLACSO 2022

convivencia con vínculos sociales que le aportan el concepto de tiempo personal. Esta separación de tiempo y espacio, aporta gradualmente la distinción yo-no yo y la experiencia de independencia.

La institución representa esta transición, pues físicamente permite el espacio y metafóricamente propicia las relaciones interpersonales a través de la convivencia forzada: equipos de trabajo o formación de grupos “naturales” de amistades. Cada día, el adolescente convive con este proceso hasta interiorizarlo y normalizarlo, de tal suerte que su desarrollo emocional está directamente implicado (¿comprometido?) con la estructura (tipo de sostén) que ofrece la institución.

3. La institución escolar podría preocuparse por funcionar como un espacio transicional⁶ que permitiera la transformación mental del yo dependiente a un yo autónomo. Sin embargo, las enmiendas que se atribuyen a la institución marginan este objetivo para dar lugar al ideal colectivo. El ambiente escolar funciona con el encuadre que la sociedad autoriza, en este caso el tradicionalista, por lo que la normatividad que la escuela sigue es de alguna manera, el eco de lo que socialmente se considera ideal y aceptable. Estos ideales enmarcan el deber ser de los jóvenes, por lo que los significados respecto la construcción conceptual que otorgan a cada experiencia.

De esta manera, la escuela es un escenario en el que se despliegan importantes fenómenos de identidad y separación del vínculo yo-no yo, en los que el cuerpo está implicado por ser el sensor que filtra este proceso de separación. Por esta razón, considero importante estudiar cómo se relaciona este proceso de desarrollo emocional con el tiempo que, socialmente, no corresponde al familiar.

4. Para lograr su función, la escuela ejerce el poder que le ha sido conferido a través de medidas disciplinarias que estructuran a las personas para funcionar como el Estado lo requiere.



FLACSO 2022

Dependiendo el modelo educativo que la escuela ejerce, cada medida disciplinaria opera ciertas prácticas. La mayoría están actualmente cuestionadas, señaladas por pertenecer al modelo tradicional educativo. No obstante, a pesar de los reiterados señalamientos reprobatorios a este modelo, en la realidad es que al menos en la sociedad del Estado de México, el sistema educativo sigue ejerciendo medidas pedagógicamente cuestionadas.

En el recuento sobre el castigo Foucault (2013) señala la característica del suplicio es que “Una pena, para ser suplicio (...) ha de producir cierta cantidad de sufrimiento que no se puede medir con exactitud, aunque sí al menos apreciar, comparar y jerarquizar” (Olyffe citado por Foucault, pág. 43) por lo que esta sanción no requiere la aplicación del intelecto y además, forma la convicción de que las normas sociales están entendidas y que, de esta manera, será posible evitar lo que se considera éticamente malo o prohibido. Así, la institución recurre al castigo corporal, por su cualidad de garante preventivo

En la reflexión de por qué los adolescentes prefieren actuar posterior al castigo me resuena la afirmación de Foucault (2012) cuando afirma que: “Para ser útil, el castigo debe tener como objetivo las consecuencias del delito, entendidas como la serie de desórdenes que es capaz de iniciar” (pág. 107). El castigo no escribe el mensaje en el cuerpo; el castigo escribe con el cuerpo el mensaje. El proceso de toma de consciencia de sí mismos requiere de este aliciente para lograr el anclaje que desde la función materna de los docentes es irreconocible.

5. La función del castigo es extensiva a los docentes, sin embargo, su experiencia y autoconocimiento les permiten abordar la misma temática con otro resultado. Ellos solo se desmotivan y esconden la autenticidad de su ser docente para convertirse en empleados que serán reconocidos por el mismo dispositivo que interpela a cada joven.



Conclusión

El discurso sobre el aprendizaje está cargado de estigmas sociales que predisponen al alumno al conocimiento: “cuando vayas a la secundaria, verás lo que es realmente un castigo” y luego “cuándo estés en la preparatoria, vas a ver la realidad” y en este momento me constan los discursos correspondientes sobre la universidad. No me parece extraño que sean reacios a los nuevos desafíos, entre ellos, los del conocimiento.

Desde mi perspectiva, este trabajo contribuye a reflexionar y repensar las manifestaciones del malestar educativo, y ello permitiría restituir la relación de los alumnos con el aprendizaje, conjuntamente con los docentes, debiendo apuntar a ciertos horizontes a tener en cuenta:

1. Incorporar en las capacitaciones docentes, momentos de sensibilización a la práctica. Estos ejercicios se han intentado, fundamentados en ambiciosos objetivos, pero entorpecidos por hechos internos negados por el sistema: escuelas agobiadas por inestabilidad laboral por parte del gobierno, constante rotación de personal en puestos administrativos, imposición de relaciones de poder por medio de equipos de trabajo, son algunos elementos que promueven las partes infantiles de la mente.
2. Propiciar tolerancia a las necesidades del adolescente, como las bajas temporales o el deseo por una educación en artes y oficios.
3. Revisar Medidas gubernamentales para asegurar el acompañamiento y presencia de los padres en la educación de los hijos.
4. Revisar los requisitos de admisión a programas de becas, que aseguren la percepción de desafío en los estudiantes y padres de familia. Los requisitos mínimos les confunden en la aplicación de conceptos como bueno y malo o derecho y obligación.



FLACSO 2022

5. Vislumbrar y repensar los Desafíos implicados en el desarrollo mental del docente.

Aun cuando se trate de medidas ilusorias, me parece que la aplicación de una o dos de estas tareas propiciarían un cambio paulatino que siembre semillas de pensamiento que permitan la construcción de una educación de la que todos y todas formemos parte.

Referencias bibliográficas

Boragnio, Delia. (2019). Ligar, desligar, religar: el lugar del analista. Alternativas en psicología. Núm. 40. Universidad de Buenos Aires. P. 156-168.

<https://www.alternativas.me/attachments/article/186/10%20-%20Ligar,%20desligar,%20religar.pdf>

Foucault, M. (1997). La arqueología del saber. Siglo XXI. Foucault, M. (2013). Vigilar y castigar. Siglo XXI.

Freud, Sigmund. (1997). Introducción al narcisismo. Obras completas. Tomo XIV. Amorrortu.

INEGI. (2000). Los jóvenes en México (1a ed.) [Libro electrónico]. http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/920/702825908911/702825908911_1.pdf

INEGI. (2014). Panorámica de la población joven en México desde la perspectiva de su condición de actividad 2013.

https://www.inegi.org.mx/contenido/productos/prod_serv/contenidos



FLACSO 2022

/espanol/bvinegi/productos/estudios/sociodemografico/panora_joven/
DoctoJovenes. pdf

Winnicott, D. (1945). Desarrollo emocional primitivo. Escritos de pediatría
y psicoanálisis.
[https://es.scribd.com/document/344129336/Desarrollo-Emocional-Primitivo- Winnicott-Donald](https://es.scribd.com/document/344129336/Desarrollo-Emocional-Primitivo-Winnicott-Donald)

_ (1969). Distorsión del yo en términos de self verdadero y self falso. Los
procesos de maduración y ambiente facilitador. Paidós. (1971).
Papel de espejo en la madre y la familia en el desarrollo del
niño. Realidad y juego. Gedisa.

¹ Para Foucault, se refieren a conjunto de enunciados que forman la estructura de pensamiento de una sociedad. En conjunto, integran la noción de <archivo>

² La función desobjetalizante ejerce una desligazón del objeto por medio de la pulsión de muerte. (Green en Boragnio, 2019, p. 4) Una vez que el obstáculo se impone, es imposible establecer una ligadura con otra forma de ser docente.

³ Para Freud, el “sentimiento de sí” (p.94)

⁴ El reporte INEGI (2018) señala que existe una relación proporcional entre estudio y edad: a mayor edad, menor probabilidad de estudio. Años antes, la misma institución afirmó que los jóvenes constituyen un potencial que bien estimulado, se convertiría en fuente de desarrollo nacional.

⁵ Novick propone establecer una cuidadosa entre los cambios psicológicos y conductuales del adolescente, como una manera de cuestionar lo que percibimos en el exterior. (Cfr. Novick, 1976, p. 14)

⁶ Entiendo por transicional todo dispositivo que sirve a la persona para adaptarse a la realidad exterior sin perder la ilusión y que permite al ser humano la facilidad de: liberar “la tensión de vincular la realidad interna con el exterior” (Winnicott, 1971, p.44)



FLACSO
2022

DISPOSITIVOS TECNOPEDAGÓGICOS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DE ALTO CONTENIDO PRÁCTICO

Santiago Calero

CFE

Américo Menéndez

Ceibal

Damián Varela

DGES

Lucía Martínez

CFE

Patricia Añón

CFE

Verónica Perrone

CFE

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

En el año 2020 un equipo de investigadores integrado por docentes, especialistas, técnicos, estudiantes, articulando con Plan Ceibal, con el programa CINEDUCA del Consejo de Formación en Educación y con la carrera de Educador Técnico y Gestor de Tecnologías Digitales, presentan el proyecto llamado "Dispositivos digitales para la continuidad pedagógica en unidades curriculares de alto contenido práctico". El mismo tiene como objetivo la continuidad pedagógica de cursos semipresenciales brindados por el Instituto Normal de Enseñanza Técnica, de carácter práctico, como lo son talleres y laboratorios. Este proyecto tiene sus antecedentes en 2018, donde docentes iniciaron una línea de investigación sobre las prácticas pedagógicas en espacios curriculares de alto contenido práctico, en cursos semipresenciales que se imparten en INET. El repentino contexto de enseñanza a distancia que se propuso a partir del 2020 por la emergencia sanitaria, puso en riesgo la continuidad pedagógica particularmente en cursos de carácter práctico, como son talleres y laboratorios. Por tal motivo, se utiliza un enfoque metodológico de investigación Basada en el Diseño, con el propósito de trabajar conjuntamente con docentes y estudiantes para identificar problemas de enseñanza, dando lugar al diseño de una variedad de dispositivos pedagógicos, mediados por tecnologías digitales que pudieran colaborar en ese sentido. Se realizaron diseños que abarcan, videoclases, tutoriales, registros de procedimientos y procesos y reformulación de secuencias didácticas articuladas con el uso de tecnologías: tabletas digitalizadoras, Webex Board, cámara GoPro y videoconferencias. Los resultados fueron valorados en forma positiva tanto en los diseños logrados, con potencial para extenderse a otras Áreas y modalidades, como en lo que respecta al enfoque metodológico seleccionado, flexible, participativo y que permitió atender a problemas significativos en contextos reales de enseñanza.

Palabras claves. Dispositivos digitales, educación a distancia, enseñanza técnica



Introducción

En 2020, el proyecto “Dispositivos digitales para la continuidad pedagógica en unidades curriculares de alto contenido práctico”, fue seleccionado por el Fondo Sectorial de Educación ANII, Fundación CEIBAL, con el apoyo del International Development Research Centre (IDRC) de Canadá para su financiación. La convocatoria hizo foco en el desarrollo de soluciones en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje mediados por tecnologías digitales, para afrontar los problemas planteados durante la pandemia y post pandemia de COVID-19, que pudieran afectar la continuidad pedagógica.

Uno de los principales retos de la formación de Maestros Técnicos, Profesores Técnicos y Educadores Técnicos en INET, está vinculado a la implicancia de sus asignaturas con contenidos técnicos y/o prácticos y, más aún, si su abordaje es a distancia. Desde el inicio de la modalidad semipresencial en 2015, hasta el 2019, esta complejidad se sorteaba realizando largas jornadas presenciales, a las que cientos de estudiantes asistían desde diversos puntos del país, lo que implica traslados, necesidad de equipamiento tecnológico adecuado, y consume recursos humanos y materiales.

Si bien no se cuestiona que la presencialidad es fundamental en asignaturas en las que se abordan contenidos que requieren vínculos directos con materiales y herramientas, el desarrollo de técnicas y los procesos de modelización, urge pensar e instrumentar nuevas dinámicas y dispositivos, como estrategias, acompañamientos, espacios institucionales, materiales, entre otros (Grinberg & Armella, 2012) que habiliten la continuidad pedagógica cuando las condiciones adecuadas no están dadas, enfrentando así las necesidades de estas disciplinas y aprovechando los recursos con los que ya se cuenta en los centros educativos.



FLACSO 2022

El abordaje de asignaturas prácticas en la virtualidad tiene sus características y dificultades, y la coyuntura de emergencia sanitaria ha sido un aliciente para el desarrollo de propuestas innovadoras que presentan el desafío de generar espacios y pensar propuestas para la formación de los docentes que brindan este tipo de curso. Saber hacer no basta, hay que saber también cómo explicar lo que se hace para lograr desarrollar un modelo operatorio útil. Así, se logra complementar el hacer con un análisis reflexivo de la acción aprovechando las situaciones que se suscitan en el mundo del trabajo, para transformarlas en situaciones didácticas (Pastré, 2009).

La premisa que orientó el mencionado proyecto, fue el diseño de dispositivos pedagógicos que dieran respuesta a una situación de enseñanza remota de emergencia, incorporando el uso de variadas tecnologías digitales que se pudieran articular entre sí con la flexibilidad necesaria para adecuarlas a las exigencias del contexto dado por la pandemia.

Antecedentes y fundamentación teórica

En los años 2018-2019, docentes de INET comenzaron una línea de investigación cuyo foco inicial fueron las prácticas desarrolladas en espacios curriculares de alto contenido práctico, como talleres o laboratorios, de cursos del Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET) en la modalidad semipresencial (Añón et al., 2020). La investigación llevada a cabo reveló que la relación entre lo teórico y lo práctico está tensionada por las concepciones docentes, las particularidades de cada disciplina y por las limitaciones a la presencialidad. Estos datos junto con algunas preguntas preliminares realizadas a los docentes, sirvieron como diagnóstico primario para relevar información sobre los cursos de INET que presentan dificultades para la continuidad pedagógica debido a su



FLACSO 2022

carácter de alto contenido práctico y para delinear las necesidades que manifiestan los docentes.

Un análisis contextualizado de las clases prácticas de docentes en INET (Leymonié et al., 2020) permitió identificar algunas características de los modelos empleados por los docentes para la resolución de problemas particulares en la enseñanza técnica lo que constituyeron insumos a la hora de seleccionar los cursos y docentes con los cuales realizar la propuesta, así como identificar las problemáticas didácticas en las que enfocar las posibles soluciones.

Otros cuestionamientos disparadores para esta investigación requirieron información proveniente de la institución en que se llevó a cabo el proyecto y de las dependencias con las que se articuló. Por ejemplo, hubo que cuestionarse qué tecnologías digitales pueden ser útiles para realizar el sostén virtual del componente práctico, o cuáles de estas están disponibles y qué conocimientos específicos se requieren para su uso.

En este proyecto se pensó en las soluciones en clave de dispositivos en el sentido dado por Foucault (1984) en la que se incluyen materiales, procedimientos y técnicas que se vinculan con el proceso de socialización. Si bien la mira se colocó en garantizar la continuidad pedagógica en un contexto remoto de emergencia -como lo definen Hodges et al. (2020)- el equipo de investigadores asumió que tanto los dispositivos diseñados como el proceso de creación en sí presentaban un gran potencial para impactar positivamente en los aprendizajes y en la generación y circulación de conocimiento en la institución.

Si bien en los últimos años el CFE ha realizado esfuerzos para incorporar las tecnologías digitales a su currícula, atendiendo a la formación docente en esta área, existe una debilidad evidenciada: no todos los futuros docentes poseen la formación ni las herramientas para la elaboración de propuestas en entornos virtuales (Milstein & Puglia, 2015; Maciel, 2017; Campos et al, 2019). La educación en este tipo de contextos no implica simplemente



FLACSO 2022

poner a disposición lecturas y tareas, sino que requiere de la elaboración de propuestas interactivas que potencien la comunicación y la generación de redes de contención entre los miembros del curso, así como objetos de aprendizaje que contribuyan con la continuidad pedagógica de los estudiantes. Esto no resulta sencillo de elaborar y transitar, y muchas veces genera frustración en los sujetos del proceso educativo dado que no asimilan rápidamente este tipo de propuestas. Koehler, Mishra & Cain (2013), aclaran, al referirse al conocimiento tecnológico, que los procesos de enseñanza y de aprendizaje no se limitan a lo digital ni a las "nuevas tecnologías" y reconocen las dificultades a las que se enfrentan los docentes al trabajar en contextos dinámicos y de alta complejidad. Debe tenerse presente que las tecnologías, ya sean analógicas o digitales, están lejos de ser neutrales o imparciales. Las decisiones que toman los docentes en su uso implica que conozcan sus ventajas y restricciones; también se deben considerar los factores sociales y contextuales que complejizan la relación entre la enseñanza y la tecnología.

Diseño y metodología

El proyecto se enmarcó en una metodología de Investigación Basada en Diseño (IBD) propuesta por varios autores (Van den Akker et al., 2006; Brown, 1992; Cobb et al., 2003; en Amiel & Reeves, 2008) especialmente cuando está involucrado el campo de las tecnologías, ya que el conocimiento allí generado, está íntimamente ligado a la práctica. De acuerdo a De Benito y Salinas (2016) permite el diseño de soluciones, pasando por un proceso de planificación, creación y evaluación de manera sucesiva, de modo de lograr, no solo un producto material probado y mejorado, sino, también, extraer los principios que de este proceso se desprendan y posibiliten nuevos diseños. Siguiendo a los autores referidos, se entiende por "producto", objetos materiales (textos, videos,



FLACSO 2022

simulaciones, etc); y por “procesos y procedimientos”, métodos de enseñanza, estrategias didácticas, programas de cursos, entre otros.

La IBD es una metodología que supone que en todo el ciclo de diseño participen mano a mano los docentes y los expertos en aras de revisar y reformular en forma recursiva el proceso. Esta modalidad de trabajo alienta la capacidad reflexiva sobre la práctica, esto minimiza el efecto de ciertas respuestas que suelen provenir del campo tecnológico, ofrecidas como soluciones preconcebidas, para ser aplicados en el campo educativo sin responder necesariamente a las demandas de sus protagonistas.

Para la aplicación de la IBD se propusieron varios modelos (Wademan, 2005; Plomp, 2007; Reeves, 2006, 2008), de los que se tomaron insumos y se adaptaron a tres etapas consecutivas e iterativas: etapa preparatoria, etapa de diseño de los dispositivos (tanto materiales como procesos y procedimientos) y etapa de reflexión.

Este proyecto estuvo enfocado a espacios curriculares de alto contenido práctico, como talleres de las áreas de Gastronomía, Mecánica y Eléctrica. Se seleccionó el trabajo con aquellos docentes que estuvieron dispuestos y se organizaron jornadas colectivas con las salas docentes, así como instancias de encuentro individuales, en especial para la integración de nuevos dispositivos tecnológicos y softwares relacionados: pantalla táctil de 55 pulgadas Webex Board instalada y con soporte por Plan CEIBAL en la institución, Tablet digitalizadoras (Wacom) y Cámara GoPro Hero 9.

En particular participaron docentes del Taller de Panificación, Mecánica automotriz II, Física, Taller de Robótica, Introducción a Redes, Cálculo y Teoría de Circuitos.



Resultados y/o discusión de resultados

A nivel de las prácticas educativas, y como respuesta a problemas significativos surgidos particularmente por el contexto de virtualidad impuesto por la pandemia se destacan los siguientes resultados:

Materiales generados

Previo a la presentación de los materiales generados, surge la necesidad de puntualizar acerca de cuáles fueron los dispositivos tecnológicos digitales involucrados en las diferentes prácticas: pantalla Webex Board, cámara GoPro y tableta digitalizadora.

Se desarrollaron diversas piezas audiovisuales vinculadas a videoclases, secuencias ilustrativas en video y videotutoriales. Algunos ejemplos de estos son los desarrollados en el “Taller de Panificación”, en el cual se abordaron estrategias de grabación múltiple con edición de la secuencia, incluyendo diversos planos. Otro ejemplo a desglosar circunda al “Taller de Mecánica Automotriz” del cual se desprende el registro de una clase introductoria, referida al funcionamiento de los sistemas de refrigeración en automóviles y una video secuencia, sobre el funcionamiento de un radiador de automóvil, con tomas desde un plano de vista subjetivo (cámara GoPro).

En sintonía con lo anteriormente mencionado, también se desarrollaron materiales gráficos, documentos del tipo tutoriales y “guía rápida”. En las mismas se presentaron las características, modo de instalación, uso básico de los dispositivos utilizados y la incorporación de sus accesorios.



FLACSO 2022

Procesos y procedimientos

A continuación, se expone una puntualización sobre las implicancias asignadas a cada uno de los dispositivos tecnológicos digitales y sus posibles combinaciones:

- Cámara GoPro con transmisión simultánea por videoconferencia.
- Pantalla inteligente desde diferentes dispositivos (pantalla, celular, notebook).
- Tableta digitalizadora (Wacom) en combinación con una aplicación de pizarra digital, uso combinado con videoconferencias.
- Taller formativo para docentes sobre lenguaje audiovisual y tips para registrar clases.
- Ejemplos de secuencias didácticas con integración de tecnologías digitales.

A nivel institucional y con potencial impacto sobre planes y programas

Con el apoyo del equipo de la Dirección de la institución (INET) y de Plan CEIBAL se genera el espacio de la Unidad de Modalidad Semipresencial dotado de cierta infraestructura (sala propia, con rejas, armarios, algunas computadoras entre otros) y equipamiento específico como la pantalla táctil (Webex Board).

Este espacio junto con una sala para grabaciones previamente acondicionada pasa a tener mayor visibilidad a través del proyecto ya que se trabaja con docentes y estudiantes que en ocasiones no conocían la disponibilidad de los mismos. Se aumenta la circulación y se trabaja integradamente con docentes de áreas muy diversas, que habitualmente no entran en contacto (Mecánica automotriz y Gastronomía por ejemplo).



Programas educativos

La investigación realizada se enmarca dentro de la metodología Basada en Diseño, permitiendo identificar un abanico de estrategias seleccionadas por los docentes que trabajan en asignaturas de alto contenido práctico. Estas estrategias, fundadas en las didácticas específicas y que se apoyan en las tecnologías digitales, no solo les permiten dar respuesta a un contexto de educación remota de emergencia, sino que encierran en sí mismas, un valor agregado aún en instancias presenciales, puedan ser usadas para mejorar los aprendizajes.

Entre las posibilidades desarrolladas se destacan:

- Modelización de problemas, o situaciones problemas resueltos como ejemplos.
- Seguimiento paso a paso en la realización de procedimientos, ilustración desde un plano subjetivo (vista del usuario), ejemplificando la utilización de herramientas, maquinaria, aplicación de técnicas y procedimientos entre otros.
- Acceso virtual a instalaciones, talleres y laboratorios propios del ámbito profesional.

La vinculación entre los investigadores y los docentes participantes fortaleció el equipo y permitió una clara definición de los que son identificados como problemas educativos. Se logró llegar a soluciones adaptadas al contexto específico y realistas en cuanto a su producción. Sumado a esto se incluyó la participación de estudiantes en el equipo de investigación, en la realización de algunos productos y su implementación atendiendo a que "introducir tecnología en entornos educativos va más allá de introducir una hipotética relación entre variables, provoca cambios en la organización social y en las relaciones profesor-estudiante" (Cela, J., 2019).



FLACSO 2022

A raíz de la articulación entre la dirección de la institución, salas docentes, grupos de estudiantes, equipo de investigadores, surgió un resultado inesperado: la posibilidad que algunos estudiantes desarrollarán su práctica profesional externa de la carrera de Educador Técnico y Gestor en Tecnologías Digitales, en el marco de talleres y cursos generados a partir de este proyecto. Fue una experiencia valorada en forma muy positiva por todas las partes, tanto los docentes de Didáctica encargados de la práctica docente, los estudiantes participantes y quienes recibieron los cursos, así como las salas docentes involucradas se manifestaron por continuar y extender esta experiencia.

Conclusiones y limitaciones del estudio

Para poder abordar las dificultades, fueron fundamentales las consultas y los planteos de los estudiantes. La posibilidad del uso de cámaras tipo GoPro, permitió que los alumnos visualizarán desde una perspectiva personal, lo mismo que el profesor, mientras se desarrollaba la acción didáctica. Esto permitió la sincronización de las consultas que emergieron. De esta manera, el docente acumulaba insumos para reorientar su enseñanza. Este tipo de técnica, integrada al uso de los equipos de videoconferencia, permite generar un dispositivo de enseñanza en escenarios tan complejos y variados como laboratorios, talleres, fábricas, etc.

Otro problema abordado a lo largo de la investigación, se encuentra vinculado a las unidades curriculares cuyo contenido práctico involucra soluciones complejas (uso de simbología y diseño de bocetos). Esto facilitó y potenció el proceso de enseñanza - aprendizaje, debido a que los estudiantes pueden seguir la resolución de la situación, observando cómo el docente lo resuelve (modeliza). Esto se logró integrando tabletas



FLACSO 2022

digitalizadoras y pantallas táctiles, que permiten abordajes simbólicos y de diseño claros, bien representados.

Si bien las estrategias anteriores fueron utilizadas junto con recursos que permitieron la sincronía entre la ejecución y las consultas, también, a partir de estas, se generaron videos que fueron adecuadamente editados, habilitando la creación de nuevos materiales para ser consultados por los estudiantes en forma asincrónica. La valoración resultante es que este tipo de material elaborado favorece el aprendizaje, dado que puede adaptarse a los ritmos personales, desarticulando la supuesta homogeneidad de la comprensión por parte de los estudiantes, y adaptándose a disponibilidades de tiempos para su revisión.

La opción metodológica implementada en este proyecto (IBD) tuvo como fortaleza, la orientación al diseño de soluciones variadas, dando respuesta a problemas reales en contextos educativos. Además contempla un accionar colaborativo entre los investigadores y los actores institucionales que ha resultado fundamental para consolidar equipos de trabajo motivados para continuar reflexionando e innovando en las prácticas de la enseñanza técnica. Incluso, su alcance ha desbordado las aspiraciones iniciales y ha integrado a estudiantes tanto en actividades de formación propuestas como en la propia investigación.

Otro aspecto a destacar de la metodología usada es que la modalidad participativa permitió que la institución se apropie de la dinámica de trabajo y varios actores institucionales se fueran sumando a las actividades planteadas. Al presente, con más apertura en cuanto a las posibilidades de encuentros presenciales, se vislumbra de modo provisorio la expansión de la experiencia a otras áreas.

Llegando al final de este artículo y a modo de cierre, es preciso destacar que la potencialidad de la metodología, se vio limitada por el factor tiempo. Al estar enmarcada en un proyecto de corta duración, los ciclos de iteración fueron reducidos y no se pudo profundizar en una reflexión sobre la



FLACSO 2022

implementación de las soluciones, aspecto sobre el que este equipo continúa trabajando actualmente.

Referencias bibliográficas

Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., Nieveen, N., & van den Akker, J. (2006).

Educational Design Research. Taylor & Francis.

Amiel, T., & Reeves, T. C. (2008). Design-based research and educational technology: Rethinking technology and the research agenda. *Journal of educational technology & society*, 11(4).
<https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.11.4.29>

Añón, P.; Martínez, L.; Perrone, V. (2020). Las prácticas pedagógicas mediadas por tecnologías digitales, en espacios curriculares de alto contenido práctico, que desarrollan los docentes de carreras semipresenciales de INET. Manuscrito no publicado.

Armella, J., & Grinberg, S. (2012). ¿Hay un hipertexto en esta clase? Dispositivos pedagógicos, tecnología y subjetividad. *Signo y pensamiento*.

<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4412/3327>

Campos, N., & Méndez, E. (2019). Competencia digital docente: entre las tensiones y los desafíos en la formación inicial docente. Aportes de dos estudios de caso múltiples en Uruguay. Dirección de Investigación de la Escuela de Humanidades y Educación. Tecnológico de Monterrey. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/573>



FLACSO 2022

- Cela, J. (2019, 8 noviembre). Seminario: Design-Based Research, una metodología para el diseño de proyectos de innovación con tecnología educativa | CENT. <https://cent.uji.es/pub/seminari-DBR>.
<https://cent.uji.es/pub/seminari-DBR>
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9–13. *Educational Researcher*.
<https://doi.org/10.3102/0013189X032001009>
- de Benito, B., & Salinas, J. M. (2016, 30 junio). La Investigación Basada en Diseño en Tecnología Educativa | Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*.
<http://revistas.um.es/riite/article/view/260631>
- Foucault, M. (1984). El juego de Michael Foucault, en Saber y Verdad. Madrid, Ediciones de la Piqueta.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*.
- Koehler, M., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What Is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *JOURNAL OF EDUCATION*.
http://sajadstudio.info/EDUP2053%20Teknologi%20dan%20Media%20Pengajaran/Nota%20TPACKkoehler_mishra_cain_2013.pdf
- Leymonié, J., Czerwonogora, A., & Belngini, A. (2020). Las clases prácticas de los docentes del INET singularidades y coincidencias. Montevideo, Magro Ed.
- Maciel, C. (2017, octubre). Investigación evaluativa del Proyecto Formación en Tecnologías Digitales para la Educación.



FLACSO 2022

UdelaR. <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/5/2018/04/CO15-MACIEL-DE-OLIVEIRA.pdf>

Milstein, A., & Puglia, E. (2015). Formación en Tecnologías digitales en formación docente. Escuela Media y prácticas con tecnologías digitales, Montevideo, Uruguay.

Pastré, P. (2009). Le but de l'analyse du travail en didactique professionnelle : développement / ou professionnalisation?, in : Durand Marc (dir.), Filliettaz Laurent (dir.).-Travail et formation des adultes-. Paris. Traducción facilitada por las Profas. S. Núñez y A. Zavala

Plomp, T. (2007); "Educational design-based research: An introduction". En T. Plomp, & N. Nieveen, An Introduction to Educational Design-based research. Proceedings of the seminar conducted at the East China, Normal University(págs.9-33). Shangai: SLO Netherlands institute for curriculum development.

Reeves, T. C. (2006); "Design research from a technology perspective". En J. Van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen, Educational design research, London: Routledge.

Wademan, M. R. (2005). Utilizing development research to guide People Capability Maturity Model adoption considerations. SURFACE. https://surface.syr.edu/idde_etd/12/



FLACSO
2022

EDUCAÇÃO REPUBLICANA BRASILEIRA: UMA QUESTÃO DE PROMOÇÃO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA E GARANTIA ESTATAL.

Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos

Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ

Dr. Domingos Benedetti Rodrigues

Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ

Dr. Rafael Vieira de Mello Lopes

Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ

Eje temático 04: Educação, inovação, ciência e tecnologia.

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. “*Democracia, justicia e igualdad*”

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumo

A presente pesquisa tem por objetivo identificar se a educação escolar, prevista na Constituição Federal Brasileira de 1988, é um instrumento de promoção da dignidade da pessoa humana, numa proposta de educação/instrução pública republicana no Brasil. A problemática que se pretende responder é: os princípios constitucionais, que regulamentam a atual educação/instrução pública escolar no Brasil, contemplam a efetivação dos princípios políticos das sociedades republicanas? Como objetivos específicos, visa-se a identificar as origens do termo *educação/instrução pública*; analisar no que consiste um programa de educação pública republicana e seus benefícios e, por fim, abordar a (in)efetividade da educação pública republicana como fator de promoção da dignidade da pessoa humana e das garantias constitucionais. O método de abordagem é o dedutivo, e as técnicas de pesquisa utilizadas são a bibliográfica e a documental. É importante compreender o conceito de republicanismo e de alguns conceitos históricos sobre a recepção da república no Brasil, assim como as dificuldades para efetivação da educação escolar fundada nos princípios republicanos. Sendo assim, entende-se que o Estado Brasileiro ainda não conseguiu implementar, com êxito, os princípios políticos das sociedade republicanas.

Palavras-Chave: Estado. República. Dignidade Humana. Educação. Instrução Pública.



Introdução

Na Modernidade, destacam-se as Revoluções Americana e a Francesa, eventos ocorridos na segunda metade do século XVIII e nos/dos quais surgiram conceitos que colaboraram para a formação de um ideário republicano e democrático moderno, para constitucionalismo moderno e o neoconstitucionalismo. Para a efetividade dos ideais democráticos e republicanos, almejados por essas tradições republicanas, a educação pública foi, e ainda é fator principal ao estímulo de crítica da preparação das gerações atuais e vindouras ao bom convívio social, ao desenvolvimento da cidadania, ao respeito às leis e à boa convivência nos espaços públicos.

A oferta de condições básicas para o desenvolvimento das virtudes cívicas perpassa a conscientização da importância de uma boa educação, do que depende o respeito aos princípios democráticos e republicanos, temas centrais da vida social e política. Nessa perspectiva, surge o seguinte questionamento: os princípios constitucionais, que regulamentam a atual educação/instrução pública escolar no Brasil, contemplam a efetivação dos princípios políticos das sociedades republicanas? Frente a esse questionamento, a pesquisa possui como objetivo principal identificar se a educação escolar, positivada na Constituição Federal de 1988, é um instrumento de promoção dos princípios políticos de educação pública republicana.

A hipótese é que persiste uma resistência para a efetivação dos princípios republicanos no Brasil, assim como dificuldades para efetivação da instrução escolar, nele fundadas. O Estado Brasileiro não proporciona, com êxito, tais princípios frente às dificuldades enfrentadas pela pós-modernidade que, devido à falta de um projeto nacional de educação, desde



FLACSO 2022

a formação do Estado republicano Brasileiro, assim como a dificuldade de desenvolver este projeto além da formalização constitucional.

Em relação à técnica de pesquisa utilizada, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, com livros, artigos digitais, doutrinas e legislação esparsa. O método é o dedutivo, com pesquisa descritiva e qualitativa. O texto está dividido em três seções: a primeira trata de compreender as origens do termo educação/instrução pública; na segunda, é tratado sobre o que consiste um programa de educação pública republicana e seus benefícios e, na última, aponta-se a (in)efetividade dos princípios republicanos de educação/instrução pública.

Origens do Termo Educação/Instrução Pública

As repúblicas modernas que originaram no século XVIII como a Norte Americana, a Francesa têm, como característica, a herança, em boa medida, das reflexões acerca da condição humana presentes no imaginário do humanismo cívico¹ dos séculos XVII e XVIII. Nesse imaginário pesa uma igualdade jurídica entre todos os indivíduos, o reconhecimento de novos direitos e a aposta em sua ampliação cosmopolita². Garcia (2009, p.191) sobre as duas grandes revoluções elucida que:

Pensadores e protagonistas das duas grandes revoluções do século 18 – se afinava, sob muitos aspectos, com a noção segundo a qual o progresso e o aperfeiçoamento contínuo das instituições indicavam possibilidades de alterações da sociabilidade. Enunciava, também, que a justificação da novidade política que essas revoluções traziam á humanidade e a cada nação deveria se efetivar como superação de relações encerradas ou fadadas – em prazo relativamente curto – a permanecerem apenas na lembrança da humanidade.

Pelo menos até o final do século XVIII, a educação era privilégio de poucos, pois somente os nobres europeus tinham acesso à escolaridade, bem como, era restrita aos monastérios eclesiásticos. O monopólio decorria



FLACSO 2022

da confusão entre Estado e Igreja na mesma pessoa, sem condições de se tratar sobre direitos, inclusive, à educação, como destaca Cambi (1999, p. 326):

Neste novo clima cultural (...) a educação também se foi transformando no sentido laico. Emancipa-se dos modelos religioso-autoritários do passado, visa a formação de um homem como cidadão e capaz de ser *faber fortunae suae*, que não atribui a outros (as castas sacerdotais, as ordens sociais) o papel de guia de sua formação, mas o reivindica para si próprio, sublinhando a liberdade desse processo e pondo nela seu valor final e supremo. Nem livros (a Bíblia), nem figuras (o Pai, o Padre, o Rei), nem saberes (a teologia, a metafísica) são mais os diretores dogmáticos dos processos de formação: esses pertencem ao indivíduo, a um indivíduo ativo na sociedade, mas dinamicamente ativo e tendente a alcançar para si próprio sempre um autonomia.

No transcorrer da história, em especial a do Brasil, o termo república, conforme Lopes (2008, p. 88) “[...] chegou durante o primeiro reinado timidamente por uma forte influência das revoluções norte-americana e europeia”, assim como os conceitos de república do humanismo cívico e do republicanismo inglês³.

O período colonial no Brasil foi o responsável pelo amadurecimento do termo república, porque carregava, segundo Leite (2000, p. 32) “[...] um sentido pejorativo relacionado na época pela imprensa com anarquista e carbonário.” Por sua vez, Starling (2018, p. 17) relata que “o termo república, na cultura política portuguesa seiscentista e setecentista, e sua aplicação nas colônias da América, servia para designar a gestão administrativa pelas Câmaras Municipais.” A expressão república se relacionava à gestão da coisa pública, como um conceito meramente administrativo, e que refletia a cadeia das coisas públicas e a gestão de benfeitorias.

Já as raízes da educação pública remontam a França iluminista, movimento do século XVIII que enalteceu a razão⁴ e colocou-se contra o poder absoluto e autoritário do rei e da Igreja. A proposta iluminista deu ensejo à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (DDHC)⁵, de 1789, proporcionando o acesso do cidadão burguês aos empregos civis, militares



FLACSO 2022

e judiciários. Segundo Lopes (2008, p. 48), “a igualdade civil faria desaparecer a venalidade dos cargos e a hereditariedade da toga com a magistratura abria-se assim a burguesia, que fez sua entrada não mais individualmente, de maneira camuflada, mas em massa.”

O “espírito” do ideal da educação do gênero humano herdada do iluminismo com a chegada da pós-modernidade, não descaracteriza a racionalidade e a busca de uma autonomia pela educação, mas o reforço para a valorização do ser. Garcia e Fensterseifer (2005, p.135) afirmam que “no campo educacional, articulam-se também posturas que não se orientam por exclusivismos puristas, buscando construir alternativas que não ignoram a crise contemporânea da racionalidade, objetivada no debate moderno/pós-moderno.”

O contexto de sociedades democráticas e republicanas marcado pelo paradigma da tradição iluminista, configurou diferentes versões do socialismo e do liberalismo, tendo contribuído para tornar extremamente complexas as abordagens teóricas e ações que incidem sobre questões e desafios referidos às esferas destas atividades. Herdamos não apenas as crises destas tradições, mas também as evidências de que precisamos continuar a pensar de forma relacional os significados das atividades educacionais e políticas. Evidências que advêm do fato de que, mesmo nos países inspirados pela tradição iluminista democrática e republicana, os ideais da autonomia e da democracia, da universalização dos direitos têm apresentado de modo emblemático as dificuldades reais de efetivar, tanto nas esferas políticas quanto educacionais, esses princípios (GARCIA e FENSTERSEIFER, 2005, p.137).

Entre inovações e direitos, pautados na época, a educação tomou destaque, na França, tanto no discurso pedagógico, nos Estados Gerais e na Assembleia Constituinte, com o objetivo de reger a instrução pública. A DDHC teve forte influência para a garantia Constitucional da época, como explica Lopes (2008, p. 74):

A “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”, adotada pela Assembleia de 26 de agosto de 1789, não fazia referência particular à publicização da instrução, mas o artigo 11 garantia a liberdade de pensamento e opinião. “A livre comunicação dos pensamentos e das opiniões é um dos direitos mais preciosos do homem: todo cidadão pode então falar, escrever, imprimir livremente, sob a condição de responder ao abuso desta liberdade nos casos determinados pela lei.” A ideia da liberdade para emitir



FLACSO 2022

pensamentos e opiniões irá repassar toda obra educacional da Revolução Francesa, estando presente não apenas nesse, mas também nos demais discursos que se lhe sucederem.

Os ideais, pautados na matriz republicana francesa, foram legados dos escritos romanos de Tito Lívio, destacados por Maquiavel, no movimento renascentista na Europa denominado humanismo cívico, assim como do republicanismo norte-americano, no expoente da Revolução Americana, de 1776, com pautas de combate à opressão, ao obscurantismo e à ignorância, estas que contribuíram com a Revolução Francesa, principalmente, na promoção das ideias republicanas da época. Marques de Condorcet (2008, p.33) entendia que, para a educação republicana, “[...] não basta que a instrução forme homens; é preciso que conserve e aperfeiçoe aqueles que ela formou; que os esclareça; que preserve-os do erro e impeça-os de recair na ignorância”.

A instrução pública conforme a proclamação dos pensadores das duas grandes revoluções americana e francesa deve ser universal e requer amplos debates sobre ordenação e modos da sociabilidade do passado e aos tempos que se seguiram a fim de declarar seus benefícios.

Educação Pública Republicana e seus Benefícios

Um programa republicano é constituído pela valorização do bem comum e do espaço público, bem como a preocupação com o desenvolvimento das virtudes e dos valores defendidos pelo republicanismo, como a compaixão, a humanidade, a igualdade a liberdade, que perpassam as questões da dignidade da pessoa humana. Tais princípios e virtudes só poderão ser desenvolvidos se ensinados e praticados, pela possibilidade de acesso e promoção do conhecimento. Brayner (2008, p.14) entende que a educação republicana é, na sua conceituação mais clássica, “[...] como processo de formação humana que permite o acesso a saberes, à capacidade de pensar,

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. “*Democracia, justicia e igualdad*”

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO 2022

argumentar, julgar e de poder fazer escolhas que propiciem uma inserção consciente nos processos sociais e políticos, e a participação na esfera pública”.

Quanto à contribuição dada pela escola para o crescimento das sociedades democráticas Cambi (1999, p.627) afirma que “além de formar cidadãos a pleno título, mais conscientes e portanto mais capazes de participar da “coisa pública”, a escola prepara – no seu próprio interior – e preparou cada vez mais para o exercício da democracia, difundindo práticas de discussão, de diálogo, de confronto coletivo”.

Sendo assim, nada melhor que a escola proporcionar tais experiências. O republicanismo encontra, na esfera pública, terreno fértil para desenvolver a expansão da igualdade de direitos entre os cidadãos, dentre eles a educação, conforme Bignotto (2002, p. 62):

O ponto de vista do republicanismo é importante porque nos coloca diante de um universo de valores diferente do de pensadores que defendem a simples igualdade de condições para competir no mercado como eixo da moderna condição de cidadão. De maneira mais precisa, ele nos permite conectar a questão da igualdade pela via da educação.

É a capacidade de tornar visíveis àqueles e aquelas que não tiveram possibilidade de conhecer seus direitos e deveres cívicos, os alijados da participação popular, o que implica em uma crise de convivência social e política. No sentido republicano, Brayner (2008, p. 21) destaca que “[...] a política como domínio da mais elevada dimensão, ali onde os homens tentam a experiência - humana por excelência - de construir significados comuns num horizonte vincado pela pluralidade”.

A educação sobre o prisma democrático e republicano remete a libertação do indivíduo da interferência arbitrária da dependência de outrem, bem como, o respeito aos interesses coletivos. A educação, como forma de independência de pensamento de escolha, é um direito social que está entre as virtudes republicanas, que libertam o indivíduo das ignorâncias, criadas pelo próprio homem, como forma de dominação e controle político. Além



FLACSO 2022

de ser um instrumento que promove a dignidade da pessoa humana, que é um preceito de direitos humanos, assim como um dos fundamentos da República, prevista na Constituição Federal Brasileira de 1988⁶.

Nessa linha de pensamento, Costa (2008, p. 38) afirma que a dignidade humana é um postulado normativo que opera como uma metanorma, ou seja, “[...] o principal âmbito de aplicação da dignidade como postulado normativo são os direitos fundamentais, não se excluindo, todavia as demais normas constitucionais e infraconstitucionais”. Como princípio jurídico, a dignidade humana determina um estado ideal de coisas a ser atingido por meio de certos comportamentos, estado almejado (ao menos, é o que se propõe) na Constituição e nas instituições que representam a República, no caso, as escolas.

Quanto aos benefícios da educação Condorcet no seu livro cinco memórias sobre a instrução pública “o autor associa diretamente a liberdade dos cidadãos ao conhecimento, pois tem a convicção de que a ignorância e a desigualdade de instrução são uma das principais causas da tirania;” Deve-se lembrar que os princípios como o acesso universal, a gratuidade e a independência são valores republicanos. A universalidade do acesso conforme Condorcet (2008, p.9) “significa que deve ser oferecida uma instrução comum a todo o cidadão, a fim de que cada um conheça seus direitos e seus deveres, sem ser obrigado a recorrer ao arbítrio de nenhum outro.”

Já o princípio da gratuidade que também pode ser considerada uma benesse da educação pública republicana Condorcet (2008, p.10) confere que “a escola e os professores serão mantidos às custas do tesouro público.”

Ainda refere Condorcet:

Para resolver os casos das crianças de pais pobres, o Estado manterá uma ou duas casas para crianças mantidas por seus pais, e esta convivência entre os que pagam e não pagam, recebendo uma educação igual, certamente terá bons efeitos no fortalecimento dos hábitos relativos a igualdade (CONDORCET, 2008, p.10).



FLACSO 2022

Consequentemente a abordagem por um acesso universal, a gratuidade para os que não teriam acesso sem a ajuda Estatal, são fatores que convergem para uma independência cívica, que Condorcet (2008, p.11) “o sistema de instrução pública deve ser inteiramente independente dos poderes religiosos, mas também dos poderes públicos.”

È uma independência que perpassa a esfera do caráter laico, atingindo de certa forma também uma independência em relação aos poderes políticos constituídos. Condorcet (2008, 11) lembra que “o sistema de instrução pública não pode ensinar uma espécie de religião política.[...] os professores serão pagos pelo Estado, mas deverão permanecer independentes dele do ponto de vista, diríamos, ideológico. Assim como “a educação não pode se confundir com propaganda política, sob risco de dar origem a uma submissão intelectual.”

Talvez a maior benesse da educação pública republicana legada por Condorcet após a essencialidade dos princípios da universalidade, gratuidade e independência, seja para Condorcet (2008, 11) “que o processo de produção e de difusão de conhecimentos, desde a escola elementar até as sociedades científicas, precisa ser independente de qualquer interferência externa de natureza religiosa, política ou ideológica.”

Delineadas alguns benefícios da educação pública republicana tão bem esclarecida pelo Marques de Condorcet, ainda são objetos de uma perfectibilidade material que alcançou status dentro dos direitos fundamentais e em consequência nas constituições, entre elas a brasileira, na qual formalmente estão representadas tanto na Constituição Federal de 1988 até mesmo nas legislações infraconstitucionais como a lei de diretrizes e bases da educação. O que não se pretende explorar cada uma delas mas na seção seguinte fazer um relato da dificuldade de implantação no Brasil dos princípios basilares do acesso universal da gratuidade e da independência.



Dificuldades na Efetivação da Educação Pública Republicana no Brasil

De fato a educação contemporânea advém de uma série de fatores conflituosos originados da cisão entre o antigo regime e a revolução francesa de 1789 e que também abrangeu a industrialização e os movimentos de classes sociais que ela a contemporaneidade conforme Cambi produziu uma série de modificações:

Ao lado da industrialização e dos movimentos nas classes sociais que ela ativa ao lado da consciência de classe que ela veio a produzir, a contemporaneidade é também a época dos direitos, do seu reconhecimento teórico e da sua afirmação prática. São direitos do homem, do cidadão, da criança, da mulher, do trabalhador, depois das etnias, das minorias, dos animais e da natureza, num processo que desde 1789 se expande de modo concêntrico e não-linear (mas com andamentos em ziguezague), para incluir aspectos cada vez mais amplos e também distantes do homem, para tutelar sua existência e especificidade. Estamos talvez diante do aspecto mais nobre, mais racional, mais iluminista até, da época moderna, que serve um pouco de contracanto e de correção para aquele status de tragédia que é típico da história contemporânea entre industrialização e revoluções (CAMBI, 1999, p.379).

Conforme Cambi (1999, p.381) “a contemporaneidade é também a época da educação e de uma educação social que dá substancia ao político (enquanto a política é governo dos e sobre os cidadãos), mas que também se reelabora segundo um novo modelo teórico, que integra a ciência e a filosofia, experimentação e reflexão crítica, num jogo complexo e sutil.”

O objetivo da educação conforme Dewey⁷ (2007, p.11) “é habilitar os indivíduos a continuar sua educação – ou que o objeto ou recompensa da aprendizagem é a capacidade de desenvolvimento constante.” Sendo assim ironicamente Dewey que este desenvolvimento constante não é um fator objetivo porque a educação é composta por pessoas e que estão em constante desenvolvimento:

A educação não tem objetivos. Apenas pessoas – pais professores etc. – possuem objetivos, não uma ideia abstrata como a educação. Em



FLACSO 2022

consequência, seus propósitos são indefinidamente variados, distinguindo-se nas diversas crianças, mudando conforme elas se desenvolvem e a experiência de quem ensina aumenta. Mesmo os objetivos mais válidos, que podem ser colocados em palavras, causarão, como palavras, mais prejuízo do que o benefício, a menos que se reconheça que eles não são objetivos, mas sugestões aos educadores sobre como observar, planejar e fazer escolhas que liberem e direcionem as energias das situações concretas em que elas se encontram (DEWEY, 2007, p.22).

Neste sentido, Cambi (1999, p.535) retoma a importância de Dewey em relação a educação afirmando que “com Dewey, todas as temáticas educativas tradicionais e os novos problemas atuais da sociedade industrial são relidos de maneira inovadora e orgânica, com grande equilíbrio respeitando a complexidade das práxis e das teorias da educação.”

A escola é o lugar de organização de conhecimentos, privilegiado de constituição de horizontes possíveis de novas experiências, onde circulem aprendizagens e a diversidade cultural dos sujeitos.

Cambi (1999, p.626) sobre o acesso à educação das massas relata que “foi só com o segundo pós-guerra que as massas em quase toda a Europa tiveram acesso concreto à escola até a pré-adolescência, assimilando comportamentos cognitivos, informações e habilidades que as introduziram a pleno título na história e na vida dos vários países, tornando-as sujeitos também politicamente mais ativos e responsáveis.”

Sobre a crise da educação na América enfatiza Nascimento (2009, p.956) que:

A crise da educação na América se agrava em função da aceitação de modernas teorias educacionais – e seus pressupostos – originárias da Europa Central, que misturam bom senso e absurdo, denominadas de educação progressista e que provocaram uma revolução em todo o sistema educacional, em substituição a todas as tradições e métodos estabelecidos de ensino e aprendizagem.

A ação escolar seria marcada por uma espécie de "reprodução" dos preconceitos oriundos de outros contextos institucionais (a política, a economia, a família, a mídia etc.), com influências diretas na estruturação das relações escolares. Assim, a exclusão social e todas as formas de



FLACSO 2022

dominação/exploração que ocorrem fora do espaço escolar, são reproduzidas a partir do momento que os educandos que se distanciam dos ideais estabelecidos pela escola, são considerados menos capazes, e, conseqüentemente, sofrem também um processo de exclusão.

A crise geral que afeta todas as esferas da vida contemporânea se manifesta, também na esfera da educação que, desde os tempos modernos passou a ser considerado um assunto político de primeira grandeza. Os graves acontecimentos políticos do século XX entre os quais se inclui o aparecimento dos regimes totalitários não favorecem que se considere, com seriedade devida, a atual crise na educação. Sempre se é tentado a crer que os diferentes problemas humanos são específicos e estão confinados em fronteiras históricas e nacionais; que eles importam somente para os imediatamente afetados. Trata-se de uma crença insustentável em um século tudo o que acontece em um país pode, também, ocorrer em qualquer lugar (ARENDDT, 1972, p.221- 222).

Torna-se imprescindível questionar o que está por trás do discurso predominante nas escolas em geral, restrito às questões apontadas como causadoras dos inúmeros casos de fracasso escolar, para que possam ser vislumbradas outras possibilidades, outras formas de se posicionar frente às dificuldades e entraves à aprendizagem escolar. Condorcet já explicitava que não é apenas a formação o ideal almejado para uma educação, mas um aperfeiçoamento constante do ser humano.

Não basta, pois que a instrução forme homens; é preciso que ela conserve e aperfeiçoe aqueles que formou, que os esclareça, preserve-os do erro, impeça-os de recair na ignorância; é preciso que a porta do templo da verdade esteja aberta para todas as idades, e que, se a sabedoria dos pais preparou a alma das crianças para escutar seus oráculos, elas saibam sempre reconhecer a sua voz e não sejam absolutamente, no resto de suas vidas, impostas a confundí-la com os sofismas da impositura (CONDORCET, 2008, pag.33).

Cambi apud Althusser (1999, p.628) refere que “a escola, diz Althusser no seu ensaio de 1970, [...] age no sentido da reprodução, seja da força de trabalho e das suas divisões internas e distinções seja da ideologia, da visão do mundo própria da classe social que esta no poder e que interpreta, por sua vez, seus interesses.”

Garcia e Fensterseifer (2005, p.133) quanto ao que a modernidade afirmam que “as narrativas que sustentaram as práticas pedagógicas modernas por



FLACSO 2022

ideias universais e unificadores, o que obviamente inviabiliza o espaço para a diferença.”

Bem como o educador não pode descuidar-se de sua formação e preparação para atuar competidamente em sua disciplina ou área do saber, é necessário que o professor tenha um conhecimento de mundo para poder ensiná-lo. Pensar nos rumos que toma a educação no mundo moderno resgatando o bom senso e o bem comum, assim como efetuar a conscientização das alterações ocorridas pós-mundo moderno. Resgatar os valores do mundo público, com respeito às diferenças do privado enaltecendo a emancipação de cada indivíduo, para que ele possa ser um cidadão e não apenas uma mão de obra ou um consumidor.

A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude perante o âmbito do passado. É sobremodo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado (ARENDDT, 1972, pp. 243-244).

Arendt, em *A crise na educação*, aponta uma estratégia fecunda de enfrentamento da crise vivenciada pela educação escolar de nossos dias: o respeito pelo passado e pela tradição corporificada no legado cultural.

Como afirma Aquino (1996), a escola é, por excelência, lugar do passado, no bom e imprescindível sentido do termo. E deve ser. Mesmo porque não há futuro plausível sem a imersão no traçado histórico dos diferentes campos de conhecimento. E isso, por mais que alguns se ressintam do termo, é denominado "tradição".

É aí também que o trabalho escolar revela outro de seus paradoxos de base: é preciso conservar (o patrimônio cultural) para transformar (as novas gerações, os "forasteiros"). Sendo assim, no mesmo golpe recria-se a cultura e inventa-se o sujeito da cultura. E esse princípio fundamental, caríssimo a todo aquele envolvido ciosamente com o trabalho escolar, implica, por sua vez,



FLACSO 2022

[...] uma compreensão bem clara de que a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver. Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente (ARENDRT, 1972, p. 246).

Trata-se, pois, da ética pedagógica, indo além das questões relacionadas os conteúdos ou com os procedimentos. A autoridade é fundamental e ultrapassa o sentido de qualificação do educador, configurando-se como ponto importante da ética docente, reguladora primordial do trabalho pedagógico e, por essa razão, capaz de tornar mais eficiente o papel da escola na educação das crianças. É neste aspecto que Arendt alerta:

Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Em face da criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo (ARENDRT, 1972, p. 239).

Por fim, é da mesma forma que os pais têm a missão de dizer à criança como é este mundo que ela vai viver e conviver, sem se descuidar de introduzi-la no mundo da cultura. O educador deve, portanto, ser capaz de trabalhar com competência os conteúdos, as metodologias adequadas e, principalmente, assumindo a responsabilidade perante a criança, de possibilitar que ela aprenda a se apropriar da tradição, sabendo do mundo e desenvolvendo o sentido de pertencimento a ele.

Considerações finais

No que tangente à instituição escolar, verificamos que a mesma precisa rever seus posicionamentos frente à cultura, posto que a forma como a sociedade se relaciona com a cultura diz muito sobre sua organização e sua forma de funcionamento. Por isso, não se pode conceber a educação como um bem em detrimento, mas um valor, uma virtude a ser preservada, como



FLACSO 2022

os objetivos do bem comum devem ser partilhados por todos e não imposto por ninguém.

A instrução pública conforme a proclamação dos pensadores das duas grandes revoluções americana e francesa deve ser universal e requer amplos debates sobre ordenação e modos da sociabilidade do passado e aos tempos que se seguiram a fim de declarar seus benefícios.

Infelizmente a educação esta sendo vista mais como um bem de consumo do que um direito de acesso. O Estado Brasileiro não tendo condições de efetivar plenamente a educação republicana, acaba delegando a terceiros tal tarefa, assumindo o risco da mesma cair no relativismo que proporciona uma situação conservadora de pensamentos. Por fim, percebe-se que a desrepublicanização e a mercantilização do processo educativo que o Brasil vive atualmente, contribui decisivamente para o descaso com o projeto de uma educação republicana. Pode-se afirmar que é preciso investigar como a escola tem se posicionado em relação a mercantilização da educação brasileira. Que concepções circulam nas entrelinhas dos discursos dos educadores e nas propostas educacionais escolares, para que as constatações possam nortear um processo de educação nos ideais republicanos preconizados pela sociedade brasileira ratificados pelo Congresso Constituinte de 1988.

Portanto, como resposta a indagação inicial da problemática desenvolvida durante o desenrolar da pesquisa tem-se que, se os princípios constitucionais reguladores da educação/instrução pública contemplam a dignidade da pessoa humana, o Estado e a sociedade tem a obrigação de planejar, desenvolver e avaliar constantemente as políticas públicas de educação republicana para todas as unidades da Federação Brasileira. A resposta que se tem momentaneamente, é que não está acontecendo na forma dos ideais republicanos, devido à banalização do conceito constitucional de educação e pela falta de aplicação efetiva destes



FLACSO 2022

princípios como a universalidade, a gratuidade e a independência da educação pública republicana desde a idade moderna.

Referencias bibliográficas

Aquino, Júlio Groppa (1996). *Indisciplina na escola. Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Brasil: Editora Summus.

Arendt, H (1972). *A crise da educação*. In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo, Brasil: Editora Perspectiva;

Barros, Alberto R.G. (20013). *A matriz Inglesa*. In: *Matrizes do Republicanismo*. Minas Gerais, Brasil: Editora UFMG;

Brasil (2020). *Constituição Da República Federativa do Brasil de 1988, até a emenda 108/2020, Câmara dos Deputados, ed. 56ª*. Brasília, Brasil: Editora Edições Câmara;

. *Lei Nº 9.394, De 20 De Dezembro De 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acessado em: 18 set.2022.

Bignotto, Newton (2002). *Pensar a República*. Belo Horizonte, Brasil: Editora UFMG;

Bobbio, Norberto (2016). *Dicionário de Política*. Brasília, Brasil: Editora UnB;

Bolívar, A (2001). *Globalização e identidades*. São Paulo, Brasil: Editora Revista da Educação;

Brayner, Flávio (2008). *Educação e republicanismo. Experimentos arendtianos para uma educação melhor*. Brasília, Brasil: Editora Liber Livro;



FLACSO 2022

- Cambi, Franco (1999). História da pedagogia, Tradução Álvaro Lorencini, São Paulo, Brasil: Editora Fundação Editora UNESP;
- Condorcet, Jean Antonie Nicolas de Caritas, marquist de (2008). Cinco Memórias sobre instrução Pública. Trad. Maria das Graças Souza. São Paulo, Brasil: Editora ENESP;
- Costa, Helena Regina Lobo da (2008). A Dignidade Humana. Teorias de prevenção geral positiva. São Paulo, Brasil: Editora Revista dos Tribunais;
- Del Preti, Bruno. Paulo Lé pore. Manual de Direitos Humanos. Salvador, Bahia, Brasil: Editora JusPodivm;
- Dewey, John (2007). Marcus Vinicius da Cunha (comentador). Democracia e educação capítulos essenciais. São Paulo, Brasil: Editora Ática;
- Garcia, Claudio Boeira e Fensterseifer, Paulo Evaldo (2005). Política e educação entre a modernidade e a pós-modernidade. Ijuí, Brasil: Editora Unijuí; .Linguagem, educação e cidadania. Educação e república. Ijuí, Brasil: Editora Unijuí;
- Leite, Renato Lopes (2000). Republicanos e Libertários – Pensadores Radicais no Rio de Janeiro (1822). Rio de Janeiro, Brasil: Editora Civilização brasileira;
- Lopes, Eliane Marta Teixeira (2008). As origens da Educação Pública. A instrução na Revolução Burguesa do século XVIII. Belo Horizonte, Brasil: Editora Argvmentvm;
- Nascimento, Lizandra Andrade (2009). Pensar a Crise da Educação. III Seminário Nacional Interdisciplinar em Experiências Educativas-SENIEE. Francisco Beltrão, Brasil: Editora Unioeste.



Starling, Heloisa M (2018). Ser Republicano no Brasil Colônia. A História de uma Tradição esquecida. São Paulo, Brasil: Editora Companhia das Letras;

¹ O Humanismo Cívico representa segundo Cambi (1999, p.223) o fim das duas grandes instituições universalistas medievais, o papado e o Império, favorece o nascimento e a sucessiva afirmação de algumas entidades nacionais. França e Inglaterra, sobretudo, com a conseqüente simplificação da geografia política e o desaparecimento de numerosos potentados feudais e locais, nascidos à sombra da política imperial e da igreja.

² Como indicam os étimos gregos, *cosmos* e *polis*, Cosmopolitismo. [...] Nos processos de resistência aos Estados absolutos, às guerras de religião e as fronteiras ideológicas ou religiosas, os intelectuais europeus tinham construído um ideal como ponto comum de referência: a república das letras (BOBBIO, 2016, p.297).

³ A historiografia sobre o republicanismo inglês é relativamente recente. Ela pode ser datada a partir do livro de era Fink, *The Classical Republicans: na Essay in the Recovery of a Pattern of Thought in Seventeenth- Century England* (1945), que chamou atenção para o uso do ideário republicano clássico, em especial de Aristóteles, Políbio e Cícero, por parte de alguns autores ingleses do século XVII – John Milton, James Harrington, Algernon Sidney – na defesa do governo instalado, na Inglaterra, após o regicídio, em 1646 (BARROS, 2013, p.127).

⁴ Razão é, pois fonte de energia intelectual, caminho para o progresso contínuo do homem e é ela que poderá “iluminar a tarefa de compreensão e transformação do mundo”(LOPES, 2008, p. 9).

⁵ No contexto dos valores e ideais da Revolução Francesa, em 26 de agosto de 1789, a Assembleia Nacional Constituinte da França aprovou a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, derrubando os privilégios das classes dominantes e proclamando valores libertários e liberais. Em suma, a Declaração buscou universalizar os valores da liberdade, igualdade e fraternidade (DEL PRETI e LÉPORE, 2020, p.75).

⁶ Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: III - a dignidade da pessoa humana.

⁷ É na América que toma corpo o modelo pedagógico mais rico e mais duradouro do século XX, o de Dewey, ligado, por outro lado, a uma renovação da escola, sublinhando sua identidade de “laboratório” e sua função civil e política, igualitária e emancipatória; por outro, a uma pedagogia que teoriza e atua, ao mesmo tempo, e o faz numa precisa direção política (fundar a democracia *in interiore homine* mediante a experiência escolar) e cognitiva “formar a mente democrática por meio de uma assimilação crítica dos conhecimentos, que deve realizar-se em estreito contato com a ação assimilando a lógica da pesquisa que é típica do saber científico moderno” (CAMBI, 1999, p.535).



FLACSO
2022

**LA QUÍMICA QUE SE ENSEÑA, SE
APRENDE Y SE APLICA EN EL DÍA A DÍA.
ANÁLISIS DE LOS DOS PRIMEROS
CURSOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
EN EL URUGUAY**

Mag. Oraides Mireya Carvalho Pereira

DGES

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO 2022

Eje temático 04: Educación, Innovación, Ciencia Y Tecnología.

Resumen

En este trabajo se realiza un estudio comparativo entre lo que se enseña en los dos primeros cursos de química de Educación Secundaria y algunas recomendaciones de los programas oficiales de estos cursos, donde se sugiere una contextualización y aplicación de lo que se enseña, apuntando principalmente al desarrollo de competencias científicas que permitan a la ciudadanía comprender y tomar decisiones así como resolver situaciones cotidianas a partir de una alfabetización científica, indispensables en la actualidad. Con ello se pretende promover la reflexión del profesorado sobre lo que se busca desde lo curricular y lo que se lleva al aula. De las indagaciones realizadas con docentes de esos cursos y de la documentación analizada se puede concluir que, si bien se observan esfuerzos para incluir la contextualización, en general, esta se utiliza como estrategia de motivación o de partida para introducir un tema, pero no como forma de aplicar algún concepto científico en la resolución de alguna situación cotidiana. Al mismo tiempo, los “proyectos” llevados adelante por docentes, suelen tomar como eje central temas vinculados con el medio, pero divergidos de los conceptos científicos implicados. Se puede inferir que hay un desfase entre las recomendaciones y sugerencias metodológicas programáticas y lo que se desarrolla en las aulas, donde se aplican metodologías tradicionales para la enseñanza de conceptos de la asignatura; mientras que los proyectos se realizan de forma paralela, sin un involucramiento de lo científico, lo que no promueve “competencias científicas” y tampoco favorece una visión de Ciencia integrada a la vida cotidiana.



FLACSO 2022

Palabras claves. Química. Enseñanza. Contextualización. Competencia científica.

Introducción

La Ciencia (ciencias naturales o experimentales), es una actividad específicamente humana relacionada a la producción de conocimientos, es decir un proceso pautado por determinantes históricas y sociales en permanente evolución. Las ciencias experimentales tradicionalmente han estado presentes en los currículos escolares tanto de Educación Primaria como Secundaria, pero en los últimos años han adquirido un protagonismo incluso fuera de los ámbitos educativos por lo que se hace preceptivo para toda la ciudadanía, una alfabetización científica y tecnológica básicas, si se quiere contar con personas conscientes de sus responsabilidades, por ejemplo con el cuidado de la salud propia y la del planeta o que sean capaces de tomar decisiones relacionadas con la Ciencia, con criterio.

En este trabajo se hará referencia a una parte de esa Ciencia, específicamente a la educación en química, otro término que se ha popularizado a tal punto que es común escucharla en todos los ámbitos, por ejemplo, “la química está en todas partes”, se habla de “productos químicos” o simplemente de “químicos.” Sin embargo, difícilmente se escucha decir que se usó la química para resolver alguna situación cotidiana. Con este estudio, se pretende indagar qué indican los programas oficiales vigentes, de los dos primeros cursos de química de Educación Secundaria de la República Oriental del Uruguay, relativos a la contextualización y aplicación de los conceptos químicos que se deberían enseñar y cómo los interpreta el profesorado de esos cursos, cómo los llevan al aula y qué utilidad encuentra el estudiantado para esos conocimientos adquiridos.



FLACSO 2022

Objetivo general

Promover la reflexión del profesorado sobre lo que se busca desde lo curricular y la utilidad para el estudiantado, de lo que se enseña de química en los cursos básicos de Secundaria, en Uruguay.

Objetivos específicos

1. Indagar y analizar lo que indican los programas oficiales de química y la realidad de lo que se enseña en los cursos básicos de química.
2. Explorar lo que aprende el alumnado y la utilidad de ese conocimiento.

Justificación

En la sociedad actual los avances científicos en áreas dispares originan consecuencias positivas de índole social, económica y médica, entre otras, mejorando la calidad de vida y facilitándola en muchos aspectos; sin embargo, también han provocado efectos negativos como la contaminación con materiales sintéticos, entre muchos otros; dejando secuelas tanto en el ser humano como en el entorno que lo rodea. La realidad actual exige que todas las personas dedicadas a la Educación, y en este caso específico, el profesorado de Química, contribuyan en la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de participar, con espíritu crítico, en la toma de decisiones acerca de los problemas que afectan a la humanidad; lo que quedó aún más evidenciado a partir de 2020, cuando la pandemia de



FLACSO 2022

Covid19 trajo a los medios de comunicación y a la sociedad en general, temas directamente relacionados con la Ciencia, como por ejemplo la importancia de las vacunas; como prevenir la enfermedad y hasta el porqué de las medidas de higiene (Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico).

Esta realidad exige que profesores y profesoras adquieran y promuevan entre sus estudiantes, a través de un trabajo colaborativo e interdisciplinario, nuevas capacidades para diferenciar los conocimientos y avances de la Ciencia de lo que puede no pasar de opiniones; de participar en la toma de decisiones acerca de los problemas que afectan a la humanidad y colaborar en la edificación de un futuro sostenible.

Marco teórico

El siglo XXI se viene caracterizando por la gran cantidad de información disponible a través de múltiples medios de comunicación para gran parte de la ciudadanía, hoy en día se puede seguir prácticamente de forma sincrónica el desarrollo de actividades o temas de gran complejidad, que abarcan prácticamente todas las áreas del conocimiento incluyendo como es lógico, el científico. Por ello, las Instituciones Educativas deben estar preparadas para promover en docentes y estudiantes capacidades que les permitan enseñar y aprender aquellos conocimientos imprescindibles para entender los códigos que se presentan en el día a día y transformar toda esa información en los conocimientos necesarios para resolver problemas y desarrollarse como personas.

Como docente de Ciencias hemos observado atentamente, algunas noticias que han circulado en las últimas décadas donde los temas van desde gases



FLACSO 2022

de efecto invernadero, cambio climático, contenido de alimentos, hasta la composición química de virus y vacunas.

Siendo así, toda persona debería tener un mínimo de conocimientos en Ciencia o, dicho de otra forma, una alfabetización científica básica, independiente del área profesional en la que se desempeñe. Sin embargo, ya está demostrado que la enseñanza tradicional, basada en la memorización, no facilita el desarrollo de competencia científica en la mayoría de la ciudadanía.

De aquí que desde finales del siglo XX diferentes personas expertas en Educación, vienen insistiendo en la necesidad de cambiar la enseñanza tradicional en los cursos introductorios de química; por ejemplo, ya lo más importante no es transmitir y memorizar las reglas de nomenclatura y formulación de una serie de compuestos, repetir leyes o realizar cálculos de ejercitación de forma mecánica con aplicación de ecuaciones matemáticas. En vez de ello, es necesario utilizar los conceptos químicos para desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes científicas que le aporten las herramientas necesarias para comprender y actuar frente a estos problemas al que se enfrenta toda la humanidad.

Competencia Científica es “la habilidad para interactuar con cuestiones relacionadas con la ciencia y con las ideas de la ciencia, como un ciudadano reflexivo.” (OCDE, Pisa 2015, citado por Sanmartí, Márquez, 2017 p. 5).

Caamaño A. (2011), afirma que “La enseñanza de la química debería conseguir integrar contextualización, indagación y modelización como procesos imprescindibles en el aprendizaje de la competencia científica” (Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales N° 69. 2011, p. 21).

Este trabajo se enfoca principalmente en uno de los aspectos mencionados, el de la contextualización. Ahora bien, ¿qué es la contextualización? Este vocablo puede tener varios significados, en Educación en Ciencias suele



FLACSO 2022

usarse para indicar la relación que existe entre el conocimiento y el medio. Caamaño agrega que contextualizar es relacionar la ciencia con la vida cotidiana de los jóvenes y las jóvenes estudiantes y hacerles ver su importancia para sus vidas en los aspectos personal, profesional y social.

El profesorado de química, en general, manifiesta utilizar la contextualización como estrategia de motivación; se comienza a trabajar un concepto a partir de algo conocido del alumnado, por ejemplo, se comienza hablando de alimentos para luego llegar a biomoléculas. Otra forma de contextualizar, aunque bastante menos usada por el profesorado de química, es tomar un concepto trabajado para ver alguna aplicación o interpretación de un fenómeno del entorno o sustituir un ejercicio de cálculo tradicional por una situación problemática vinculada con algún fenómeno conocido o de interés; solamente así se estaría logrando la adquisición de una capacidad científica por parte del estudiantado. Perkins, en 1999 ya planteaba que comprender significa ser capaz de poner en juego lo aprendido para resolver nuevas situaciones, si se comprende algo se puede aplicarlo de forma apropiada a una nueva situación.

Moraga, Espinet y Merino (2019), definen la “Enseñanza de las Ciencias Basada en Contexto (EBC)” como una metodología consistente en construir y desarrollar conocimientos científicos a partir de una situación del mundo real. Luego agregan: “La EBC toma un contexto como punto de partida para introducir un tema y activar la curiosidad de los estudiantes, logrando mejorar el interés, la motivación y la actitud hacia la Ciencia.” (Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias 16(1), 1604 (2019), p2 y sig.)

Los mismos autores señalan que “diseñar secuencias de enseñanza y aprendizaje de química contextualizadas que faciliten la construcción de modelos teóricos escolares, resulta un desafío importante tanto para el profesorado en activo como el de formación inicial.” (p 2)



FLACSO 2022

De aquí surge la inquietud de analizar este tema tanto desde la propuesta programática como de la realidad de las aulas.

El programa de química del año 2006, para el curso de tercero, ciclo básico de Educación Secundaria (primer curso de química), vigente en la actualidad en Uruguay ya en su introducción expresa:

La enseñanza de esta disciplina, por un lado, busca contribuir a la alfabetización científica de los futuros ciudadanos, acercando los conocimientos químicos necesarios para resolver problemas de la vida cotidiana, así como satisfacer necesidades básicas y tomar conciencia de las relaciones entre la ciencia, la tecnología, el ambiente y la sociedad. Desde esta perspectiva la química es considerada como parte de la cultura, así como también lo son otras disciplinas científicas.

Uno de los objetivos que plantea el referido programa es el siguiente: “Propiciar en el alumno la capacidad de utilizar los conocimientos adquiridos, aplicando lo aprendido a situaciones nuevas.”

Más adelante dentro de las sugerencias metodológicas, señala: “El curso se deberá organizar en función de fenómenos que suceden en el contexto del alumno, conectando la ciencia de clase con la del mundo circundante.”

Finalmente, se cierran las recomendaciones de la siguiente forma:

...siempre que se quiere renovar las prácticas docentes se busca introducir en los procesos de enseñanza aspectos vinculados a la realidad. Se trata entonces de ir más allá de “adornar” el curso con ejemplos de la vida cotidiana, introduciendo actividades y prácticas de enseñanza que promuevan la construcción e investigación por parte de los alumnos de esos contenidos.

Si se pasa al programa del segundo curso de química de Educación Secundaria que corresponde a primero del bachillerato, en su introducción se puede leer:

La enseñanza de las ciencias, y en particular de la Química, debe potenciar en los alumnos la adquisición de una visión integrada de los fenómenos naturales y la comprensión de las diferentes teorías y modelos sobre los que se van construyendo estos campos del conocimiento. Esto es imprescindible para poder manejar mejor los códigos y contenidos culturales del mundo actual y operar comprensiva y equilibradamente sobre la realidad material y social.



FLACSO 2022

Y luego, en el mismo programa se agrega: “Es conveniente generar situaciones de aprendizaje que partan de la cotidianeidad, planteando problemas referentes al entorno, de interés del alumno, ...”

Y culmina: “Este programa, semiabierto, contiene espacios de autogestión donde el docente hará suya una propuesta contextualizada en función del entorno, los intereses del grupo, el proyecto de centro, etc.”

Como se puede constatar, las propuestas y sugerencias de los dos programas que se analizan son similares: se insiste fundamentalmente en dos aspectos: enseñanza contextualizada y enfocada en los intereses de alumnos y alumnas; pero sin dejar de trabajar temáticas centrales de la asignatura, algo que a veces puede ser de preocupación de algunos actores de la Educación y que lo han manifestado por ejemplo, De Freitas K. y Alves A. (2010), afirmando “...que esto no debe significar una negligencia ni del conocimiento teórico ni de las estrategias que forman parte de su construcción y aplicación.” (Enseñanza de las Ciencias, 2010, 28(2), p 285)

De aquí, surgen varias interrogantes;

¿El profesorado toma en cuenta esas sugerencias programáticas? ¿Los y las estudiantes adquieren las capacidades necesarias para aplicar lo aprendido en clase a situaciones de la vida cotidiana o para tomar decisiones relacionadas con la Ciencia? ¿Los y las docentes fueron y están siendo formados con la conciencia necesaria para saber dosificar estos dos aspectos, es decir contextualizar, pero sin renunciar a los conceptos fundamentales de la Ciencia?

Desde hace varios años se viene hablando de la imperiosa necesidad de un cambio en la Educación media básica del país, dados los resultados de promoción y retención del sistema; pero cuando se habla de cambio casi siempre se hace referencia a modificaciones del plan, currículo o programas de estudio. ¿Es suficiente un cambio en el currículo?



FLACSO 2022

¿Qué se enseña y que se aprende realmente en el aula, en este caso de química, en los cursos básicos? ¿Estos aprendizajes son útiles para el día a día del alumnado? ¿Ayuda a formarse como ciudadanos y ciudadanas conscientes en temas vinculados con la Ciencia?

¿Los profesores y las profesoras han sido y están siendo formados para aplicar metodologías que promuevan en el estudiantado, aprendizajes acordes a sus necesidades y a los de la sociedad actual? ¿Se promueve las competencias científicas de las que se habla? ¿Se adquieren estas capacidades?

Metodología

Luego de observar decenas de clases y comprobar que buena parte de las temáticas desarrolladas y las estrategias didácticas utilizadas por el profesorado se repetían, se decidió realizar un estudio más sistemático de estos cursos por lo que se solicitó permiso a veinticinco docentes de los cursos que se analizan, de diferentes departamentos del país, para realizar un análisis pormenorizado de documentos tales como “repartidos”, fichas de trabajo y evaluaciones escritas, entre otros. Como corresponde, se comprometió reserva y que solo se darían a conocer las generalizaciones que se pudieran realizar. De la muestra de docentes, diecinueve habían culminado su formación docente básica, esto es, tenían el título habilitante para ejercer la docencia, mientras que los otros seis estaban cursando la carrera; de la misma muestra, solamente cuatro tenían más de diez años de docencia.

Además del material impreso, se les realizó la siguiente pregunta: ¿Tiene en cuenta las recomendaciones de los programas oficiales en cuanto a la contextualización de los contenidos a enseñar?



FLACSO 2022

Para este estudio se utilizó un abordaje cualitativo, es decir, luego de obtener el material impreso y las respuestas correspondientes, se analizó la información obtenida y se trató de interpretar y generalizar.

Resultados e interpretación

Para la pregunta realizada se obtuvieron diversas respuestas, algunas de las más relevantes ya sea porque fueron las que más se repitieron o por su contenido, se transcribe a continuación:

“Sí, siempre tomo ejemplos de la vida cotidiana para empezar el tema”

“Todos los años les pido a los estudiantes que elijan el tema de un proyecto para que trabajen en equipos, como forma de evaluación”

“Trabajamos en el proyecto de huertas orgánicas”

“A fin de año participamos en una feria donde se muestran los trabajos realizados por los estudiantes, con materiales reciclados, por ejemplo”

“Estamos haciendo un jardín con botellas de plástico” “Se trabaja siempre con un proyecto en el liceo”

“En el año, por lo menos una de las pruebas de evaluación es un proyecto que los estudiantes deben presentar, en equipos.”

En los documentos analizados también se observan algunas regularidades:

- Se observa que docentes de la muestra suelen incluir en las evaluaciones diagnósticas, algún texto de divulgación masiva con temática vinculada a la Ciencia, pero luego, en el transcurso del año no se da continuidad a esa modalidad de análisis.
- En tercer año, tanto en repartidos como en trabajos escritos de evaluación, las cuestiones que más se repiten son cuadros para completar, con datos, números, unidades, símbolos o figuras a interpretar.



FLACSO 2022

- Los ejemplos que se toman para ilustrar algún fenómeno o cuestión a desarrollar, son teóricos y en la mayoría de los casos alejados de la cotidianidad del alumnado. Algunas cuestiones, como, por ejemplo, cambios de estado físico de la materia, frecuentemente se evalúan con un esquema teórico donde se deben indicar los nombres de dichos cambios; algo similar pasa con sistemas materiales, donde se pide que se los clasifique según sus fases o composición y el nombre del método que usaría para separarlas.
- En el programa de primero de bachillerato (segundo curso de química) en la unidad referida a Química de los compuestos del carbono, a lo que se dedica aproximadamente la mitad del curso, en lo que más se hace hincapié es en la nomenclatura y formulación de dichos compuestos, algunas veces de forma repetitiva, con escasos ejemplos de sustancias usadas cotidianamente.
- En lo que respecta a la otra “mitad” del curso donde el tema central es agua y soluciones acuosas, casi no se observan ejemplos de fenómenos naturales relacionados con las propiedades estudiadas.
- Gran parte de los profesores y las profesoras introducen el tema estequiometría a partir de una receta de cocina, lo más común es que sea a partir de una torta, para hablar de las cantidades relativas, sin profundizar en un análisis comparativo, por ejemplo.
- También se hace mención, de forma bastante frecuente, a los “proyectos”, en algunos casos se proponen como parte del trabajo del año, mientras que en otros se toman como forma de evaluación o, por último, se realizan a instancias del proyecto de centro.
- Pocas veces se utilizan “los proyectos” para desarrollar el curso, o sea, son parte de una estrategia para incluir una o varias temáticas relacionadas con el medio y en base a ellas, van desarrollando los conceptos de la asignatura. Uno de los fines que se les asigna es el de evaluación.



FLACSO 2022

- Para explicitar un poco más se puede tomar de ejemplo “Huerta orgánica”, uno de los “proyectos populares”. En la planificación del proyecto no suele hacerse mención a contenidos que podrían estar vinculados con la asignatura, por ejemplo, preservación del medio, agricultura sustentable, alimentación saludable o tal vez composición de los suelos. Otro de los temas frecuentes en los proyectos es el de la industria de la alimentación, por ejemplo, la industria láctea, pero enfocando en los distintos productos que se pueden obtener, más que en su composición.
- Llama bastante la atención que a pesar de que la química es una Ciencia eminentemente experimental, los profesores y las profesoras no toman las actividades prácticas como una prioridad en estos dos cursos que se vienen analizando; en tercero se realizan algunas actividades prácticas, pero cuando se trata de realizar medidas, por ejemplo, es común que prefieran utilizar una imagen del instrumento o un dibujo, al instrumento real.
- En primero de bachillerato casi no se realizan actividades prácticas, a excepción de las que puedan incluirse en los proyectos, pero que casi no tienen sustentación teórica.
- De todas las observaciones realizadas, del intercambio con el profesorado y de los documentos analizados se puede inferir algunas tendencias que se repiten y que se podrían generalizar de la siguiente forma:
- El profesorado de química viene introduciendo algunos cambios en la enseñanza, en algunos casos, incipientes, con la inclusión de algún recurso cotidiano para trabajar temas más complejos (por ejemplo, el tema estequiometría).
- Manifiestan tener en cuenta el entorno, aunque casi siempre utilizan la contextualización como punto de partida, para activar el interés, pero



FLACSO 2022

luego no continúan con ese tratamiento y tampoco promueven una reflexión sobre la utilidad de ese conocimiento.

- Se considera muy importante la memorización de reglas de nomenclatura y formulación, principalmente cuando se trata de compuestos del carbono.
- Los ejercicios numéricos que se plantean requieren para su solución de un valor con la respectiva unidad, pero no se reflexiona sobre la utilidad que podría tener conocer ese resultado.
- Los “proyectos” propuestos y llevados adelante, suelen tomar como eje central temas vinculados con el medio; algunos temas recurrentes son los vinculados con alimentación, huertas y reutilización de plásticos. Sin embargo, no siempre se los vincula con los contenidos del curso por lo que, en algunos casos se reducen a actividades, con escasa promoción de alguna competencia relacionada con la Ciencia.

Como se sabe, la enseñanza basada en proyectos no es nueva, pero viene siendo bastante promovida desde diversos ámbitos, precisamente como forma de incentivar la adquisición de las competencias científicas y que incluyen los dos aspectos principales que los programas analizados hacen mención (contextualización y el y la estudiante como centro de sus propios aprendizajes).

Sanmartí N. y Márquez C. (2017), nombran a Vega (2015) para señalar: “En el contexto actual hay datos que demuestran que los alumnos que aprenden en el marco de proyectos son más creativos, más autónomos, más capaces de trabajar en equipo y que aumenta la motivación, entre otras muchas variables”

Pero se preguntan:

... ¿también son más capaces de utilizar el conocimiento científico para fundamentar la toma de decisiones en nuevas situaciones (transferir)? Y



FLACSO 2022

son más autónomos, pero ¿ponen en duda y reconstruyen sus ideas previas?
Y son más capaces de trabajar cooperativamente con otros, pero ¿toman
decisiones para actuar de forma sostenible ambientalmente? (p 4)

Conclusiones

Para finalizar, se puede decir que:

- Se observa un desajuste entre las recomendaciones programáticas y lo que se desarrolla en el aula donde la contextualización se reduce a ejemplos cotidianos, introductorios de algunos temas que luego el estudiantado no consigue transferirlos a otras situaciones o aplicar los conceptos involucrados para la resolución de cuestiones de su entorno.
- No siempre es posible para el profesorado contextualizar integrando el conocimiento de la química con la vida misma, por lo que hay una desconexión entre lo que se plantea del contexto y lo científico;
- Se puede decir que el profesorado de química a nivel de Educación Secundaria Básica realiza dos tipos de planteos, con énfasis en uno u otro según el docente o la docente: por un lado, continúan enseñando los conceptos básicos de la asignatura, de forma tradicional, con transmisión de información, cálculos numéricos, aplicación de ecuaciones, con escasa reflexión de la utilidad de ese conocimiento; por otro, buscan integrar el contexto a través de actividades realizadas en el marco de los “proyectos”.
- En general son docentes noveles los que más utilizan metodologías tradicionales como, por ejemplo, planteo de ejercicios de simple ejercitación y dictado de apuntes.
- Como ya se dijo, se observa que no siempre las recomendaciones programáticas inciden decididamente en lo que se desarrolla en las



FLACSO 2022

aulas donde es difícil promover de forma genuina competencias científicas y favorecer una visión de Ciencia integrada a la vida cotidiana.

- Los programas vigentes fueron formulados en 2006 por lo que ya llevan más de quince años de aplicación; mientras que la muestra de docentes, en su gran mayoría lleva menos de diez años de labor docente. A partir de aquí se puede pensar que el profesorado, en general, sigue estrategias aprendidas posiblemente como estudiantes y que los cambios y sugerencias establecidas desde lo oficial no siempre producen los efectos que pretenden.

Todo lo expuesto lleva a reflexionar sobre la necesidad no solo de realizar cambios curriculares o programáticos sino que concomitantemente es necesario formar docentes flexibles y hábiles no solo en el manejo de los conocimientos científicos y en las estrategias de enseñanza, sino también capaces de adaptarse constantemente en todo lo relativo a los avances de la Educación en Ciencias, para que puedan acompañar al estudiantado en el aprendizaje de esos conocimientos y a la vez utilizar esos conocimientos científicos que se han ido produciendo a través de la historia, de forma consciente y positiva, para desarrollar como se decía al comienzo una vida saludable y preservar la sustentabilidad del planeta.

Referencias bibliográficas

Caamaño A. 2011. Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales N° 69. 2011, p.21.

De Freitas K. y Alves A. 2010. Reflexiones sobre el papel de la contextualización en la enseñanza de ciencias. Enseñanza de las Ciencias, v. 28, n. 2, p. 275284, 2010.



FLACSO 2022

- Moraga, S., Espinet, M., Merino, C. (2019). El contexto en la enseñanza de la química: análisis de secuencias de enseñanza y aprendizaje diseñadas por profesores de ciencias en formación inicial. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 16(1), 1604. doi: 10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc. 2019.v16.i1.1604.
- Perkins D. 1999. ¿Qué es la comprensión? En M Stone Wiske (compil). *La enseñanza para la comprensión*. Paidós, Bs As 1999, pag.70.
- Programa de química. Tercer año de ciclo básico. Reformulación 2006. www.ces.edu.uy. Programa de química. Primer año de bachillerato. Reformulación 2006. www.ces.edu.uy. Sanmartí, N. y Márquez, C. (2017). Aprendizaje de las ciencias basado en proyectos: del contexto a la acción. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 1(1), 316. DOI:<https://doi.org/10.17979/arec.2017.1.1.2020>
- Willat, F. (2013). El desafío de hacer efectiva la dignidad humana. Trabajo presentado en el Congreso de Ciencias Sociales. Montevideo.



FLACSO
2022

LA DECONSTRUCCIÓN ESCOLAR LATINOAMERICANA: EL CAMINO HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA TIERRA.

David Alonso Noceda León

El Colegio de Puebla

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología.

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO
2022

Resumen

La revisión y el análisis teórico de los esfuerzos para una reinterpretación pedagógica que permita una dinámica armónica con la naturaleza son fundamentales para vislumbrar una aplicación práctica y metodológica de la Ecopedagogía en las aulas. Esta investigación es una Revisión Sistemática de la Literatura que permite considerar los elementos básicos para que Latinoamérica inicie un proceso de deconstrucción en los sistemas educativos tradicionales con el objetivo de implementar una alternativa ecológica con principios biocéntricos para el desarrollo integral y óptimo de los estudiantes.

Palabras clave: Ecopedagogía, Ecoeducación, Pedagogía de la Tierra, Carta a la Tierra.



Introducción

El cambio es una constante y permanente fuerza de arrastre para el mundo social en el que cualquier sistema, modelo o paradigma dentro de la estructura básica de su funcionamiento debe analizarse de manera periódica. Tal es el caso de la educación, un sistema adaptativo complejo que no puede interpretarse desde una postura rígida ni ideológicamente determinada. Los modelos pedagógicos tradicionales transmiten el conocimiento sin procesos recíprocos o equitativos de interacción; justifican de cierta forma el poder y la dominación a la que estarán sujetos en un futuro los estudiantes. Ese tipo metodologías, desconectan al ser humano de las esferas intrínsecas y extrínsecas que le dan sentido a su propia existencia, rigen su conducta y condicionan los estímulos que le conmueven para el desarrollo de sus talentos o habilidades.

En suma, la problemática de fondo no son las escuelas, sino la pedagogía con la que se detona el aprendizaje y la adquisición de conocimientos para la vida como señalaba Illich (1974). Hasta ahora, las instituciones educativas mercantilizan el talento humano bajo la idea de “riqueza futura” y por dictaminación de los ambiciosos planes del poder económico transnacional. Este desequilibrio entre economía-sociedad, ataca de forma peyorativa el origen real de las cosas y categoriza a la naturaleza en múltiples sofismas como lo “renovable” e incluso lo “inagotable”.

Si la educación es un arma poderosa para reorientar las decisiones sociopolíticas del consumo y progreso, habría que preguntarnos ¿De qué manera una Pedagogía de la Tierra (PT) puede sentar las bases para un futuro sustentable en Latinoamérica y una ciudadanía planetaria en las que los valores éticos y el respeto hacia la naturaleza garanticen una coevolución perdurable?



FLACSO 2022

Con esa breve interrogante, el presente trabajo recopila de diferentes fuentes, algunas posturas fundamentales para vislumbrar una aplicación práctica y metodológica de la Ecopedagogía en las aulas; considerando que el análisis teórico de semejante temática requiere de una exhaustiva revisión que estimule un bosquejo de propuestas o paradigmas actualizados del cómo, por qué y para qué. Cabe señalar, que la PT tiende a ser un modelo oculto e ignorado para la mayoría de los docentes y los mismos “ecologistas”, por lo que la reapertura o diálogo de una nueva pedagogía debe mantenerse presente ante el ojo crítico de los investigadores y los tomadores de decisiones con el objetivo de edificar una sociedad diferente.

Orígenes y supuestos de la Ecopedagogía moderna

La educación es el espacio y tiempo donde las relaciones entre el ser humano y el medio ambiente se encuentran de manera objetiva pero también abstracta. Ese contacto que depende significativamente de la escolaridad o del número de años del estudiante dentro del sistema, define sus esferas emocionales y conscientes hacia el exterior de formas inimaginables. La Ecoeducación dota de estrategias, directrices y medios para hacer de la pedagogía ambiental una realidad, por lo que se diseña fuera de la globalización para revalorizar a las personas, culturas y modos de vivir con la finalidad de entender al ser humano como un ser incompleto, sin terminar e interminable (Antunes & Gadotti, 2006).

A nivel epistemológico, la presentación de la Carta de la Tierra (CT) implicó nuevas formas de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva innovadora, contrahegemónica y transgresora con los procesos educativos tradicionales (Preston, 2010).



FLACSO 2022

Desde principios del siglo XXI, las modificaciones globales al proceso educativo tratan de lograr programas holísticos e integrales que se constituyan en un aprendizaje vivencial, contemplando aspectos afectivos, emocionales y morales (Luna et al., 2020).

La Ecopedagogía o PT es un movimiento que tuvo sus orígenes en el Foro Global Mundial del 92. En éste, se propuso una búsqueda pedagógica apropiada para la CT y se planteó transmitir sus principios en el currículo educativo para detonar la relación con el medio ambiente. Como resultado de dicho evento, el Instituto Paulo Freire elaboró la noción de Ecopedagogía, en 1999, para trazar un proyecto alternativo global donde la preocupación no estuviera únicamente en la preservación de la naturaleza o el impacto de las sociedades humanas, sino en la formulación de un modelo de educación sustentable desde el punto de vista ecológico, para lograr un cambio en las estructuras económicas, sociales y culturales (Fernández & Conde, 2010).

El verdadero valor de este movimiento como lo señala la CT, radica en su visión utópica de modificar las relaciones humanas sociales y ambientales que persisten con la finalidad de reeducar la mirada del mundo para desarrollar actitudes de observación que permitan revertir la cultura de descarte y recuperar la conciencia de las experiencias cotidianas. Este camino hacia la reeducación socioeducativa, puede ligarse además con lo que retoma Chul Han (2021) de Nietzsche sobre la “pedagogía del mirar”; esta corriente que trata de reconquistar la funcionalidad y el papel del docente para el aprender a mirar, pensar, hablar y escribir. El objetivo de esta pedagogía tiene una trascendencia peculiar en una sociedad de consumo, ya que fomenta el control racional en la toma de decisiones por impulso o por simples instintos que inhiben y ponen término nuestra facultad de contemplación y ocio.

La vileza y la infamia de la sociedad posmoderna consisten en la incapacidad de oponer resistencia a sus impulsos autodestructivos contra



FLACSO 2022

natura y estribar el No en el momento preciso (Chul Han, 2021). Reaccionar inmediatamente y a cada impulso es una de las grandes desviaciones y síntomas de agotamiento que nos obligan a contextualizar nuevamente la dialéctica educativa de occidente que predomina en las aulas.

Con el ansia de dominar el mundo, nuestra especie ha eliminado o aislado las experiencias básicas de contemplación y contacto con la naturaleza, sumergiéndose en el vacío abstracto del consumismo que criticaba Bauman (2007). Si deseamos una educación para la ciudadanía planetaria, debemos de construir una cultura de sustentabilidad que impregne de sentido las prácticas de la vida cotidiana; por lo que la ecopedagogía con su propuesta para descentralizar la enseñanza y racionalizar la acción comunitaria en la gestión democrática y la participación política atendiendo la diversidad cultural, representa una pedagogía de derechos humanos en la que se rescata particularmente la sabiduría popular (Fernández & Conde, 2010).

La contribución en este sentido de dicha corriente, a consideración de Clugston (2002) y Brenes (2008), puede dirigirse hacia tres dimensiones que están interconectadas:

- **Concienciación y acción.** En las que se establezcan las condiciones necesarias para un desarrollo sostenible como instrumento para movilizar la conciencia y desencadenar compromisos con la acción responsable, a nivel social y ambiental.
- **Apoyo curricular.** Al plantear temáticas de reflexión, diálogo y fomento de un pensamiento más crítico y comprometido para trabajar a nivel curricular en los centros escolares desde una cosmovisión ética en los estudiantes.
- **Desarrollo personal.** Al implicar el desarrollo de la conciencia de nuestras necesidades y cómo satisfacerlas con base en los principios de la CT, cultivando virtudes y fortalezas coherentes con una ética responsable y universal, y con un modo de vida sostenible.



FLACSO 2022

La Ecopedagogía bajo esas tres dimensiones como modelo transdisciplinario, reconfigura con nuevos elementos de vida la dinámica de los espacios escolares al enriquecer el contexto comunitario para reconciliar la práctica pedagógica con la tierra y darle un nuevo rumbo a la existencia social. En México, uno de esos primeros intentos para asociar la escuela con lo rural, fueron las Misiones Culturales; emprendidas en 1923 por José Vasconcelos, como un proyecto educativo para dar respuesta a la desigualdad y la marginación que existía en todo el país. Sin embargo, es todavía evidente que los programas desarrollados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), siguen sin resaltar las perspectivas comunitarias y su noción de alternancia.

El Paradigma de la Tierra, propone principios de vida que conllevan a la reflexión del individuo a partir del reconocimiento del planeta y de la vida, y lo lleva, en un proceso pedagógico, abierto, articulado y en construcción, a cuestionarse, autorreconocerse, y a reconciliarse con el cosmos (Luna et al., 2020). La PT puede ser ese enlace articulador entre el profesor, el alumno y la comunidad para diseñar un nuevo orden que encuentre sustento en las nociones de planetariedad, ecología, sustentabilidad y coeducación. En palabras de Luna (2020), si reconciliamos a la escuela con la vida, redefiniendo el contexto de aplicación y de implicación de la práctica docente, lograremos instituir una nueva ciudadanía que promueva mejores actitudes de convivencia y de dignidad humana que nos lleve a recuperar el sentido de la vida.

Retos y desafíos para la Ecopedagogía en Latinoamérica

Un paradigma tan complejo de llevar a cabo como éste, exige una nueva mediación pedagógica no sólo con profesores, sino autoridades educativas, para responder de manera efectiva a las múltiples dificultades de los



FLACSO 2022

procesos de comunicación, construcción del conocimiento y debate académico, que todavía impiden reflexionar problemáticas avanzadas como la reeducación del hombre y de la mujer ante una cultura predatoria que considera a la tierra como espacio de dominio y sustento; pero no como punto de convivencia única- compartida.

La nueva escuela latinoamericana debe hablar de ciudadanía y de ecopedagogía, con una perspectiva ecológica que valore a la tierra como madre, como organismo vivo y en evolución (Moacir, 2003). Esto con el objetivo de dar respuesta a las necesidades formativas y complejas de la sociedad posmoderna para gestar un conocimiento alterno desde una interpretación innovadora, reconstructora y descolonizadora. Elementos suficientes para educar en una línea global donde se conecten los sentimientos y el aprendizaje con la identidad de la Tierra como esencial para la condición humana.

Para tener éxito, tanto la sociedad civil, el gobierno y la iniciativa privada, deben considerar a la educación como parte de lo cotidiano y lo permanente; sólo así se procurará el desarrollo del ser humano hacia un equilibrio y crecimiento armónico de sus intereses individuales con los del bien común. Con una propuesta de deconstrucción escolar, iniciaría la verdadera lucha en nuestro continente contra los actos de opresión, explotación y de violencia hacia el ser humano que evidencian las heridas abiertas del tejido orgánico (Vilches et al., 2011).

El camino hacia la revolución socioeducativa, requerirá paliativos para imponerse sobre los métodos de escolarización actuales que sirven exclusivamente para los fines del Estado- Nación. La lealtad ciudadana hacia proyectos globo-capitalistas, ha cosechado la servidumbre victimista en la mayor parte de los seres humanos; seres son cíclica y permanentemente separados de un progreso inclusivo en el que sólo las elites tienen un lugar preferente.



FLACSO 2022

En la escuela posmodernista, todavía predomina la legitimidad de las cantidades sin considerar el trasfondo natural de las cualidades, de lo subjetivo o del mismo contexto. Los fundamentos de la Ecopedagogía ya eran descritos por Decroly a principios del siglo XX; cuando afirmaba que en las aulas el docente era el indiscutible responsable de estimular la capacidad observadora del espíritu infantil relacionando su vida física y síquica con el medio natural y social en el que éste se desenvuelve (Retamal, 1998).

De modo que recuperar el supuesto de Decroly, implica esa deconstrucción educativa que anteriormente hemos manifestado para adoptar a las escuelas como centros de contacto entre el medio natural y el humano; es decir, como el espacio donde de verdad se aprende a sobrevivir y existir de manera profunda. La dirección y ayuda de los maestros con una estructura pedagógica orientada hacia la comprensión y cuidado de la tierra, trae la vivencia misma de valores altamente complejos como la libertad, la responsabilidad y la unión.

El problema está en que generalmente los programas educativos universales no consideran integralmente el respeto de las leyes del orden cósmico o la termodinámica. Sólo si entendemos el funcionamiento natural de las cosas, podremos juzgarlas y modificarlas sin alterar la conexión natural de los seres humanos con el planeta. Es por eso que la Ecopedagogía incluso toma su base de la teoría de los sistemas vivos (Retamal, 1998) al sostener que todos los sistemas comparten propiedades y principios de organización comunes que se reflejan en una delgada red de interrelaciones, interdependencias, ciclos fluctuantes, flujos de energía, compañerismos y lapsos de coevolución.

En resumen, una insurgencia pedagógica en América Latina en la que lo ecológico no quede fuera, supone el triunfo del poder social al tomar en cuenta los propios modelos de la gente y verlos como agentes de autodefinition cuya práctica está determinada por su autocomprensión



FLACSO 2022

(Escobar, 2014). Elaborar planes de estudio a partir de un modelo Ecopedagógico es el verdadero reto, ya que otorgar prioridad a los contextos y conceptos o la imaginación por encima del conocimiento, trae también una doble responsabilidad por apreciar los procesos de aprendizaje más que los productos en sí.

Esa transformación profunda de lo cualitativo arrastra una visión y práctica de resistencia hacia la concepción tradicional del docente como mero transmisor de conocimiento para reconocer la importancia de la mediación que busca promover y acompañar al estudiante en su proceso de aprendizaje (Vilches et al., 2011). Por tanto, se trata de reconstruir los espacios comunicativos para integrar lo racional y lo intuitivo a través de la imaginación y la aceptación de la tierra como espacio que nos permite existir. Un espacio que requiere el consentimiento de sus propios valores para un desarrollo unificado, pero sobre todo solidario con las demás especies.

Conclusiones

Al inicio de este trabajo, se buscaba la revisión y el análisis teórico de los esfuerzos para una reinterpretación pedagógica que permitiera una dinámica armónica con la naturaleza para vislumbrar una aplicación práctica y metodológica de la Ecopedagogía en las aulas. Con investigaciones como estas, cada vez más necesarias, podemos identificar la manera en que la PT es indispensable para sentar las bases de un futuro sustentable y una ciudadanía planetaria en las que los valores éticos y el respeto hacia la naturaleza garantizaran la coevolución perdurable en nuestra región; no sólo por el afán de superar los obstáculos que persisten para la aplicación de pedagogías disruptivas en el aula, sino por el interés de recuperar las diferentes reflexiones o discusiones que tratan de



FLACSO 2022

enmendar los daños del sistema hegemónico de enseñanza que prevalece en las instituciones educativas.

En las últimas décadas, el mundo se ha hiperglobalizado a velocidades atroces, provocando que en nuestro planeta ciertas cosas o diferentes lugares dejen de ser visibles frente a lo que el pasado revelaba como un mundo de significados y de experiencias (Cresswell, 2008). Es por eso que la educación debe concentrarse en aumentar la sensibilidad de la gente a los bienes que no tienen que ver con el consumo para contrarrestar el excesivo énfasis en las cosas que tienen un precio (Torres, 2016).

La Ecopedagogía es una de tantas claves para afrontar los retos del posmodernismo, al cambiar el ecosistema mental y mutar el principio de recibir (explotar la Tierra) por el de dar, estableciendo parámetros novedosos para la inversión Ecosocial debatidas por diversas posturas epistemológicas de lo ambiental. Si combinamos el poder social con la PT, podríamos finalmente alcanzar un mayor desarrollo integral fincado en procesos biopsicosociales que generen simpatía entre los miembros de la comunidad humano-natural desde lo local a lo global.

La escuela moderna tiene la obligación de revalorizar, empoderar y resignificar los valores culturales y la identidad subjetiva de cada región hallando los mecanismos correctos para la comunicación con la Tierra. Esa interacción entre ecología y educación es la llave para entender las diversas crisis como cuestiones de conciencia, sentimientos y acciones que provocan el empobrecimiento de la diversidad. Es también una posibilidad para definir agendas comunes que corrijan la incapacidad humana de enfrentar positivamente los retos que se le presentan a nuestra especie y a la civilización occidental frente a la pérdida de la habitabilidad de la Tierra.



Referencias bibliográficas

- Antunes, A., & Gadotti, M. (2006). La ecopedagogía como la pedagogía indicada para el proceso de la Carta de la Tierra. *La Carta de La Tierra En Acción: Hacia Un Mundo Sostenible*, 141–143.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de Consumo*. Fondo de Cultura Económica.
- Brenes, A. (2008). “Education for Sustainable Development based on the Earth Charter. *Factis Pax: Journal of Peace Education and Social Justice*, 1.
- Chul Han, B. (2021, January). *Pedagogía del mirar*. <https://www.bloghemia.com/2021/01/pedagogia-del-mirar-por-byung-chul-han.html>
- Clugston, R. et al. (2002). “Teaching sustainability with the Earth Charter. Cresswell, T. (2008). *Place, a short introduction*. Blackwell.
- Escobar, A. (2014). La economía y el espacio de desarrollo: fábulas de crecimiento y capital. In *La invención del desarrollo* (pp. 109–163). Universidad del Cauca. http://www.unicauca.edu.co/editorial/sites/default/files/librosDigitales/la_invencion_d el_desarrollo.pdf
- Fernández, A. & Conde, J. (2010). La ecopedagogía en la formación inicial de maestros. *Investigación En La Escuela*, 71, 39–49.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Harper & Row.
- Luna, L., Castillo, C., & Rossana, A. (2020). Pedagogía de la tierra , hacia la resignificación de la práctica docente *Pedagogy of the earth , towards the re-meaning of the teaching practice*. 31, 31–43. <https://doi.org/10.19136/pd.a31n72.3922>
- Moacir, G. (2003). Pedagogía de la tierra y cultura de la sustentabilidad. In Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica* (pp. 61–76).



FLACSO 2022

- Preston, N. (2010). The Why and What of ESD: A Rationale for Earth Charter Education Title. *Journal of Education for Sustainable Development*, 4(2).
- Retamal, O. (1998). Una educación para reconciliar al hombre con la tierra. Sólo la educación holística hará posible la continuidad de la vida. *Estudios Pedagógicos*, 24(24), 107–121. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173513846009.pdf>
- Torres, G. (2016). Reflexiones alrededor de la epistemología ambiental. *Revista de Estudios Sociales*, 58, 39–51. <https://journals.openedition.org/revestudsoc/313>
- Vilches, M. de los Á., Fernández, A., & Martínez, F. (2011). La Ecopedagogía; Referente Necesario para el Tránsito a la Sostenibilidad. In *Descolonizar la paz: Entramado de saberes, resistencias y posibilidades*. (pp. 109–117). UNESCO. <http://unescopaz.uprrp.edu/antologia25.html>



FLACSO
2022

IDENTIDADES DOCENTES Y FORMAS DE RECONOCIMIENTO. ANÁLISIS DE DISCURSOS DE PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA EN EL URUGUAY.

Mag. Leonel Rivero Cancela

Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. UdelaR.

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

La presente ponencia es fruto del proceso de investigación doctoral en sociología. La misma analiza las construcciones identitarias docentes (Brito, 2010; De Tezanos, 2012), en función de su actividad de enseñanza, desde los aportes de la teoría del reconocimiento de (Honneth 1997; 2010; Taylor, 1993; Rivero, 2018; 2022) La metodología de investigación es cualitativa, y consta del análisis de más de cien documentos, así como entrevistas, y datos etnográficos, producidos entre el 2018 y el presente año. El análisis reúne componentes de la teoría fundada y el análisis de discurso. Los resultados permiten analizar tres esferas distintas del vínculo entre docentes y estudiantes: en primer lugar, la esfera del amor, da cuenta de los vínculos interpersonales como parte de una comunidad afectiva, que supone el reconocimiento del docente como persona ; en segundo lugar, la esfera de derecho, permite visibilizar los lazos de igualdad que habilitan la construcción de la democracia escolar, y que supone el reconocimiento del docente como ciudadano; por último, la esfera de la solidaridad, pone el foco en las relaciones con el saber que cimentan las posiciones de enseñante y aprendiente, y permiten el reconocimiento del docente como profesor y profesional. A partir de estos insumos, es posible dar cuenta de la relevancia de la esfera del amor (es decir, los vínculos interpersonales) y de la esfera de la solidaridad (es decir, las relaciones de saber) como factores clave para la identificación del docente con su rol, y de la gratificación que le genera el trabajo. Se concluye con una reflexión en torno a 1) la importancia de jerarquizar los procesos de reconocimiento interpersonales en la conceptualización del vínculo entre estudiantes y docentes, y 2) la pertinencia de avanzar en una teorización de estos fenómenos desde la ética del cuidado.

Palabras clave: educación, trabajo, docencia, reconocimiento, identidades



Introducción

El reconocimiento a las y los docentes ha sido un problema importante en el Uruguay de la última década, particularmente en la enseñanza secundaria, el espacio popularmente llamado “liceo”. En el marco de la educación formal, el indicador más claro de ello lo presenta la escasa satisfacción docente con el reconocimiento social de su trabajo, expresado por menos de uno de cada tres docentes de la ANEP, y colocado como elemento de menor satisfacción luego del salario (ANEP, 2019).

Profundizando este dato, parece importante reflexionar sobre la cuestión del reconocimiento en el trabajo, e inscribirlo en un marco conceptual más amplio que aquel entendido como reconocimiento social o el prestigio. En particular para pensar una actividad como la de los educadores y todos aquellos que como expresa Dubet (2006) se encargan del “trabajo con otros”, es decir, que tienen la tarea de desarrollar subjetividades.

Este tipo de actividades suponen una fuerte implicación, en donde las personas depositan y desarrollan en el trabajo importantes facetas de su persona, generando identidades vinculadas a esta actividad laboral (Brito, 2010). Al mismo tiempo, se producen vínculos significativos, que permiten no solo el desarrollo de aprendizajes, sino que la mirada de los sujetos de la educación representa una importante fuente de apreciación, o dicho en otras palabras, de reconocimiento.

Puesto en estos términos, es posible apreciar como el fenómeno del reconocimiento se transforma en un aspecto de gran relevancia para la tarea de los educadores, en un sentido amplio. Ello supone pensar en estos fenómenos vinculados al prestigio social (que, por ejemplo, permearan los tradicionales estudios de Esteve (1987) sobre el “malestar docente”), las discusiones en torno al “reconocimiento profesional docente” (Vaillant, 2007), y otras formas de reconocimiento vinculadas al trabajo, tales como



FLACSO 2022

la posibilidad de constituir actores colectivos, percibir un salario de calidad, o salvaguardar la salud física y mental (Quiñones, Supervielle, Acosta, Rivero y Cosse, 2020). Sumado a estos elementos, cobra creciente relevancia la dimensión afectiva como cuestión medular para el trabajo en la educación (Vázquez y Escamez, 2008).

Estos diversos elementos nutren una reflexión que busca problematizar la cuestión del reconocimiento en el trabajo docente (Rivero 2018; 2021; Ferrando y Rivero, 2022). Ello se apoya en una sólida tradición internacional y nacional que ha buscado dar sustento a la teoría del reconocimiento desde la filosofía (Ricoeur, 2006), la teoría social (Honneth, 1997), y las ciencias sociales vinculadas al trabajo (Honneth, 2010; Supervielle, 2016; Quiñones et al., 2020). Además de ello, articularlo teórica y empíricamente con la realidad de las y los docentes y otros responsables educativos, desarrollando una agenda aún ausente pero necesaria.

¿Cuáles son los principales sustentos y aportes de esta perspectiva? De modo sintético, podríamos enumerarlos de este modo: 1) a partir del desarrollo de una actividad se generan procesos que hacen al sujeto conocido y apreciado por su entorno, comunidad y sociedad, es decir, actos de reconocimiento; 2) estos procesos favorecen procesos de construcción de identidad, entendidos como relatos afirmativos de un yo, o categorías de pertenencia (Grimson, 2011) a los cuales las personas adscriben; 3) el trabajo tiene “eficacia simbólica” en estos procesos (Assusa y Rivero, 2020), es decir que es fuente de apreciación e identidad; 4) el análisis del reconocimiento supone una perspectiva ético normativa, desde la cual ser reconocido supone una forma de realización de las personas, cuyo contrario (el menosprecio) supone una forma de herida o laceración.

Existen diversas dimensiones en las cuales el reconocimiento se vuelve posible, en el mundo del trabajo, y particularmente como educadores. En



FLACSO 2022

ese sentido, este artículo tiene dos grandes objetivos. En primer lugar, avanzar en establecer un marco teórico que habilite a comprender los diversos elementos que hacen al reconocimiento de quienes “trabajan con otros”, particularmente en el mundo de la educación (educadores, docentes, profesores, maestras, entre otros). En segundo lugar, aplicarlo a un campo empírico específico, la educación secundaria, analizando actos concretos que son identificados por las y los profesoras como formas de reconocimiento práctico a su trabajo, y según las formas de construcción identitaria que se generan.

Construcción teórica

La teoría del reconocimiento en el trabajo ha tenido un importante desarrollo reciente en los países anglosajones, así como en Sudamérica. Para comprender cuáles son sus bases filosóficas podemos remontarnos a Ricoeur (2006), quien señala tres “caminos” que orientan lo que entendemos por reconocimiento. El primero tiene como tronco la idea kantiana de aprehender o “conocer” al otro, saber de su existencia, su nombre, sus características, tiene una acepción epistemológica que vincula los sentidos y la razón; el segundo camino se organiza en torno a la idea de aceptación de una verdad, en un sentido bergsonian, reconocer implica darle al otro un valor de verdad, asumirlo positivamente, aceptar como es, y como exige ser visto y nombrado; por último, el tercer camino enfatiza la voz pasiva (“reconocimiento”) y se centra en la noción hegeliana de *Anerkennung*, significando “confesión mediante la gratitud”, bajo esta idea, reconocemos porque agradecemos al otro por lo que hace, por su trabajo, su dedicación, su cariño o su valor.

Estas nociones desde la filosofía son desarrolladas por Honneth (1997) hacia la teorización de lo social entendido como un orden moral. La



FLACSO 2022

sociedad se estructura, así, en ordenes de reconocimiento desde la familia hasta las instituciones. Articulado con lo anterior, ser reconocido supone ser aceptado socialmente, lo que tiene implicancias prácticas en términos de las posibilidades de actuar con otros, pero también en el plano de la subjetividad. El reconocimiento en el plano subjetivo, supone una forma afirmativa del ser, mientras que el no reconocimiento, o menosprecio, implica una laceración de la persona, la proyección de una forma distorsionada de sí, y la experimentación de daño, b bajo la forma de exclusión, silenciamiento, rechazo, u otras. En este sentido, como señala Taylor (1993) los procesos de reconocimiento se vinculan con los de construcción de la propia identidad, ya que la misma está en diálogo con lo que los demás nos devuelven de nuestra persona.

Avanzando en esta idea, Honneth (1997) conceptualiza tres “esferas” del reconocimiento. La primera es la esfera del “amor”, que designa los procesos personales, caracterizados por la relación madre-hijo/a, pero que se extiende al resto de las comunidades afectivas. Este tipo de reconocimiento satisface la necesidad de cariño y afecto, físico y emocional. Cuando se desarrolla afirmativamente, genera procesos de “autoconfianza”, mientras que cuando lo hace de forma negativa, se configuran fenómenos de maltrato, violación o degradación de la integridad física. La segunda es la esfera del derecho, en donde se plasma una relación de reconocimiento con los demás como un “otro generalizado”, o sujeto abstracto, de tal forma que todos quienes forman parte de una comunidad los poseen en pie de igualdad, por el hecho de existir, sin excepciones ni privilegios. Este tipo de reconocimiento jurídico, se basa en un orden moral que se plasma en las leyes y normativas diversas, las cuales siempre pueden ampliarse y que implican procesos de materialización para su garantía efectiva. Cuando los derechos son reconocidos, produce un “autorrespeto” subjetivo, mientras que cuando se obstaculiza su ejercicio se produce la “desposesión de derechos”,



FLACSO 2022

“exclusión” y menosprecio de la “integridad social”. La tercera esfera es la de la solidaridad, que designa el tipo de reconocimiento social de las cualidades y las capacidades de los sujetos en forma particular. Estas relaciones se fundan en comunidades de valores compartidos, que reconocen las capacidades otorgando “respeto social” con “criterios de relevancia social”, que se entienden bajo el concepto de “honor”, y que reconocen la habilidad o capacidad de un colectivo de desarrollar ciertas operaciones socialmente valiosas. Cuando el reconocimiento en esta esfera se genera, produce “autoestima”, mientras que la falta de reconocimiento es conceptualizada como “injuria”, “indignidad”, o “deshonor”.

La teoría del reconocimiento es trasladada al análisis del mundo del trabajo (Honneth, 2010), de modo que es posible de ser pensado a partir de una dinámica moral. En el trabajo encontramos formas de reconocimiento y también de menosprecio, que pautan no solo las posibilidades objetivas de éxito en ese campo, sino también la experiencia individual: sentirse pleno o triste, valorado o rechazado, seguro o violentado. Así entendidas, las dinámicas de reconocimiento no son solo importantes para quienes buscan prestigio a partir de su trabajo, sino en una gran cantidad de situaciones que parecen invisibilizadas: el salario puede ser entendida como forma de reconocimiento, la participación en espacios de proyección y coordinación, el bienestar físico y emocional, entre otras.

Supervielle (2016) analiza esta relación y la desagrega en particular en las tres esferas propuestas por Honneth (1997; 2010). Así, en la esfera del amor identificamos las diferentes relaciones interpersonales que se construyen en el trabajo, tales como amistades, pero también otras formas de cariño (que, por ejemplo, son recurrentes en la docencia); En segundo lugar, en la esfera del derecho se visualizan todas las formas de reconocimiento legal y normativo que le otorgan calidad al trabajo, y lo colocan en la esfera de lo público, la protección laboral y el diálogo social por el trabajo; En tercer lugar, la esfera del reconocimiento designa aquellos fenómenos por los



FLACSO 2022

cuales es posible demostrar competencias, talentos y habilidades, y singularizarse en el trabajo como una persona excepcional.

En trabajos anteriores (Rivero, 2018), se ha intentado avanzar en aplicar la teoría del reconocimiento en el trabajo al ámbito de la docencia, buscando articular una teorización acorde al tipo de trabajo que desarrollan los docentes, así como conocer que aspectos demandan los actores colectivos docentes en relación a su trabajo (Rivero, 2021). Asimismo, del análisis de datos cuantitativos de la Primera Encuesta de Salud Ocupacional Docente (Ferrando y Rivero, 2022) se destacan los siguientes aspectos, para el caso uruguayo: 1) la docencia es un trabajo “significativo” para quienes lo desarrollan, que les resulta importante, y con el cual se conectan; 2) en términos generales, los docentes no se sienten reconocidos por su trabajo en ámbito público, entendiendo el reconocimiento como prestigio; 3) en segundo lugar, el aspecto menos valorado es el salarial, que se considera por debajo de lo merecido; 4) la principal fuente de reconocimiento que expresan los docentes refiere al relacionamiento interpersonal con los estudiantes, al mundo del aula y la cotidianeidad escolar.

Estos antecedentes arrojan luz sobre el fenómeno estudiado, y nos permiten conocer con mayor precisión aquellos aspectos del trabajo por los cuales los docentes se sienten reconocidos, aquellos por los que no, aunque aún resta conocer con mayor profundidad el sentido que le dan los docentes a este reconocimiento, las formas en las cuales se sienten reconocidos, y los modos en que se manifiestan las identidades docentes a partir del mismo, elementos que intentamos abordar en esta ponencia.

Metodología

Se parte de un paradigma interpretativo (Vasilachis de Gialdino, 2007) para explorar los universos simbólicos que tienen los sujetos sobre su trabajo,



FLACSO 2022

basado en las definiciones de situación que realizan los y las docentes en su mundo de vida, en el marco de su experiencia, y considerando el lenguaje como recurso primordial en la producción y reproducción del mundo social. Se busca reconstruir los significados que tiene el trabajo docente para los profesores, las formas en que se identifican con el trabajo, las demandas y dinámicas de reconocimiento expresadas, así como los actores con los cuales se vinculan al trabajar.

Se propone una metodología cualitativa, y enfoque comprensivista, centrado en conocer la “voz” de los docentes (Wortham y Reyes, 2011). Con asidero en el “giro lingüístico” y la importancia del lenguaje como portal para conocer el mundo social (Íñiguez, 2007) se adscribe a un enfoque narrativo, y el análisis discursos (Van Dijk, 2013).

Se integran varias técnicas de relevamiento cualitativas, incluyendo el análisis de más de cien documentos sindicales y de Asambleas Técnico Docentes¹, y más de treinta entrevistas. El análisis se realiza de forma “abductiva” (Verd y Lozares, 2016). El proceso heurístico sigue una estrategia de teoría fundamentada, partiendo de los datos empíricos (básicamente las palabras en su contexto), y luego articulándose paulatinamente con la teoría, para dar forma a las configuraciones del trabajo docente -lo que Supervielle (2015) denomina análisis de “segundo nivel”-. Este proceso analítico se realizó del siguiente modo: 1) se identificaron las principales problemáticas expresadas por los docentes (formas de menosprecio), 2) se separaron según las esferas de reconocimiento (Honneth, 1997; Supervielle, 2016; Rivero, 2018); 3) Se identificación de las formas de reconocimiento merecido; 4) Se clasificación como “demanda” a aquellas formulaciones discursivas que suponían una exigencia de transformación del trabajo docente, o la defensa de una situación vigente en base a valores de base. 5) Se categorizó las diferentes demandas en función del asunto discutido; 6) Se rotuló de la demanda utilizando las categorías nativas de los docentes; 7) Se la organizó



FLACSO 2022

en función de antecedentes de investigación, particularmente Quiñones et al., (2020), como antecedente directo (análisis de segundo orden); 8) Se articuló en torno a la identidad afirmativa (reconocimiento) y lacerada (menospreciada).

En el apartado siguiente se toman las citas directas de las y los docentes como forma de fundamentación del texto, referenciadas con los docentes anonimizados. Asimismo, se toman palabras propias de las entrevistas como nociones ordenadoras del argumento, las cuales aparecen con itálicas y entrecomilladas cuando refieren a palabras nativas.

Discusión

Reconocimiento e identidades en la esfera del amor

La esfera del amor aborda las formas de reconocimiento que refieren a la unicidad de la persona. Estas formas de reconocimiento son intransferibles, en tanto se generan a partir del diálogo cotidiano con actores de la comunidad educativa.

Por tanto, el estudio del reconocimiento en la esfera del amor pone el énfasis en el cuerpo, las emociones, la afectividad. Estas temáticas, que tiene creciente importancia en las ciencias sociales se vinculan con una agenda de investigación de la sociología de la violencia en la escuela (Viscardi Alonso, 2013), que ponen de relieve que el cuerpo está en jaque (Quiñones et al, 2020). En sus vertientes más duras (violencia fáctica, física) la perspectiva de la violencia ha traducido el miedo de los docentes por su integridad física (además de la falta de respeto al santuario, que aparece en las incivildades), además de otros fenómenos constatados tales como el estrés y los problemas asociados a la salud mental (INEEd, 2020). En la sociología del trabajo, además, ello se vincula con las discusiones sobre el riesgo, las condiciones de trabajo, las enfermedades profesionales.



FLACSO 2022

Pero también a una sociología del trabajo y las emociones, vinculadas también a la cuestión del trabajo afectivo.

En el estudio sobre la gestión de los recursos humanos en las empresas Supervielle (2016) señala que puede resultar extraño hablar de afectividad o “amor” en el trabajo, dada la prevalencia de una relación productiva o de obligaciones en el mundo del trabajo. Al respecto, resulta evocativo de la particularidad de la docencia como trabajo el hecho de que la noción de “amor” sea una palabra recurrente en torno a como los docentes describen el acto de su trabajo.

“me da la sensación que yo le desearía a todo el mundo que fuera docente ¿no? “sé docente” como esa sensación (risas). Capaz que porque lo puedo comparar con la vida más académica, ¿no? Y ahí me parece que **la retribución, o el espacio donde vos encontras satisfacción** es como muy personal, muy construido, muy del mérito, y acá (exclama) pa! viene no... que **gira la energía, el amor** (me pongo así no) porque es algo que pasa, como el teatro, que pasa, ahí en **el encuentro con el otro, que es imposible, para mí, si vos no lo vivis desde ese lugar, no, y no estás abierto a recibirlo**” (Entrevista 1, Profesora de historia).

El “amor” en el trabajo docente funge como puente entre el espacio teórico y el nocional (Supervielle, 2017), es decir, que las palabras que conforman la arquitectura teórica encuentran nexos con las conceptualizaciones del sentido común, lo cual supone una realidad singular. Sumado a ello, otra singularidad refiere, justamente, a la importancia de la noción del amor como vínculo, como forma de “retribución” y de “satisfacción” que se basa en el “encuentro con el otro”, para el cual es necesario “estar abierto a recibirlo”, en tanto es una relación que exige disponibilidad al ser significativa, densa, y cargada de “energía”.

En las narrativas docentes, la noción de amor es relevante vinculado también a la significación personal que tiene la docencia en el marco de sus



FLACSO 2022

propias “historias de vida”. Usualmente las y los docentes refieren la profesión a algún familiar que la ejerció con anterioridad, de modo que es también un vínculo afectivo modélico que incluyó en la propia elección de la carrera (Cabrió, 2017). También existe cierta noción de vocación, por la cual se toma la decisión de dedicarse a esta actividad, que prima en relación a otros componentes, como el salario o el reconocimiento público.

Por otra parte, la noción de amor en el trabajo cotidiano implica la dedicación emocional a la actividad que se realiza, como sucede en todos los trabajos con una importante carga performativa. Sin embargo, en la docencia, en tanto que “trabajo con otros” (Dubet, 2006), estas se manifiestan en clave de una preocupación por el aprendizaje y las posibilidades de desarrollo de las y los adolescentes, lo cual implica atender también a su bienestar en un sentido general. Cierta noción del cuidado contextualiza el trabajo docente, como parte del trabajo sobre las subjetividades, aunque su centro discursivo sea la enseñanza y el aprendizaje.

Esto se plasma, en la cotidianeidad, en la posibilidad del encuentro con las y los otros, y con su devolución afectiva recurrente. ¿Cómo se expresa el reconocimiento en la esfera del amor? En “agradecimientos”, “sonrisas” “bromas”, “risas”, “gestos”, “abrazos”, “el reconocimiento del nombre”, “saludos”. La noción del/la “profe” da cuenta de esa relación personal que trasciende la obligación del trabajo, y se sostiene incluso años luego de culminar el ciclo escolar.

Cuando se genera este tipo de vinculación la clase se transforma en un lugar disfrutable, y cuando se potencian estos vínculos el reconocimiento al docente se expresa en un afecto que puede perdurar. Del mismo modo ocurre con las y los colegas. El reconocimiento mutuo en el trabajo forja relaciones de “amistad”, “afecto”, “cariño” e “historias compartidas”, se



FLACSO 2022

festejan cumpleaños, y se viven momentos gratificantes como parte de un transcurrir vital conjunto.

Por otra parte, también se identifican múltiples formas de menosprecio docente en tanto que personas en el ámbito educativo. El caso más extremo lo representan las formas de violencia escolar que han marcado la opinión pública y las sensibilidades de forma profunda. Como señala la Profesora 13: “un padre es capaz de violentar a un maestro porque no le da la importancia que tiene el rol docente, es porque no lo reconoce”. A ello se suman otras preocupaciones, tales como el “cansancio” en el trabajo, los espacios inadecuados que a veces suponen trabajar “con frío”, “incómodo”, “con mala infraestructura”, “en lugares feos”, el uso excesivo de la voz y el cuerpo, entre otros aspectos que se intensifican por la superpoblación estudiantil, dada por la masificación de la matrícula.

Ante estas situaciones, emergen interrogantes en torno a “quienes cuidan a los que cuidan”. Es decir, la dimensión del cuidado se coloca en el centro, y emergen expresiones donde las y los docentes se sienten “descuidados”, desprotegidos por la institución, y sin los soportes que tradicionalmente otorgaba la comunidad educativa.

Reconocimiento e identidades en la esfera del derecho

La esfera del derecho abarca aquellas relaciones de igualdad que se construyen en torno al reconocimiento político de los sujetos en el trabajo. En este respecto toman gran importancia las formas abstractas de regulación el trabajo propias de la modernidad, y con un lugar central en las instituciones educativas, que han sido designados como “la dimensión burocrática” de la escuela.

La institución educativa se encuentra regulada por un número importante de leyes, decretos y normativas que pautan las formas de acceso, permanencia y pasaje de grado, la elección del centro educativo y asunción



FLACSO 2022

de carga de trabajo (elección de horas), las formas de administración de la enseñanza (currículum) y dictado de clase (planificación docente), de evaluación (pruebas, boletín o carnet), sanción de las conductas (observación verbal, escrita, pasaje a Consejos Pedagógicos), anotación de la actividad estudiantil (lista de faltas), entre tantas otras.

Es por ello frecuente que los docentes se refieran a esta dimensión del trabajo a partir de una valoración negativa, pautada como “trabajo burocrático”, “papeleo”, que representa una carga que no permite, muchas veces enfocarse en lo sustantivo de la enseñanza, o que incluso resulta incomprensible o incompatible con la realidad concreta del trabajo y la vida de los trabajadores, que se ve subsumida a lo que la regulación reconoce o no. En estas instancias, se siente que los derechos no son plenamente reconocidos, en tanto su ejercicio y goce efectivo termina siendo privativo, excluyente, o inutilizable.

*“La actividad computada se hace un promedio en las clases, la asistencia, la asistencia, eso sí, que eso se promedia con el puntaje de inspección, el puntaje de dirección, y la actividad computada vendría a ser, **ahora no me acuerdo bien como es**, en cuanto a la asistencia, se hace ahí un valor. Que a veces también eso va, porque las licencias médicas, por ejemplo, **yo caí a veces en la trampa, de no quería sacarme licencias médicas, me sacaba licencias médicas cortas, si tenía algo para hacer me lo hacía el viernes, cosa de tener el fin de semana y tomarme dos días nomas. Después me dijeron: “no lo hagas más así”, pero una directora me lo tuvo que decir, “porque si vos tenés una licencia médica prolongada no te afecta tanto la actividad computada como esas pequeñas faltas”. (...) yo cuando tuve el accidente me tuve que amparar en el artículo 50, porque por ser licencias médicas de más de 50 días no te afectan la actividad computada, porque si no hubiera quedado última en el escalafón, por más que tuve un accidente y casi me mato. Pero hay un artículo, obviamente un trámite...”** (Profesora 5)*



FLACSO 2022

Asimismo, se entiende que buena parte de estas actividades comprenden un “trabajo invisible” que no es valorado por parte de los demás actores, que no es reconocido salarialmente y, sin embargo, ocupa un espacio importante en la carga semanal de trabajo (por ejemplo, en tareas vinculadas a la preparación de clases, planificación, coordinación, y corrección).

En contraposición, se identifican en los discursos docentes una problematización en torno a la igualdad política en los múltiples planos en lo que se ve inserto, que pueden ser de jerarquía (para con los estudiantes) o de subalternidad (para con las autoridades educativas), generando situaciones y desafíos diferentes. Así, para con los estudiantes, se problematiza como no *“ejercer un autoritarismo de la mirada”*, y lograr *promover procesos en los cuales “escucharse”, “proponer”, “tomar decisiones”, “presentar ideas”, “discutir”, “llegar a acuerdos”*.

Por otra parte, para con las autoridades educativas, se genera el problema del reconocimiento de la voz docente en la toma de decisiones institucionales. Al respecto, pese a los diversos espacios de consulta existentes (Asambleas Técnico Docentes, Diálogo por el empleo, Consejos de Salarios, entre otras), la percepción frecuente es la de “no ser escuchados”, siendo espacios de “falsa participación” (Quiñones et al., 2020)

En conjunto, ambas reflexiones tienen como horizonte la interrogación en torno a la democracia escolar, y los modos en los cuáles los integrantes de la institución pueden vincularse en pie de igualdad, con reglas formales justas, establecidas a priori, pero capaces de comprender la vida dinámica que acontece en los centros educativos.



Reconocimiento e identidades en la esfera de la solidaridad

La esfera de la solidaridad designa las formas de reconocimiento a partir de relaciones de prestigio y autoridad en el trabajo. En el caso de la docencia, esta dimensión es de las más importantes a analizar, a partir de los múltiples diagnósticos que expresan la consolidación de formas de menosprecio y desprestigio docente, como un elemento sistémico de la modernidad (Dubet, 2006) causante de “malestar” (Esteve, 1987).

Este suele ser un punto de partida consensuado tanto en los antecedentes como en los múltiples documentos y entrevistas realizadas, que expresan que la docencia ha perdido “valor” social, “prestigio”, que “no tiene el lugar que tenía antes”, “que es mal visto”, y que coloca a los docentes como “vagos”, “atorrantes”, “inútiles”, entre otros adjetivos que dan cuenta de la profundidad de la herida sufrida y expresada por los docentes en torno al lugar social que sienten que se les adjudica a partir de su profesión. Esto, a su vez, ratifica el rol central que tiene el trabajo para quienes lo ejercen, y en particular la docencia como trabajo significativo y generador de identidad.

“Yo creo que *ha habido una desvalorización de nuestra profesión, una desvalorización total de lo que es el rol docente y la profesión de los docentes*, ¿por qué? Porque, primero que hoy en día, no se considera, al menos no en carácter general, la educación como algo útil, por lo menos en determinados sectores. Es decir, ¿estudio para qué? ¿para qué? (...). Entonces, por ahí los docentes no están cuidados, *no estamos bien vistos. Estamos vistos como vagos, atorrantes, que faltamos mucho, que no nos interesan los chiquilines, que no nos importa nada, que pasamos haciendo paros también*, etc, etc etc. Pero no saben, o no ven, que estamos sometidos al multiempleo, que muchas veces pasamos viajando en un ómnibus, lo viví por muchos años. (...) o sea que por ese lado, *por el lado*



FLACSO 2022

de la sociedad, no estamos amparados” (Entrevista 2, docente de educación sonora)

A ello se le suman otras formas de menosprecio vinculados al rol que se le otorga en la propia institución escolar, pautada por la creciente subsunción al poder político, y la creciente injerencia de actores de ámbitos extraeducativos, como parte de los procesos de managerialización de la educación (Sisto, 2012). Estos elementos coadyuvan a generar una sensación que, en términos de Honneth (1997) podríamos entender como de “deshonor”, y que afectan la autonomía de los docentes en relación a su trabajo y al lugar social que gozan a partir del mismo.

En oposición, las demandas docentes vinculadas a la esfera de la solidaridad proponen replantear el lugar del docente como “profesional de la educación”, buscando ganar el reconocimiento de los estudiantes, sus familias, la institución escolar y la opinión pública a partir de los conocimientos que imparten, y en defensa del valor intrínseco y práctico del conocimiento para la vida.

Los elementos aquí esbozados se resumen en el Cuadro 1, tomando en cuenta las esferas del reconocimiento, su núcleo estructurante empírico, el tipo de relaciones que designa, su locus de realización, y las identidades recabadas tanto afirmativas (reconocidas) como negativas (menospreciadas). Es necesario recordar que estas identidades aparecen como adjetivaciones de sí mismos/as, es decir, como identidades móviles, en construcción y deconstrucción, y no estáticas u ontológicas (Vasilachis de Gialdino, 2007).



Cuadro 1. Relaciones de reconocimiento e identidades por esferas

Esfera	Tipo de relación fundada	Locus de realización	Acciones	Forma de identidad lascerada	Forma de identidad realizada
Esfera del amor	Relaciones "humanas"; "vínculos interpersonales"; Relaciones de "afecto"; relaciones de "empatía" "relaciones de cuidado" "relaciones de familia"	Comunidad educativa	"Un abrazo", Expresiones de "afecto"; "un saludo", "un beso", "el amor expresado"; Demostraciones de bienestar en el aula, Saludos de ex-estudiantes; "cada pequeño gesto de cambio de un chiquilín"; "una sonrisa"; "reirse"; "cuando un alumno consigue algo que no estaba consiguiendo", reconocimiento "del lenguaje de la comunidad"; conocer (apoyar) su desarrollo personal	Docente "cansada/o" "descuidada/o" "agredida/o"	Docente "agradecida/o" "querida/o"; el/la "Profe"
Esfera del derecho	Relaciones de derechos; trato igualitario y justo	Democracia escolar	"crear cosas colectivas" "llegar a acuerdos" "escucharse" "proponer" tomar decisiones" "presentar ideas" "discutir"	Docente "silenciado/a"; Docente "autoritario/a"; Docente "invisibilizado/a"	Docente como trabajador "con derechos"; Docente "escuchado/a"
Esfera de la solidaridad	Relaciones de saber; Relaciones de prestigio	Prestigio público	Reconocimiento del saber del docente; Expresiones de interés/aplicación de lo aprendido; Demostraciones de compromiso con el aprendizaje; apoyo en sus trayectorias académicas / profesionales; descubrimiento de una vocación o profesión	Docente "desprestigiado/a", "sin lugar"; "inútil"; "mal visto"	Docente como "profesional de la educación"

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Tradicionalmente se concibe a la enseñanza como una actividad centrada en la transmisión de conocimientos, lo que remite a cierto imaginario de trabajo intelectual. Los múltiples desarrollos de la pedagogía, así como las nuevas teorizaciones en torno al trabajo nos habilitan a apreciar y revalorizar otros aspectos, tales como los afectivos, vinculares, interpersonales, entre otros. Ello es reforzado por lo que las y los propios docentes expresan sobre su trabajo, los sentidos que tiene, y los desafíos prácticos que expresan.

A partir de la teoría del reconocimiento podemos entender el trabajo como un espacio de significación y disputa ética en torno al trabajo. No solamente



FLACSO 2022

porque los sentidos mismos que adquiere el trabajo se encuentran en disputa (Rivero, 2022), sino también porque el mundo del trabajo resulta un espacio donde la ética se pone en juego en la configuración de apreciaciones sobre los trabajadores, de generación de vínculos de amistad, admiración, socialización y coordinación política, pero también de menosprecio, violencia, vergüenza, dolor, humillación, entre otros.

El análisis de las voces docentes desde esta perspectiva permite arrojar luz sobre aspectos menos considerados en la literatura, dentro de los cuales quisiéramos destacar dos. En primer lugar, que las y los estudiantes son, en este sentido, una importante fuente de reconocimiento. Particularmente desde lo que denominamos la “esfera del amor”, los docentes generan vínculos particularistas donde cada estudiante es una historia, cuya mirada tiene una gran relevancia para la definición de sí. En segundo lugar, y por ello mismo, cobra relevancia la dimensión del cuidado, tradicionalmente no considerada como parte de la docencia, pero que si forma parte de su configuración a partir de una “ética del cuidado” como una parte configurante del vínculo docente con el trabajo que merece ser crecientemente abordada.

Referencias bibliográficas

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2019). Censo Nacional Docente 2018. Informe de resultados.
https://censodocente2018.anep.edu.uy/censo/documentos/CENSO_Nacional_Docente_LIBRO.pdf
- ASSUSA, G. y RIVERO, L. (2020). “La “cultura del trabajo”. Perspectivas teóricas, investigativas y desafíos conceptuales. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, 11(20): 19-38.



FLACSO 2022

- BRITO, A. (2010) Los profesores y la escuela secundaria hoy. Notas sobre una identidad en repliegue. Libros libres.
- CABRIO, S. (2017) Estudiante de magisterio hijo de maestro: Relatos de vida sobre su identidad y herencia docente. [Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay]. Sistema de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay. <https://sisbibliotecas.ort.edu.uy/file/4226>
- DE TEZANOS, A. (2012). ¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión. Perspectiva educacional, 51(1), 1-28. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.51-Iss.1-Art.71>
- DUBET, F. (2006). El declive de la institución. Gedisa
- ESTEVE, J. M. (1987). El malestar docente. Laia
- FERRANDO, F. & RIVERO, L. (2022). El reconocimiento del trabajo docente en Uruguay: nuevos enfoques y evidencias. Cuadernos de Investigación Educativa, 13(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3094>
- GRIMSON, A. (2011). Los límites de la cultura. Siglo XXI
- HONNETH, A. (1997). La lucha por el reconocimiento. Por una gramática de los conflictos sociales. Ed. Crítica.
- HONNETH, A. (2010). Work and recognition. A Redefinition. En Schmidt, H. & Zurn, C. (Eds.), The Philosophy of recognition. Lexington books
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2020). Estudio de salud ocupacional docente. <https://www.ineed.edu.uy/images/EstudioSaludOcupacionalDocente/Resumen-ejecutivo.pdf>
- ÍNIGUEZ, L. (ed.) (2008), Análisis de discurso. Manual para las ciencias sociales. Barcelona: UOC.



FLACSO 2022

- QUIÑONES, M., SUPERVIELLE, M., ACOSTA, M. J., RIVERO, L., & COSSE, L. (2020). El sindicalismo en el proceso de construcción de una cultura del trabajo para el desarrollo. CSIC-UR.
- RICEUR, P. (2006). Del texto a la acción. Fondo de Cultura Económica de España. RIVERO, L. “Configuraciones y sentidos del trabajo docente” En Serna, M. et al. “El Uruguay desde la sociología 19”. DS-FCS-UR.
- RIVERO, L. (23-27 de febrero de 2021). Working as a teacher: Demands for recognition of secondary school teachers in Montevideo. [Ponencia] IV Congreso de la Asociación Internacional de Sociología, (ISA) San Pablo, Brasil.
- RIVERO, L. (4-7 de setiembre de 2018). Abordajes a la cultura del trabajo docente en el Uruguay. [Ponencia] XVII Jornadas de Investigación Científica, FCS – UdelaR, Montevideo, Uruguay
- SISTO, V. (2012). Identidades desafiadas. Individuación, managerismo y trabajo docente en Chile. Revista Psykhe, 21: 35-46.
- SUPERVIELLE, M. (2015). Apuntes sobre categorías del entendimiento. En Quiñones, M; Supervielle, M. y Acosta, M. J., Introducción a la metodología cualitativa . Pp. 27-65 Montevideo: Universidad de la República.
- SUPERVIELLE, M. (2016). Una aproximación sociológica a la gestión de los recursos humanos: Mirada a partir de la lucha por el reconocimiento. Revista de Ciencias Sociales, 29(38), 13-36.
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0797-55382016000100002&lng=es&tlng=es
- SUPERVIELLE, M. (2017). Las nociones de cultura de trabajo en el Uruguay. Revista de Ciencias Sociales, 30(41): 15-34.



FLACSO 2022

- TAYLOR, C. (1993). El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”. Fondo de Cultura Económica
- VAILLANT, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(1).
<http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25699>
- VAN DIK, T. (2013). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.
- VERD, J. M. y LOZARES, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Madrid: Síntesis.
- VÁZQUEZ, Victoria, & ESCÁMEZ, Juan. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(spe), 1-17. Recuperado en 20 dediciembre de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000300001&lng=es&tlng=es.
- VISCARDI, N. & ALONSO, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*.
https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/gramatica-s-%20de%20la%20convivencia_alonso%20-%20viscardi.pdf

¹ Las asambleas técnico docentes en Uruguay son espacios consultivos oficiales de la institución educativa, donde las autoridades recaban la voz de los docentes en procesos asamblearios de debate. Los resultados son colocados en actas y sometidos a votación con informes por unanimidad, mayoría o minoría.



FLACSO
2022

INTERCULTURALIZAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ALGUNAS LECCIONES DESDE LA EXPERIENCIA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA TIPO STEM.

Javier Cuestas-Caza

Escuela Politécnica Nacional Ecuador

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

La inclusión de la interculturalidad como principio constitucional en el Ecuador ha sido el resultado de la lucha histórica de los pueblos y nacionalidades indígenas en pro del reconocimiento de sus derechos. Así, la interculturalidad ha logrado permear en diferentes esferas de la sociedad, una de ellas, la educación. En el campo educativo ecuatoriano, la interculturalidad está siendo incorporada como un nuevo indicador de la calidad del sistema educativo, desde un enfoque de políticas públicas top-down. Empero, aunque han existido muchos avances (y críticas también), los aportes más visibles se enmarcan en los niveles básicos y medios del sistema educativo. En este contexto, el presente trabajo busca profundizar en el estudio de la interculturalidad en el nivel superior, a partir del estudio de caso de la Escuela Politécnica Nacional, una de las más importantes universidades públicas del Ecuador. A partir de un análisis exploratorio, se ha podido identificar mecanismos que dan cuenta de un proceso embrionario de interculturalización de las funciones sustantivas (docencia, investigación, vinculación), apalancado en decisiones directivas estratégicas. Asimismo, varias lecciones han surgido. Primero, antes de operativizar la interculturalidad, se requiere problematizar su conceptualización más allá del entendimiento (potencialmente ingenuo) que la asocia solamente con minorías étnicas. Segundo, desde un enfoque pragmático, se requiere definir cómo, cuándo y dónde se fortalecerá el proceso de interculturalización. Esto requerirá de planes estratégicos y principalmente de un proceso de sensibilización hacia toda la comunidad universitaria. Finalmente, la particularidad de la Escuela Politécnica Nacional como una universidad con enfoque STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) representa un reto adicional al proceso de interculturalización, lo que implicará considerar si se requiere adaptaciones específicas para este tipo de universidades.

Palabras claves: Interculturalidad, Educación Superior, Gestión Educativa, STEM, Calidad Educativa



FLACSO
2022

CULTURA IORUBÁ E ÒRÚNMÌLÁ - A IMPORTÂNCIA DOS SABERES ANCESTRAIS PARA A ATUALIDADE.

João Paulo de Azevedo Silva

Universidade Federal de Pernambuco

Everaldo Fernandes da Silva

Universidade Federal de Pernambuco

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología.

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



RESUMO

A educação proposta pelo mundo eurocêntrico coloca em nossas cabeças que há uma dicotomia muito clara: corpo x intelecto e que tudo que advinha do corpo não era válido o suficiente para ser considerado Ciência/Filosofia. Além disso, esvazia de sentido os saberes místicos de seus significados para a convivência dos seres humanos, como se os valores presentes nas religiões não tivesse valia para uma boa convivência e harmonia social. Por isso, a curiosidade é uma locomotiva que nos movimenta constantemente para refletir sobre lugares e saberes que, embora façam parte do universo cultural ao qual estamos imersos, nunca havia sentido-pensado antes. Isso porque, a filosofia ocidental permanece tentando nos impor parâmetros de sentir-pensar a vida e seus múltiplos processos de atravessamento de uma única forma: homem, branco e europeu. A filosofia oferecida através do Òrìṣà funfun Òrúnmilá é um desses saberes que ajuda o autor a sentir-pensar o mundo a partir de uma outra perspectiva, com uma nova lente, com um novo olhar para o que é produzido a partir das filosofias africanas que têm um cuidado diferente para com o Outro. Para o povo iorubá, as pessoas que desejam felicidade devem buscar ter bom caráter, pois assim evita confusão com outros seres humanos e com as divindades. A essência da fé baseia-se em praticar e cultivar dentro do coração o bom caráter, o bom viver social. Existem uma quantidade grandíssima desses saberes e outros mais vivenciados e ensinados oralmente dentro das comunidades através dos mais velhos e das divindades. Saber partes desses saberes são de importância para nos encontrarmos enquanto parte existencial desse plano, enquanto seres que tiveram sua história negada através do processo de (pós)colonização.

PALAVRAS CHAVES. Iorubá, Òrúnmilá , Ancestralidade, Educação



INTRODUÇÃO

No artigo constará a introdução onde estará presente as motivações que levaram o autor a escolher a temática, assim também o itinerário deste artigo. Seguido de uma breve história de quem são os povos iorubá e da criação do mundo na visão dessa cultura, com o intuito de situar o leitor em um universo que é diferente do que o ocidente está habituado. Logo após demonstraremos quem é Òrúnmílá e suas possíveis significações dentro do universo iorubano e em quê consiste a filosofia de Òrúnmílá. Seguido das conclusões e referências bibliográficas.

A curiosidade é uma locomotiva que nos movimenta para refletir sobre lugares e saberes que, embora façam parte do universo cultural ao qual estamos imersos, nunca havíamos sentido-pensado antes. Isso porque a filosofia ocidental permanece tentando nos impor parâmetros de sentir-pensar a vida e seus múltiplos processos de atravessamento de uma única forma: homem, branco e europeu. A persistência em buscar novos saberes para encontrar a si mesmo em lugares antigos, novos lugares, com novas lentes de observação, em um movimento semelhante ao espiral (re)encontrando-se em cada nova (re)descoberta é o que anima o autor nesta pesquisa.

Desde a infância estive inserido dentro do universo protestante, com nenhuma aproximação com o universo iorubano, com o candomblé ou com as filosofias africanas, exceto quando o objetivo era a demonização desses saberes ancestralizados. Além da demonização, a aproximação também se dava dentro do contexto de tentar “salvar” o Outro da “escuridão” em que se encontrava. Pois, foi ensinado que a luz representa o cristianismo e o que está fora dele remete ao demônio, ao escuro, às trevas.

A partir do cruzamento de experiências e saberes, tocado e atravessado por outras leituras, pessoas, vivências, ciclos sociais, retorna ao objeto



FLACSO 2022

estudado com outras perspectivas, totalmente diferente do que sentia e pensava anteriormente. É nesse percurso que o autor busca (re)encontrar-se em novos saberes com novas lentes interpretativas da vida, aprendendo agora de um outro ponto de partida, o ponto de deslocamento, como nos indica Machado (2014) que menciona a importância de aprender sobre e a partir de outros lugares.

A filosofia oferecida através do Òrìṣà funfun¹ Òrúnmilá é um desses saberes que ajuda os autores a sentirem-pensarem o mundo a partir de uma outra perspectiva, com uma nova lente, com um novo olhar para o que é produzido a partir das filosofias africanas que têm um cuidado diferente para com o Outro. Isso porque por muito tempo fomos educados e conduzidos a acreditar que filosofia era produto unicamente dos ocidentais, especificamente dos homens brancos que viviam na Europa, o que contribuiu para o silenciamento de filosofias outras que experienciam o cotidiano de uma forma diferente, plural e integral.

A educação proposta pelo mundo eurocêntrico afirma que há uma dicotomia muito clara entre o corpo e o intelecto e que tudo que advém do corpo não é válido o suficiente para ser considerado Ciência/Filosofia. Além disso, esvazia de forma a negar os saberes místicos de seus significados para a convivência dos seres humanos, como se os valores presentes nas religiões não tivessem valia para uma boa convivência e harmonia social.

Destacamos a visão maniqueísta² do mundo que defende no plano existencial, da matéria, que há constantemente uma disputa entre o Bem e o Mal, entre Deus e o Diabo. Não partilhamos dessa visão, acreditamos que o plano material da existência é múltiplo e diverso, os caminhos são plurais. E na pluralidade existem tanto o bem quanto o mal, mas não se limitam e nem se esgotam em si.

Essa maneira de enxergar o mundo contribuiu para desvalorizar diversos modos de apreciar, captar, sentir, perceber e transmitir a beleza e grandeza



FLACSO 2022

do Existir e do Ser no mundo. Nas culturas de matriz africana, aqui no Brasil, o uso do corpo, da oralidade, do axé, ancestralidade e outros mais, são bastante significativos e isso não inibe a presença tanto da Filosofia quanto da Ciência presentes nesses locais. Ao contrário, é de uma riqueza tamanha que para captá-las, senti-las, é necessário aprender a desaprender³ para poder aprender de um outro local e perspectiva.

A necessidade social e acadêmica de pesquisas a partir de outras epistemologias imbricam-se aos interesses e as necessidades do autor. Pois, a Europa sempre foi porta voz do mundo, embora o mundo tenha boca para falar, ela até o presente momento se colocou como a única portadora de voz. Por isso, ressaltamos que o local em que se encontra a nossa pesquisa é da descolonização, do olhar do Sul global, como nos mostra Fanon (1965), Boaventura de Sousa Santos (2007).

Compreender essa filosofia nos envolve com uma parte da sociedade iorubana, pois através desses saberes vamos aprendendo paulatinamente a identidade, as características, os modos de ser, suas dores, conquistas, necessidades, enfim todo o complexo e riqueza que é o povo Iorubá.

CULTURA IORUBÁ

No percurso da construção desta pesquisa várias foram as perguntas que surgiram, tais como: Quem são os Iorubá? É um povo ou mais de um? É uma cultura? De onde vem? Em que se diferenciam de outros povos? Qual é sua filosofia de vida? É partilhada entre todos do(s) grupo(s)? As perguntas nos servem para delimitar o que buscamos, para dar-nos direção e apontamento ao que desejamos. Porque entender um pouco da cultura iorubá é compreender uma parte de quem nós somos, visto que boa parte dos africanos que foram escravizados no Brasil advieram de uma parte da África que partilhavam dessa cultura.



FLACSO 2022

O termo Iorubá de acordo com Silva (2015) é bem complexo de definição, há diversas polêmicas em torno desse debate. Isso se deve por conta que há diferenças de sinônimos para a mesma palavra, ou seja, se usarmos a palavra iorubá para falar da língua, da religião ou de um povo, terá significados distintos e não apenas um. O que se deve entender é que definir essa cultura em um sinônimo apenas é limitante porque devido ao tráfico negreiro essa cultura transcende seu lugar de origem. Devido a isso houve um processo de hibridização de culturas com outros povos, embora que em sua essência existem elementos convergentes.

Essa cultura é praticada por povos que habitavam, originalmente, a África Ocidental, especificamente na Nigéria. Segundo a tradição dessa cultura, o local onde foram criados os seres humanos e sua habitação a terra é chamado de Ile-Ife que iremos falar um pouco mais na próxima seção. A população que compartilha essa cultura é um das maiores em quantidade na África subsaariana, o número aproxima-se de 40 milhões de habitantes, isso somente na Nigéria.

A cultura Iorubá é partilhada tanto na África Ocidental como em diversos outros países onde os africanos escravizados foram levados, inclusive em Cuba, Jamaica e Brasil. Além da Nigéria, dentro da África subsaariana, podemos citar a República de Benin, Togo, Gana e Serra Leoa. Se formos somar a população que habita na África com os africanos na diáspora que partilham da cultura ioruba teríamos mais de 100 milhões de pessoas ao redor do mundo.

Os povos que partilham dessa cultura tem um sistema complexo e hierárquico de crenças, valores, idioma; acreditam também na predestinação, no respeito aos mais velhos das comunidades e na ideia de que sucesso e fracasso no plano material está vinculado às escolhas que se fazem no Òrun.

Embora o processo de colonização dividiu o Continente Africano, escravizou o povo que habitava nele, compartimentou e subalternizou no



FLACSO 2022

processo escravagista, não conseguiram destruir as culturas que lá estavam. A essência do povo, sua cultura, religião, economia e saberes outros acumulados por todos e passado adiante através dos conselhos de velhos e velhas sábios e sábias permaneceu em sincretismos, em misturas, em hibridização, em simbiose com todas as outras que tentavam apagar por completo a existência cultural e espiritual dessa pluralidade de povos.

A cultura iorubá preocupa-se como os seres humanos irão conviver socialmente. Como cultuam e respeitam os ancestrais, alicerçam seus saberes em costumes e tradições, regras de conduta para poder viver bem, em paz e equilíbrio no âmbito de comunidade, sociedade, como podemos ver através dessa poesia iorubá:

Cuide de suas maneiras

Cuide de suas maneiras, meu amigo! A honra pode abandonar nossa casa, e a beleza, às vezes, acaba.

O rico de hoje pode ser o pobre de amanhã.

A honra é como o mar, e também a onda da riqueza; ambas podem escapar de nossa casa. Mas as boas maneiras acompanham-nos até ao túmulo. O dinheiro não é nada.

As boas maneiras é que são.
a beleza da humanidade.

Se você tem dinheiro, mas não se comporta bem, quem irá confiar em você? Ou, se você é uma mulher muito linda, mas não se comporta de maneira adequada, quem desejará tê-la como esposa?

Ou, ainda, se você é muito educado, mas engana as pessoas, quem confiará em você para negócios?

Cuide de suas maneiras, meu amigo. Sem bons modos, a educação não tem valor. Todos amam uma pessoa que sabe se comportar.

(Almeida, 2006, p. 14)

Através da poesia podemos perceber a exaltação e os conselhos para se cuidar, ter temperança e equilíbrio nas maneiras de ser e se portar socialmente, na importância da educação, de “saber chegar e sair”⁴ nos lugares. Esses preceitos de boas maneiras e convivência social não convergem com a cultura européia, cristã e branca, onde se cultua o poder,



FLACSO 2022

a homogeneidade e a moralidade no sentido de restrições das expressões corporais e da sexualidade.

Ainda segundo Almeida (2016) para o povo iorubá, as pessoas que desejam felicidade devem buscar ter bom caráter, pois assim evita confusão com outros seres humanos e com as divindades. A essência da fé baseia-se em praticar e cultivar dentro do coração o bom caráter, o bom viver social. Existem uma quantidade grandíssima desses saberes e outros mais vivenciados e ensinados oralmente dentro das comunidades através dos mais velhos e das divindades. Conhecer partes desses saberes são de importância para nos encontrarmos enquanto parte existencial desse plano, enquanto seres que tiveram sua história negada através do processo de (pós)colonização.

A CRIAÇÃO DO ÀIYÉ NA CONCEPÇÃO IORUBANA E A IMPORTÂNCIA DE ÒRÚNMÌLÁ

Òrun, segundo a crença nagô, é o local onde as entidades espirituais habitam. É também nesse lugar que não iremos encontrar qualquer necessidade que seja, nem qualquer variação climática, ou seja é um lugar estático. Tudo que encontramos em nosso mundo material, lá já existia a priori em estado espiritual, sem matéria, sem corpo. Em outras culturas podemos encontrar esses aspectos referenciados como paraíso ou algo similar.

Òlórún que é o Òrìṣà Supremo no panteão do iorubá decide materializar tudo que havia em Òrun como protótipo, com o objetivo de acabar com a ociosidade que reinava naquele lugar. Dessa forma, Obàtálà foi convidado por Òlórún para criar o novo mundo, o mundo material, ao qual aceitou prontamente. Como o trabalho era grande e necessitava de muitos



FLACSO 2022

trabalhadores, todos os Òrìṣàs foram convidados a contribuir de alguma forma, todos tiveram funções específicas para a construção do mundo dos mortais. Na filosofia iorubá o mundo dos mortais é chamado de Àiyé que significa que tudo que há no Òrun terá nesse local, mas corporificado, materializado.

O Àiyé, a terra material, o lugar dos mortais, foi criado na fronteira entre o Òrun e o vazio do infinito: Òpó-orun-oún-àiyé. É interessante notar que a missão de construir esse mundo embora seja dada ao princípio masculino-ativo, o princípio feminino-passivo, Odùduwà, não ficou de fora e teve o mesmo grau de importância de Obàtálá. Por isso, o Òrìṣà supremo solicita que sua filha siga as orientações de Èṣù, entidade que tem poderes ilimitados. É com essa grande missão que Obàtálá se dirige à casa de Òrúnmilá, o Senhor da Sabedoria, para obter conselhos e direcionamentos que serão fornecidos pelo do Oráculo de Ifá a respeito de como agir de maneira a obter sucesso no empreendimento.

Òrúnmilá é o patrono dos Odùs, os Odùs são signos que representam caminhos, possibilidades e direcionamentos para os Òrìṣàs e os seres humanos, existem uma totalidade de 256 vias e ocasiões para se percorrer. O sistema de signos é denominado de Ifá, que também é referência a Òrúnmilá. O Senhor da Sabedoria, após a petição de Obàtálá, realiza um ritual com o auxílio e proteção dos Òrìṣàs para saber quais são os caminhos que Obàtálá deverá seguir.

O Odù que se apresenta no ritual é o que está ligado à luz, à vida e à existência material. Para concluir a tarefa que foi destinada a Obàtálá, ele deveria oferecer Ebó⁵ a Èṣù que é o Òrìṣà do movimento, do axé, da encruzilhada, da sabedoria. O filho de Òlórùn não gostou da ideia porque acreditava ser superior a todos os outros Òrìṣàs funfun e não deveria alimentá-lo, se Èṣù tiver interesse em comer que não fosse oferta do filho do Òrìṣà Criador. Quando Òlórùn propôs essa missão, havia colocado uma regra para não ser quebrada até o fim da missão: ninguém poderia ficar



FLACSO 2022

embriagado por bebida fermentada. Por conta da postura de despótico, Èṣù coloca uma armadilha para Obàtálá que estava caminhando a muito tempo e com bastante sede. Èṣù coloca uma palmeiras a frente de Obàtálá que ao vê-la retira a bebida da palmeiras e bebe-a, a bebida tem uma fermentação que altera os sentidos, ou seja embriaga o Òrìṣàs, portanto, acabou embriagando-se através da bebida que saia da palmeira e quebrou a regra.

O fracasso de Obàtálá abriu caminho para que Odùduwà pudesse prosseguir na missão, sem a prepotência do irmão. Logo chamou toda ajuda que pudesse e foi em direção ao Ifá solicitar conhecimento a Òrúnmilá, o Odù que apareceu para Odùduwà foi Ikú que representa a morte. Ficou a cargo de Ikú devolver a matéria ao seu estado primordial. Além de Ikú, outro Odù que apareceu para Odùduwà foi Oyeku Meji, que tem por objetivo ajudar com que corpos materiais busquem por retorno ao estado espiritual. Para ocorrer essa mudança necessita indispensavelmente de Ikú, só passando pela morte pode-se chegar ao estado espiritual pleno.

Embora Òrúnmilá tenha dito o que os Ò pèlé falavam, não mencionou a Odùduwà dois outros Odùs que surgiram em seguida, com receio de que o Grande Ventre do Universo desistisse de sua missão. Um era o Odu Odi Meji⁶ que afirmava: para haver vida na terra, os Òrìṣàs deverão abdicar de seu status espiritual e possuir um corpo, em outras palavras diz que haverá um predomínio do corpo sobre o espírito. O segundo Iwori Meji⁷, esse por sua vez, fala sobre os caminhos que irão ser necessários para libertar o espírito do aprisionamento dado pelo corpo material.

Cada ser humano terá quatro corpos habitando em si mesmo: a. Emi, o sopro da vida; b. Ara, a forma material densa; c. Ojiji, a forma telúrica, da terra, será um guardião que ficará responsável por devolver a matéria emprestada para criar outro corpo material e d. o Ipori, a parte espiritual. Todos eles estarão sob o domínio de Ikú, exceto Ipori que é a parte divina. O Ipori deverá passar por um processo de evolução que conta com voltar a novos corpos materiais quantas vezes forem necessárias. (Oxalá, 2006)



FLACSO 2022

Odùduwà, a Senhora da Vida e da Morte, seguiu um caminho contrário ao seu irmão, apostou na ajuda múltipla de todos os Òrìṣàs, começou solicitando a Ògún que fosse abrindo os caminhos e protegendo a expedição. Ò sányin ofereceu sementes diversas para alimentar e medicar a todos, resguardou determinados conhecimentos de cura para alguns habitantes, dessa nova terra, de sua confiança. Òsòḍsi ficou encarregado de preparar bastante suprimentos para a empreitada.

Interessante é perceber que na criação do Àiyé, Òrúnmilá em uma conversa com Èṣù, após Odùduwà partir em sua missão, afirmou que para os Òrìṣàs continuarem vivos irão depender de que os seres humanos os cultuem em cultos específicos para cada Òrìṣà. A sobrevivência dos Òrìṣàs estará vinculada aos cultos, as oferendas (ebós), preces prestados pelos seres humanos. Sobre todos esses aspectos se criou o mundo material, o Àiyé, essa é uma parte da filosofia Òrúnmilá, de sua participação na criação cósmica.

FILOSOFIA ÒRÚNMILÁ

Òrúnmilá é uma entidade que existe desde os primórdios juntamente com Òlórùn, portanto, não é possível resumir esse grande Ser apenas a um nome. Ele é conhecido por diversos nomes, mas todos eles têm uma mesma finalidade: Grande Conhecedor dos Mistérios dos Caminhos e das Determinações (Oxalá, 2006). Òrúnmilá também pode ser chamado de o Grande Bàbáláwo, ou ainda o Pai que Possui o Segredo ou ainda o Mestre dos Sábios entre outros mais.

Segundo Silva (2015) “Òrúnmilá é o deus do oráculo (aquele que dá a resposta); e Esu é o mensageiro da comunicação entre o adivinho e Òrúnmilá e transporta as oferendas do consulente aos orisá.” (p. 25). Em outras palavras, Òrúnmilá é conhecedor de todos os mistérios e caminhos



FLACSO 2022

para a paz, a felicidade, a riqueza, a postura moral, o equilíbrio. Porém, quem comunica esses saberes aos seres humanos é Èṣù⁸ que por sua vez só comunica a mensagem de Òrúnmílá ao consulente através de Ebó oferecido a ele.

Òrúnmílá também é conhecido por ser o que transita entre o céu (òrun) e a terra (àiyê) na posição de que aconselha tanto os seres humanos quanto os Òrìṣàs. Ele também apela a Òlódùmarè em favor da humanidade quando essa se vê em situações desagradáveis ajudando ela a se corrigir ou evitar danos maiores. Enfim, ele é:

uma arqui-divindade de origem divina direta de Òlódùmarè, na condição de “espírito puro”, ou seja, o logos, a energia pura que abarca todos os dons divinos, sendo representado pela palavra, fonte de força que impulsiona a energia vital. Depreende-se então que Òrúnmílá é o primeiro ser em espírito criado por Òlódùmarè para ordenar, coordenar e reordenar o mundo, a terra, e indicar o correto caminho aos seres humanos para viverem em paz consigo mesmo, com os outros e com natureza (Silva, 2015, p. 62)

Segundo Abimbola (1971): Òrúnmílá é também “conhecido como Ifá (deus da divinação), foi encarregado com o uso da sabedoria para a interpretação do passado, presente e futuro, e também para a organização geral da terra.” (p. 3). Podemos definir Ifá como uma religião que cultua os Òrìṣàs o que inclui o próprio Òrúnmílá e também como um sistema filosófico.

Existem três formas para caracterizar Òrúnmílá: mítico, institucional e histórico. Òrúnmílá, dentro da concepção mítica, é o portador dos segredos existentes no Ifá, é através dele que Òlódùmarè passa para os seres humanos uma direção e o sentido da vida. Porque Òrúnmílá representa sabedoria, portanto, é o Deus da Sabedoria dentro do panteão de Òrìṣàs que ocupam o Ifá.

O ifá é um sistema de divindades do qual Òlórùn Ogbon faz parte; Òlórùn Ogbon é outra nomenclatura dada ao Deus da Sabedoria, é ele o conhecedor tanto dos caminhos dos seres humanos como dos próprios Òrìṣàs. Essas concepções se insere dentro da mística. Quando nos referimos ao Deus da Sabedoria em termos institucionais, referimos no sentido de uma pessoa



FLACSO 2022

que fica a cargo de preservar o patrimônio intelectual de determinado povo, cultura.

Dessa forma, é concedido esse título aos indivíduos que trazem consigo uma série de saberes em relação ao Ifá. Em termos históricos, Òrúnmílá foi uma pessoa, um filósofo próspero em todas as áreas, que viveu por volta de 500-600 anos a.C, casado com Iwa, foi filho de de um homem que pode ser chamado tanto de Òròkò como de Jakuta⁹ e de uma mulher chamada Alájerù. Òrúnmílá teve muitos seguidores, filhos, foi casado e era muito bem visto por muitos pensadores, estadistas e pessoas comuns da época teve 16 aprendizes próximos que receberam seus ensinamentos.

A consagração ao Deus da Sabedoria foi feita a partir de uma exigência de Obàtálá que solicitou aos Òrìṣàs que trouxessem o melhor alimento que havia no mundo inteiro. Òrúnmílá, portanto, preparou um prato singular: língua de touro e inhame, que o serviu como melhor prato e em seguida serviu-lhe como o pior prato existente na terra. Após ter provado o prato preparado pelo Òrìṣà da Sabedoria, Obàtálá decidiu conferir o título de guardião do Ifá a Òrúnmílá que conseguiu fazer o mesmo prato e mesmo assim tinha o melhor e o pior gosto provado no mundo.

A circunstância em que o Òrìṣà prova o mesmo prato e percebe que há sabores distintos para uma única experiência demonstra que a vida “é uma experiência complexa em que os acontecimentos não possuem um valor absoluto” (Noguera, 2018, p. 34). As vivências lembram um espiral que vai e volta, com contextos diferentes, experiência acumulada que são sentipensadas a partir de outro lugar referencial. Além disso, através dessa experiência podemos perceber que o paladar é uma chave interpretativa da vida, pois o ato de viver é em si um ato de degustar, e apreciar através da boca os acontecimentos da vida.

É nesse sentido que a linguagem ganha peculiaridade, pois é a partir dela que degustamos a vida e expressamos o que se ocorre, ela é uma das formas de encorpar acontecimentos, é maneira de “instalar realidade e cultivar



FLACSO 2022

modos de vida”. A linguagem não se restringe aos aspectos da oralidade falada, dos aspectos “verbais e não-verbais” de uma conversa, mas ultrapassa essa fronteira. Porque gestos e movimentos corporais são formas de comunicação, aliás quando criança ainda sem entender o aspecto verbal entendemos nossos parentes próximos através de linguagem gestual, por isso limitar a linguagem ao aspecto apenas oral/escrito é uma maneira de restringir vidas outras de (con)viver com o Outro. (Noguera, 2018, p. 34). Outras formas de linguagem são os modos de andar, de se portar no meio social, as roupas, cortes de cabelos, formas de Ser e Existir no mundo, ou seja, há um universo de oportunidades quando os aspectos de comunicação são alargados..

As formas de se vestir e se portar no mundo trazem consigo informações para o Outro que o toca, olha, atravessa. Exemplo, um funcionário de uma empresa que não apresenta mudez se veste e se porta diferente de um funcionário do exército brasileiro que não apresenta mutismo, assim como uma pessoa que é muda por nascença se porta gestualmente diferente de ambos e assim sucessivamente. Dessa maneira, é a linguagem que confere realidade ao mundo dado, são as inúmeras narrativas que corroboram com a existência dos fatos tal qual eles são.

Essa filosofia é integracionista, ou seja, não sente-percebe o ser humano compartimentado como a colonização o faz. Não está baseada na ideia de dicotomização, mas sente-pensa um mundo complexo, interligado, interconectado, por isso os seus ensinamentos não se restringem apenas aos aspectos religiosos, nela está contida elementos variados desde a teologia, da matemática, da lógica, passando por outras ciências abrangendo todo complexo do mundo e do ser humano. Porque ampara-se na ideia do ser humano comunitário, do corpo coletivo, portanto, de um sujeito que responsabiliza-se e é responsável pela continuidade de determinada comunidade.

Portanto, delinear:

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO 2022

Uma entidade espiritual dirigente com vínculos diretos com os seres humanos e a natureza, Orunmilá-Ifá está inserido dentro de uma estrutura histórica e de ancestralidade mítica, em que verificam também um tipo de disputa de poderes, visando a elevação dos yorubanos. (Silva, 2015, p. 51)

Acima dos aspectos teológicos, espirituais, a filosofia de Òrúnmilá visa o aperfeiçoamento do ser humano, sua elevação a um estado ético e de responsabilidade consigo e com o Outro que o toca e o atravessa. Não se restringe aos cultos, pois sabemos que as divindades nesse complexo sobrevivem não apenas com o culto, mas também ao passo que os seres humanos buscam preservar suas características no coração e nas práticas corriqueiras no trato com a natureza e com as pessoas.

Noguera (2018) apresenta uma caracterização para definir a filosofia de Òrúnmilá que se vincula a duas atividades, uma delas é conhecer a própria cabeça e a outra é “mapear antecipadamente os caminhos a serem percorridos” (p. 34). Quanto mais o sujeito se empenhar em conhecer a si mesmo, mais próximo da filosofia de Òrúnmilá estará. Porque “a primeira recomendação filosófica de Òrúnmilá é a leitura de si” (p. 37), não no sentido narcisístico, mas olhando para si buscando o percurso que tornou possível a pessoa ser o que é hoje. Em outras palavras, olhar para si, encarar a si mesmo, no espelho de Oṣun, é resgatar a história de si e entender os motivos que fazem a pessoa ser quem ela é no momento presente.

Como um exemplo, podemos referenciar as leituras que Frantz Omar Fanon¹⁰ faz, que nos mostra as marcas e cicatrizes que a colonização deixou e que nos ajuda a perceber porque e como corpos pretos são estigmatizados, racializados no tempo presente. Corpos que se encontram em uma fronteira de não-existência, porque só existem enquanto corpos sexualizados, estereotipados, em um estado de natureza e de selvageria. Fazer esse percurso de autoconhecimento proposto pela filosofia de Òrúnmilá utilizando o espelho de Oṣun é importante para conhecer a si mesmo e buscar a evolução encarnado.



FLACSO 2022

Embora conhecer a si mesmo não seja suficiente para viver plenamente, porque apesar de saber quem se é, é importante também saber as estradas dos caminhos que irão ser percorridos. Isso porque “o ori sempre percorre caminhos, atravessa por encruzilhadas” (p. 37), é através da leitura dos arranjos entre ori e caminhos que “algumas pessoas podem estar de bem ou de mal com suas existencias” (Noguera, 2018, p. 37). Um dos objetivos dessa filosofia é construir um bom caráter percorrendo o caminho da paciência, da tolerância, da meditação dos atos e fatos, observação dos valores morais, respeitar os mais velhos e louvar a ancestralidade. (Silva, 2015)

A filosofia de Òrúnmílá serve-nos, portanto, para organizar o ser humano, ajudá-lo a encontrar equilíbrio e paz. Por isso, Òrúnmílá nos revela possibilidades de encontrar no mundo e na vida: a bondade e a paz. É nesse sentido que os seres humanos que buscam pelos seus ensinamentos prestam-lhes cultos. Reverência que serve como uma maneira de demonstrar agradecimento e homenagem às virtudes e ensinamentos e benfeitorias que o Òrìṣà concede-lhes.

Esse culto, que também pode ser chamado de Culto de Ifá, apresenta um complexo e rígido sistema de conduta moral que é destinado às pessoas que são iniciadas no Òrìṣà. Quem é responsável pelo processo de ritualização e iniciação para inserir os novatos é o/a Bàbálórìṣà/Ìyálórìṣà ou Bàbáláwo/Ìyánífá¹¹ iniciado/a no Culto de Òrúnmílá. Geralmente se consulta o Ifá quando as pessoas precisam tomar decisões sobre suas vidas, sejam sobre viagens, casamentos, doenças, ou outros acontecimentos de relevância para quem o procura.

CONCLUSÕES



FLACSO 2022

A filosofia de Òrúnmilá além de nos mostrar possibilidades outras de sentir-pensar a existência, de nos ensinar caminhos de sabedorias para qualificar a nossa condição humana enquanto estivermos em corpos materiais, também nos proporciona uma aproximação com a ancestralidade dos povos que tiveram seu passado negado e inferiorizado por uma cultura eurocêntrica.

A UNESCO¹² reconheceu entre 2005 e 2008 a importância da preservação do Sistema de Divinação de Òrúnmilá da Nigéria. Segundo o sítio do Wikipédia a UNESCO determinou que:

Ifá ou Orunmilá é a divindade da sabedoria e desenvolvimento intelectual dos iorubás. Ao contrário de outras formas de adivinhação da região, o sistema Ifa não depende dos poderes mediúnicos ou oraculares de uma pessoa, mas sim de um sistema de sinais interpretados pelo sacerdote Ifa. O sistema de divinação Ifa é aplicado sempre que se tenha que fazer uma decisão importante, individual ou colectiva. (Publicado por: Wikipédia, a enciclopédia livre).

O reconhecimento pela UNESCO é uma conquista muito importante, pois por meio desse órgão uma parte da cultura iorubá passa a ser vista como Patrimônio Imaterial da Herança Oral Intangível da Humanidade. Em outras palavras, passa a perceber a importância da oralidade como ferramenta de transmissão de saberes ancestrais e também enquanto patrimônio da humanidade e especificamente de negros e negras na África e na diáspora.

Ao se aproximar de filosofias outras podemos constatar um sistema que aproxima a humanidade do seu passado, mas não visto de forma com amor exacerbado pela sua própria imagem. Mas para potencializar corpos que foram subalternizados e compartimentados, culturas que foram esvaziadas de si, idiomas que foram sequestrados. Aprendemos que a cultura iorubá é rica e pode nos oferecer maneiras outras de viver consigo, com o próximo e com o meio ambiente.



Referencias bibliográficas

Almeida, Maria Inez Couto de. *Cultura Iorubá: costumes e tradições* / Maria Inez Couto de Almeida, Ifatosin. – Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006.

Abimbola, Wande. *A concepção iorubá da personalidade humana*. Trabalho apresentado no Colóquio Internacional para A Noção de Pessoa na África Negra, Paris 1971. Publicado pelo Centre National de la Recherche Scientifique. Edição nº 544, Paris 1981. LISTAS DO PATRIMÓNIO CULTURAL IMATERIAL DA HUMANIDADE. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Listas_do_Patrim%C3%B3nio_Cultural_Imaterial_da_Humanidade&oldid=62931313>. Acesso em: 11 mai. 2022.

Machado, Adilbênia Freire. *Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas : filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira* / Adilbênia Freire Machado. – 2014.

Nogueira, Renato. *A questão do autoconhecimento na filosofia de orunmilá*. Odeere: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB. ISSN: 2525-4715 – Ano 2018, Volume 3, número 6, Julho – Dezembro de 2018. Nogueira, Renato. *A ética da serenidade: O caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope*. Ensaio Filosófico, Volume VIII – Dezembro/2013. Nogueira, Renato. *Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado*. Revista África e Africanidades - Ano 3 - n. 11, novembro, 2010 - ISSN 1983-2354

Nogueira, Renato. *Ubuntu como modo de existir: Elementos gerais para uma ética afroperspectivista*. Revista da ABPN • v. 3, n. 6 • nov. 2011



FLACSO 2022

– fev. 2012 • p. 147-150 Oxalá, Adilson de. Igbadu, a cabaça da existência: mitos nagôs revelados. Pallas; 1ª edição (6 setembro 2006)

Silva, Sebastião Fernando da. A filosofia de Òrúnmìlá-Ifá e a formação do bom caráter. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2015, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências da Religião.

Santos, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal. NOVOS ESTUDOS 79 II NOVEMBRO 2007.

¹ Funfun refere-se às divindades que utilizam o branco, seja como roupa, como caminhos, como objetivos ou como pureza.

² Por maniqueísmo entendemos uma visão em que se percebe uma disputa constante entre o Bem e o Mal, Deus e Diabo na visão do cristianismo.

³ OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. 2005. Tese (Doutorado) - Curso em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará.

⁴ Expressão popular que sempre esteve presente nas falas dos meus pais, dos pais dos meus amigos e amigas e de outras pessoas mais velhas que constituíram e atravessaram os meus referenciais valorativos e existenciais. Expressão bastante usada para impor um rigor moral, principalmente, às pessoas negras, às populações das periferias urbanas como “senha” para ser aceito e validado como “cidadão/ã”.

⁵ Significa: oferenda.

⁶ Esse Odu representa que o espírito fica preso a matéria

⁷ Esse Odu representa a reintegração do espírito ao plano espiritual, ele é o ponto de ligação entre Òrun e Àiyê.

⁸ Èṣù é o Òrìṣà da comunicação, o que tem poderes ilimitados dado por Òlórùn que é o Deus Criador de tudo e todos.

⁹ O que significa: pedreiro

¹⁰ Sugerimos a leitura de Pele negra, máscaras brancas (2008)

¹¹ Bábáláwo significa o pai que tem o segredo na linguagem iorubá.

¹² A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura é uma agência especializada das Nações Unidas com sede em Paris, fundada em 16 de novembro de 1945 com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, ciências naturais, ciências sociais/humanas e comunicações/informação.



FLACSO
2022

EL DISCURSO PEDAGÓGICO Y EL DISCURSO DIGITAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA SOCIEDAD ACTUAL.

Mag. Fernando Casales

FLACSO Uruguay.

Eje temático 04: Educación innovación ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO 2022

Resumen

El fenómeno de internet es hoy un acontecimiento que se ha expandido notoriamente. El acceso a él y su dominio nos confieren variadas posibilidades de inserción en diferentes grupos sociales, así como también beneficios de toda índole. Esto hace necesario que desde el discurso pedagógico se lo observe atentamente y se lo delimite en primer lugar como un dominio de estudio, de reflexión y de uso y en segundo lugar como una herramienta a integrar en el proceso de enseñanza –aprendizaje y es desde esa actitud donde las Tic cobran su valor pedagógico. Desde la educación formal hay que tender a la construcción de un ciudadano competente desde el punto de vista comunicativo incluyendo en su formación los recursos digitales, elementos estos que le confieren la posibilidad de acceder a una doble carta de ciudadanía, aquella que lo hace ciudadano de la sociedad que podemos llamar “tradicional” y aquella que lo habilita como un ciudadano digital. Categorías provenientes de la Retórica como *el concepto de ethos*, de la Etnografía de la comunicación como *la noción de competencia comunicativa* y de la Teoría de la Cortesía lingüística como *la imagen de autonomía y la imagen de afiliación*, nos permitirán llevar adelante nuestra caracterización.

Palabras claves. discurso, internet, ciudadanía, comunicación, pedagogía.



Introducción

1.1. El fenómeno de internet es hoy un acontecimiento que se ha expandido por todas las costuras del tejido social. El acceso a él y su dominio nos confieren variadas posibilidades de inserción en diferentes grupos sociales, así como también beneficios de toda índole. Esto hace necesario que desde el discurso pedagógico se lo observe atentamente y se lo delimite, en primer lugar, como un dominio de estudio, de reflexión y de uso, y en segundo lugar como una herramienta a integrar en el proceso de enseñanza – aprendizaje y es desde esa actitud donde las Tic cobran su valor pedagógico. Con esta intervención pretendemos aportar algunas reflexiones acerca de la construcción de un ciudadano competente desde el punto de vista comunicativo incluyendo en su formación los recursos digitales, elementos estos que le confieren la posibilidad de acceder a una doble carta de ciudadanía, aquella que lo hace ciudadano de la sociedad que podemos llamar “tradicional” y aquella que lo habilita como un ciudadano digital. Categorías provenientes de la Retórica como el concepto de ethos, de la Etnografía de la comunicación como la noción de competencia comunicativa, y de la Teoría de la Cortesía lingüística como la imagen de autonomía y la imagen de afiliación, nos permitirán llevar adelante nuestra caracterización.

1.2. El ethos puede definirse según D. Maingueneau (2005: 246) desde la retórica y en Aristóteles particularmente como un fenómeno que adquiere un doble sentido: por un lado, designa las virtudes morales que hacen creíble al orador, es decir, la prudencia, la virtud y la benevolencia (...) y, por otro lado, implica una dimensión social en la medida en que el orador convence expresándose de manera apropiada a su carácter y tipo social. (...) En los dos casos se trata de la imagen de sí que el orador produce en su discurso, y no de su persona real.



FLACSO 2022

1.3. La competencia comunicativa es una categoría acuñada por Dell Hymes (1927- 2009) sobre la base de la propuesta chomskiana de competencia lingüística. Puede entenderse como la posibilidad de que el niño adquiera,

la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte de eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros” (Hymes: 1972, pp. 22-23).

Esta competencia comunicativa puede definirse como constituida por otras a saber: *la lingüística, la textual, la discursiva, la pragmática, y la enciclopédica.*

1.4. Los estudios de cortesía lingüística vienen haciendo aportes importantes desde la segunda mitad del siglo XX. Esta teoría lingüística debe entenderse como una estrategia conversacional que permite mantener las buenas relaciones sociales evitando o atenuando los posibles conflictos entre los objetivos del emisor y los del destinatario (Escandell: 1996). Brown y Levinson (1978/1987) elaboran el modelo que se conoce como tradicional que se fundamenta en los conceptos de imagen positiva e imagen negativa y en la noción de acto amenazador a la imagen (AAI). Los hablantes manifestamos el deseo de ser reconocidos y valorados (imagen positiva) y al mismo tiempo manifestamos también el deseo de ser libres y de que nuestros actos no se vean impedidos por otros (imagen negativa). Estos deseos pueden verse frustrados por acciones lingüísticas que atentan contra su obtención produciendo los conocidos roces o conflictos sociales. Dichas acciones lingüísticas que dañan son los llamados actos amenazadores a la imagen (AAI). Unos años más tarde los lingüistas interesados en este tema revisan el modelo de Brown y Levinson ajustando la noción de imagen (positiva/negativa) a otras dos categorías: la imagen



FLACSO 2022

de afiliación y la imagen de autonomía. Así, la lingüista Diana Bravo (2002:106) plantea que la autonomía

abarca todos aquellos comportamientos que están relacionados con cómo una persona desea verse y ser vista por los demás como un individuo con contorno propio dentro del grupo. [y la afiliación como] aquellos comportamientos en los cuales se refleja cómo una persona desea verse y ser vista por los demás en cuanto a aquellas características que la identifican con el grupo.

En relación con estas categorías organizamos nuestro análisis.

Internet como discurso

2.1. Pensar internet como un dominio de estudio, reflexión y uso exige su caracterización. Esta tarea puede realizarse desde marcos conceptuales diferentes y variados. Desde el análisis del discurso se nos hace imprescindible en primer lugar definir el discurso y luego su organización en tipos. J.P. Gee (2005, 10) señala que

los Discursos son formas de comportarse, interactuar, valorar, pensar, creer, hablar, y a menudo leer y escribir que sean aceptadas como casos de determinados roles (o “tipos de personas”) por grupos de personas específicos, sean familias de cierto tipo, abogados de cierto tipo, moteros de cierto tipo, miembros de una iglesia de cierto tipo, afonorteamericanos de cierto tipo, mujeres u hombres de cierto tipo, y así sucesivamente, en una lista muy larga. Los Discursos son formas de ser “personas como nosotros”. Son “formas de estar en el mundo”; son “formas de vida”. Son, por tanto, siempre y en todas partes, sociales y productos de historias sociales.

Esta definición nos permite hablar de “discursos” en plural y pensar nuestras prácticas cotidianas de lenguaje en referencia a determinados “tipos”, de esta forma siguiendo a

D. Maingueneau (2002: 551) un tipo de discurso es “un sector de producción verbal de una sociedad”. Por lo tanto, así como hablamos de discurso político, religioso, publicitario, pedagógico, académico, podemos



FLACSO 2022

introducir con relación a internet un tipo que denominamos “*discurso digital*”.

El mencionado discurso digital que se caracteriza, entre otros rasgos, por un uso particular del lenguaje, ya posee el estatus de dominio de reflexión. Esto se justifica en la aparición de términos como ciudadano digital, cibernauta, internauta, nativo digital, brecha digital, inmigrante digital, ciberdiscurso juvenil, competencia digital, entre muchos otros. Hoy podemos decir que el espacio de internet es una proyección o réplica de la sociedad actual. Cuestiones de índole, política, pedagógica, religiosa, artística, administrativa y de ocio pueden resolverse actualmente usando el ciberespacio. Supone también una reflexión metalingüística semejante a la que realizamos para nuestra vida social in praesentia. Es en esta línea de pensamiento que la noción de ciudadanía digital se nos presenta como globalizadora de los términos nombrados más arriba (inmigrantes digitales, internautas, ciberdiscurso juvenil, nativo digital, brecha digital, competencia digital, etc).

2.2. J. Peña (2008) define la ciudadanía desplegando tres dimensiones una legal, una política y otra identitaria. J.M. Robles (2009: 89) en esta dirección apunta que

en términos legales, la ciudadanía supone estar en posesión de un conjunto de derechos independientemente de la condición social, racial o económica del individuo. En términos políticos, implica la posibilidad de participar en los procesos políticos y formar parte de las instituciones públicas. Por último, en términos de identidad, ser ciudadano supone la pertenencia a un grupo con historia e intereses compartidos.

Estas dimensiones que se plantean para la sociedad tradicional se aplican para la sociedad digital, es decir, aquella comunidad que actúa en el espacio virtual. Es así que ese espacio debe fundamentarse en la noción de isegoría (igualdad en la participación de los ciudadanos ante las instituciones) y la isonomía (igualdad de cada ciudadano ante la ley) porque define un nuevo



tipo de ciudadano el ciudadano digital que J.M. Robles (2009: 55) caracteriza como

aquel individuo, ciudadano o no de otra comunidad o Estado, que ejerce la totalidad o parte de sus derechos políticos o sociales a través de Internet de forma independiente o por medio de su pertenencia a una comunidad virtual.

Por lo tanto, este nuevo ciudadano que da a luz el espacio virtual estructura su participación en la sociedad digital en torno a las categorías de afiliación y autonomía que mencionamos antes de igual modo que lo hace en la sociedad “tradicional”.

2.3. De acuerdo con lo planteado, entonces, tenemos una forma de hablar, de comportarnos, de interactuar, de ser y de estar en el mundo hoy en relación con actividades en línea, es decir, tenemos un discurso digital. Ahora bien, este discurso digital que puede aprenderse en la interacción cotidiana puede potenciarse desde las aulas integrándolo como un saber más a enseñar. Esto haría que su uso fuera más eficaz, más efectivo y exitoso. Un uso reflexivo y cuidadoso que contribuye a fortalecer esa permanente tensión entre la afiliación y la autonomía. Es aquí donde aparece el discurso pedagógico como un elemento integrador que transformaría todo lo relativo al mundo virtual en una herramienta que consolide ciudadanos con igualdad de derechos y posibilidades de acceso al mundo, en el sentido tradicional y en el sentido digital.

En las líneas siguientes comentaremos esta posibilidad.

Internet como una herramienta más en el discurso pedagógico

Pensar internet (discurso digital) como una herramienta en el aula implicaría trabajarlo como una competencia más. Implícita o explícitamente se encuentra entre los objetivos de cada profesor incidir en



FLACSO 2022

la competencia comunicativa de los alumnos. De esta forma el discurso pedagógico ya no se estructura exclusivamente en torno a la idea de corrección, sino que la complementa con la de adecuación, noción clave para el logro de un manejo más diestro y rentable de las imágenes de afiliación y autonomía. Por esta razón nos parece apropiado integrar al conjunto de competencias constitutivas de la comunicativa (lingüística, textual, discursiva, pragmática, enciclopédica), para potenciar en clase, *la competencia digital*.

Esta competencia digital, no solo es una destreza para obtener, evaluar, almacenar, producir, etc., información, sino que también agrega un elemento ético que es el uso seguro y crítico. La puesta en práctica de esta competencia promueve la autonomía caracterizando a un usuario crítico y también la afiliación ya que le permite definirse y sentirse como miembro de un grupo que puede estar organizado en torno al trabajo, al ocio, o la comunicación en general.

Consideramos que la atención a los componentes de la competencia comunicativa incluido el elemento digital pensados en criterios de corrección y adecuación lingüísticas son fundamentos teóricos potentes en la organización de las prácticas de aula.

Todo profesor, no importa la asignatura que dicte, como hablante competente que es, está en condiciones de aportar a la construcción del perfil comunicativo del alumno que es al mismo tiempo un ciudadano. Esta intervención del docente en general no del docente de Idioma español o Literatura en particular podría centrarse, por ejemplo, en la reflexión y la práctica de aspectos comunicativos referidos a la oralidad que implica también el escuchar y a la escritura que implica también el leer y su organización en géneros discursivos. Así, el profesor tendría a cargo la enseñanza de los géneros discursivos usados en su área de conocimiento. El dominio de ellos redundaría en la constitución de un alumno competente comunicativamente, que como ciudadano podrá manejar su imagen de



FLACSO 2022

autonomía y su imagen de afiliación, así como las de sus destinatarios de manera efectiva. También un alumno competente comunicativamente construirá su ethos en base a las viejas, pero aún vigentes virtudes heredadas de la filosofía griega: la justicia, la prudencia, la templanza y la fortaleza. Es decir, un hablante competente será capaz de discernir lo justo de lo injusto, lo bueno de lo malo, tenderá a la moderación que se traduce como adecuación y se posicionará frente a la adversidad con actitud resolutive. En síntesis, podrá resolver sus eventos comunicativos teniendo claros sus derechos y sus obligaciones. Estas cuestiones que son válidas para una sociedad tradicional sin internet se vuelven también válidas para la sociedad digital, es decir, para su comportamiento en el mundo virtual. Por lo tanto, si desde el aula contemplamos también la competencia digital estaríamos aportando a la obtención de la doble carta de ciudadanía, tan necesaria hoy.

Conclusión

En conclusión, entonces, esta doble carta de ciudadanía se potencia con un trabajo en el aula organizado en torno a categorías como la corrección y la adecuación lingüísticas, o en otras palabras el trabajo con la competencia comunicativa, como decíamos más arriba. Un alumno/ciudadano en los términos que venimos planteando egresaría de la educación formal secundaria siendo un hablante competente comunicativamente y siendo portador de un ethos que podemos considerar “bello” porque podrá poner en práctica las virtudes antes mencionadas. Esto que es un logro, define un tipo de ciudadano que con su discurso podrá llevar adelante una actuación sociocomunicativa saludable ya que atenderá con éxito las imágenes de afiliación y autonomía propias y ajenas.



Referencias bibliográficas

- Bravo, D. (2002) Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción, Actas del Primer coloquio del Programa EDICE. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las sociedades hispanohablantes. (98-109). Estocolmo, Suecia: Universidad de Estocolmo.
- Escandell, M. V. (2003) Introducción a la pragmática, Barcelona: Ariel Lingüística.
- Gee, J. P. (2005) La ideología en los discursos, Madrid: Ediciones Morata.
- Hymes, D. (1972) Acerca de la competencia comunicativa. Forma y función, Volumen 9 (1996: 13-37). Santafé de Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Mangueneau, D. y Charaudeau, P. (2005) Diccionario de análisis del discurso. Bs. As.: Amorrortu editores.
- Robles, J. M. (2009) Ciudadanía digital. Una introducción a un nuevo concepto de ciudadano, Barcelona: Editorial UOC.



FLACSO
2022

DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOCENTES: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM A TEMÁTICA DO DIGITAL STORYTELLING.

Monalisa Pivetta da Silva¹

Universidade do Estado de Santa Catarina

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma tese que está vinculada ao grupo de pesquisa Educação e Cibercultura, da linha de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC). O objetivo da pesquisa foi analisar e trazer reflexões sobre um curso de formação continuada de digital storytelling oferecido a professores da Educação Básica, que objetivava ajudar no desenvolvimento de competências digitais docentes. A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, tem caráter misto e incorpora elementos das abordagens qualitativas e quantitativas. Utiliza a triangulação de métodos na análise e interpretação dos dados. O contexto desta pesquisa se relaciona com a crescente expansão das tecnologias digitais no cotidiano das pessoas e suas consequências na educação. Nesse momento de acelerada e contínua evolução das tecnologias, torna-se fundamental uma formação que ajude professores a lidar com novos desafios, paradigmas e possibilidades. Nesse cenário, o digital storytelling aparece como um recurso potencialmente valioso para o cotidiano docente, devido às múltiplas linguagens, tarefas relacionadas à comunicação e à diversidade de ferramentas tecnológicas que envolve. Constatou-se que o curso de formação proporcionou o aprimoramento de competências digitais dos professores. Ficou evidente o potencial do curso, que também se apresentou como uma estratégia para a utilização didática das tecnologias digitais. Por fim, verificou-se que uma condição importante é proporcionar aos professores oportunidades para experimentar e refletir criticamente sobre o valor educativo das tecnologias digitais por meio de atividades práticas em colaboração com seus pares.

Palavras-chave: Competências Digitais Docentes, Digital Storytelling, Formação Continuada, Tecnologias Digitais.



INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte de uma tese² vinculada ao grupo de pesquisa Educação e Cibercultura, da linha de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). O intuito da pesquisa foi analisar e trazer reflexões sobre um curso de formação continuada de digital storytelling³ oferecido a professores da Educação Básica, que tinha como objetivo ajudar no desenvolvimento de competências digitais docentes.

As competências digitais docentes são um conjunto de capacidades, habilidades e atitudes do professor relacionadas a aprendizagem e conhecimento de tecnologias digitais em situações reais e concretas de sua práxis profissional. O desenvolvimento da competência digital pode ser considerado um meio de inclusão do indivíduo em uma sociedade cujos avanços tecnológicos se sucedem rapidamente. De acordo com Engen (2019), as competências digitais possibilitam aos professores a integração de conteúdos pedagógicos e tecnológicos a partir de abordagens que levam em conta aspectos sociais, políticos e culturais das tecnologias digitais em relação às escolas e à sociedade.

Aprender a dinâmica da produção hipermediática envolve necessariamente familiaridade prática com ferramentas e linguagens digitais que permeiam a sociedade na contemporaneidade. Entendemos a formação continuada como um dos aspectos relevantes e que podem fazer a ponte entre lacunas relacionadas às tecnologias digitais nos ambientes escolares e a profissão docente. Quando se trata da educação digital, é fundamental formar professores na e para a cultura digital, trazendo reflexões dialógicas nas práticas educativas e criando linhas de raciocínio capazes de estimular a capacidade cognitiva dos sujeitos.



FLACSO 2022

Devido aos novos usos e práticas, o digital storytelling se constitui como uma proposta viável para pensar a formação de professores (Maddalena; Martins; Santos, 2019). Assim, foram propostas e ofertadas duas edições do curso de formação continuada para professores, na modalidade a distância. A primeira edição intitulada “Digital Storytelling: competências digitais docentes e cidadania em ação”, ocorreu entre setembro e dezembro de 2019, com 80 horas e 3 encontros presenciais. A segunda edição, “Digital Storytelling na escola: narrativas em tempos de pandemia”, ocorreu entre maio e agosto de 2021, com 100 horas e 5 encontros online.

O curso procurou dar ênfase às práticas e necessidades dos professores e envolveu múltiplas linguagens, experimentação, interação, proporcionando um ambiente colaborativo e participativo. A proposta de criar o digital storytelling abordou conteúdo para a compreensão e análise da linguagem audiovisual e multimídia, escrita de roteiros, utilização segura e crítica das tecnologias digitais; direitos autorais, resolução de problemas e diferentes recursos e aplicativos para gravar, editar e compartilhar as narrativas.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada se caracterizou como um estudo de caso do curso de formação continuada para professores e que foi parte do programa de extensão “Digital Storytelling: competências digitais docentes e cidadania em ação”. A pesquisa incorporou elementos das abordagens qualitativas e quantitativas e utilizou a triangulação de métodos na análise e interpretação dos dados.

O público do curso e da pesquisa eram professores e professoras da educação básica, de diferentes níveis de ensino. A primeira edição do curso contou com a presença de 63 professores da rede pública municipal de



FLACSO 2022

ensino de Florianópolis. Na segunda edição do curso participaram 46 professores de diferentes localidades e de diversos níveis de ensino.

Os instrumentos de coleta foram compostos de diferentes questionários. Os questionários “Perfil” tinham como objetivo obter informações sobre os participantes com variáveis relacionadas a sexo, idade, formação acadêmica, atuação profissional, expectativas e experiências anteriores de formação continuada. Em ambas as edições do curso, ao iniciar o percurso formativo os professores também responderam aos questionários “Pré-teste” destinados a obter informações sobre suas competências digitais.

Os questionários pré-teste e pós-teste foram construídos com base teórica nos conceitos abordados sobre as competências digitais, como os quadros de referência DigComp (2013) DigComp 2.1 (2017) e DigCompEdu (2017). Ao final do processo formativo, os participantes responderam ao questionário “Pós-teste” para avaliar o desenvolvimento dessas competências após o curso.

Na primeira edição do curso, os questionários pré e pós-teste relacionados ao desenvolvimento das competências digitais foram compostos de 29 indicadores, e na segunda edição do curso, os questionários foram revisados e atualizados incluindo mais critérios de avaliação, assim, foram compostos de 65 indicadores, agrupados em 6 áreas: informação; comunicação e colaboração digital; criação de conteúdo digital; segurança e uso responsável; resolução de problemas; e promoção das competências digitais dos estudantes.

Os dados quantitativos obtidos por meio dos questionários pré e pós-teste foram colocados sob análise estatística descritiva e inferencial. Os dados foram analisados com o software estatístico SPSS (Software Statistical Package for the Social Sciences). Já as análises descritivas foram realizadas por meio da média e desvio-padrão para variáveis numéricas e frequência relativa e absoluta para as variáveis categóricas. Para as análises inferenciais foram utilizados o teste t para dados paramétricos e o teste de



FLACSO 2022

Wilcoxon para dados não paramétricos, a fim de comparar variáveis relacionadas, no caso as competências digitais antes e depois do curso.

REFERENCIAL TEÓRICO

O contexto de produção desta pesquisa relaciona-se com a crescente expansão e desafios impostos pelas tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem. As condições propiciadas pelas tecnologias digitais tiveram impacto na educação, proporcionando novas formas de pensar, novos ambientes para aprendizagem e acesso ao conhecimento (Santaella, 2013; Rodríguez-García; Sánchez; Ruiz-Palmero, 2019).

A cibercultura (Santaella, 2004), ou cultura participativa (Jenkins, 2006), caracterizada pela conectividade, interatividade, dinamismo, velocidade, interconexão e consumo, amplia o alcance das informações e a transmissão de múltiplas mensagens em tempo real e alude a uma cultura com poucas barreiras à expressão artística e ao engajamento civil, promovendo a criação e o compartilhamento de criações próprias. Estas oferecem muitas possibilidades, porém também despertam preocupações, que segundo Jenkins (2006) exigem intervenções políticas e pedagógicas.

Principalmente em um contexto que traz à tona preocupações e dilemas éticos relacionados a inteligência artificial, privacidade, vigilância, proliferação de notícias falsas, superexposição, cyberbullying, deep fake, entre outros fenômenos contemporâneos que ficaram evidentes principalmente no período de pandemia, em que se intensificou o uso das tecnologias digitais.

Uma série de importantes contribuições têm sido feitas para a definição de competências digitais. Orientações presentes em diversos documentos no mundo todo ressaltam a importância do desenvolvimento de competências digitais. Na visão de Calvani et al. (2009) a competência digital consiste



FLACSO 2022

em ser capaz de explorar e enfrentar novas situações tecnológicas de forma flexível, para analisar, selecionar e avaliar criticamente dados e informações para explorar potenciais tecnológicos. Ela busca representar e resolver problemas, construir conhecimentos partilhados e colaborativos, promovendo simultaneamente a sensibilização para as próprias responsabilidades pessoais e o respeito aos direitos/obrigações recíprocos (Calvani et al., 2009).

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) indica que o desenvolvimento de competências e a aquisição de habilidades acerca do uso das tecnologias digitais são indispensáveis ao exercício da cidadania. Também aponta a necessidade de preparar o professor da Educação Básica para fazer uso da multiplicidade de propostas pedagógicas que as tecnologias digitais oferecem ao professor.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES: DIGITAL STORYTELLING

O curso de formação foi composto de cinco unidades temáticas com atividades progressivas, desde a apresentação dos conceitos e elementos de uma narrativa, construção de uma história, elaboração da escrita, do roteiro, gramática visual e audiovisual, experimentação, produção de conteúdo multimídia, além da efetiva produção de um digital storytelling como trabalho final.

As atividades iniciais tinham o intuito de ambientar os participantes na plataforma Moodle, explorando as ferramentas, recursos, instrumentos, além de proporcionar a interação entre os colegas. A plataforma também contava com espaço de fórum e tira-dúvidas com os tutores e cada unidade temática apresentava materiais de estudo (vídeos, links de aprofundamento



FLACSO 2022

e textos complementares), exercícios práticos e questionários de autoavaliação, conforme instruções específicas.

Após a ambientação os participantes deveriam estudar a primeira unidade temática: Introdução do curso e ao digital storytelling. Além disso, deveriam responder ao questionário pré-teste, um dos instrumentos da pesquisa, que serviu de avaliação diagnóstica, com o intuito de verificar suas competências digitais e conhecimentos prévios.

Na unidade ‘Gramática das imagens e gramática audiovisual’, os conteúdos e materiais didáticos exploraram a desconstrução e interpretação de imagens, técnicas, elementos de construção de vídeos e foram propostas duas atividades de análise de produções audiovisuais.

A unidade ‘Escrevendo as narrativas’, foi direcionada às atividades, ferramentas e recursos para criar narrativas, roteiro e story table. Os cursistas deveriam escrever uma história e esquematizar sua representação com os principais elementos. A partir disso, desenvolveram a escrita de um roteiro. Em ambas as etapas – elaborar o mapa da história e desenvolver o roteiro – deveriam realizar uma autoavaliação a partir de critérios preestabelecidos, visando realizar ajustes e melhorias na narrativa.

Na unidade ‘O digital storytelling na escola’, os professores deveriam pensar na implementação do roteiro da narrativa digital. Era necessário selecionar e utilizar diferentes linguagens, tecnologias, mídias e plataformas, entre outras ações. Após essa etapa, em ‘Experimentando o digital storytelling’, os professores deveriam produzir, gravar e editar a narrativa digital, compartilhar com os colegas e realizar a autoavaliação dos produtos. Por fim, a última atividade da formação, o pós-teste foi instrumento para avaliar o aprendizado adquirido no curso, o desenvolvimento de competências digitais e a satisfação dos professores.

Durante o curso, a avaliação ocorreu de forma processual, nas atividades propostas com instrumentos de checklist de autoavaliação e avaliação entre



FLACSO 2022

pares, de maneira que, ao longo do processo de construção do digital storytelling os cursistas fossem ajustando ou inserindo alterações conforme necessário.

O curso foi alinhado com os padrões internacionais Digcomp (competências digitais para o cidadão comum) e Digcompedu (competências digitais para professores) e com as diretrizes nacionais como a BNCC e BNC formação, ao abordar conhecimento e emprego de recursos e linguagens digitais nas práticas pedagógicas, apoio ao uso seguro responsável e ético das tecnologias digitais no aprendizado e ensino.

Na segunda edição do curso, foram realizadas algumas alterações e incluídas atividades para a utilização de recursos e ferramentas em situações de atividades colaborativas e coletivas. Foram realizados encontros online em que os participantes eram convidados a experimentar uma tecnologia digital e interagir com os colegas sobre experiências pedagógicas, atividades e projetos para realizar com os alunos. Procuramos encorajar o debate para que os professores pudessem conhecer experiências relacionadas com a utilização das tecnologias digitais no ensino e de refletir e desenvolver os seus próprios critérios em torno desse tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação as expectativas, a maioria dos professores identificava a necessidade de formação para uso didático das tecnologias digitais e desenvolver as competências digitais. O curso de formação produziu resultados significativos, tanto em termos de satisfação do curso quanto de aquisição de competências digitais.

Em termos de satisfação, na percepção dos professores as instruções foram compreensíveis, os conteúdos, recursos e material didático foram satisfatórios quanto à qualidade e quantidade. Aspectos como interação,



FLACSO 2022

conversas, compartilhamento e socialização se apresentaram como momentos muito importantes para os participantes. A troca de experiências foi destacado como aspecto relevante para o grupo de professores.

O processo de criação da narrativa e de edição do vídeo foi desafiador para os professores, que enfrentaram dificuldades técnicas principalmente na edição e compartilhamento de arquivos. Nesse processo de construção do digital storytelling, foi necessário mobilizar competências e aprimorar habilidades de comunicação escrita, oral, visual e tecnológica.

As experiências proporcionadas com o curso de formação continuada, permearam questões relacionadas as práticas de ensino e os desafios vivenciados, vinculando teoria e prática. Os resultados também demonstraram que os professores acreditam que as práticas com o digital storytelling permitem a aprendizagem colaborativa em que os estudantes possam ser protagonistas.

A experimentação, utilização de diferentes tecnologias digitais foram apontados como aspectos positivos para que os professores pudessem se apropriar, seja para a gestão das aulas, seja para a criação de conteúdos, ou como proposta de ferramenta para promover interação e colaboração com os alunos.

Os professores sugeriram mais atividades e exercícios no produção do digital storytelling, mais tempo para realizar essas atividades e solicitaram mais feedbacks individuais no decorrer do processo de formação.

A análise dos dados evidenciou melhorias significativas nos indicadores em termos da competência digital dos professores. Em ambas as edições do curso, os professores perceberam seus níveis de competências digitais em todas as áreas analisadas como básicos ou médios no início do curso com melhorias ao final da formação.



FLACSO 2022

O quadro 1 apresenta o número de indicadores que apresentou melhoria significativa na análise estatística e o número de indicadores que compõe cada área da competência digital nas duas edições do curso de formação.

Quadro 1: Números de indicadores com melhorias significativas após o curso de formação

Áreas das Competências Digitais	1ª edição	2ª edição
Informação	3 (7)*	3 (11)*
Comunicação e colaboração digital	4 (8)	9 (14)
Criação de conteúdo digital	4 (6)	8 (10)
Segurança e uso responsável	1 (4)	7 (12)
Resolução de problemas	1 (3)	4 (7)
Promoção das competências digitais dos estudantes	1 (1)	6 (7)

* número de indicadores analisados por área

Fonte: a autora

As áreas ‘Comunicação e colaboração digital’ e ‘Criação de conteúdos digitais’ foram as que apresentaram melhores resultados. Já as áreas ‘Segurança e uso responsável’, ‘Resolução de problemas’ e ‘Promoção das competências digitais dos estudantes’ tiveram melhores resultados na segunda edição do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No curso de formação continuada com as atividades relacionadas a criação do digital storytelling, os professores puderam refletir sobre a forma de

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. “*Democracia, justicia e igualdad*”

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO 2022

incluir tecnologias digitais nas práticas pedagógicas e aprimoraram suas competências digitais.

No decorrer da pesquisa, ficou evidente que os professores são constantemente desafiados a redimensionar seu fazer docente, e o ensino remoto, adotado emergencialmente (pandemia Covid-19) reforçou essa responsabilidade. Para que os professores integrem as tecnologias digitais e múltiplas linguagens em suas práticas diárias e desenvolvam competências digitais, a formação continuada é apenas um dos aspectos relevantes.

Verificou-se que uma condição importante é oferecer aos professores oportunidades para experimentar, interagir por meio de atividades práticas em colaboração com seus pares. Destacamos ainda que o professor precisa de tempo e estrutura para realizar as formações e se apropriar dos conhecimentos e disponibilizar tempo para a troca de experiências com seus pares.

É primordial valorizar o profissional docente, melhorando as condições objetivas de trabalho, com investimentos em políticas públicas, infraestrutura e formação inicial e continuada de forma a acompanhar as mudanças e necessidades dos estudantes e professores, bem como a própria evolução tecnológica.

O curso também evidenciou aspectos como a falta de tempo para realizar as atividades de formação, falta de apoio das instituições a que os professores pertencem, dificuldades e falta de conhecimento técnico para a utilização das tecnologias digitais.

Por fim, essas reflexões podem contribuir para ampliar as discussões e avançar no desenvolvimento da própria carreira docente, que exige constante qualificação, formação e adaptação a um universo tecnológico que se transforma o tempo todo.



Referencias bibliográficas

Brasil (2018) Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular BNCC. Recuperado de: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>.

Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M.(2009) Assessing digital competence in secondary education. Issues, models and instruments. Issues in information and media literacy: education, practice and pedagogy, 153-172. Recuperado de: <https://ijet.itd.cnr.it/article/view/299>.

Calvani, A., Ranieri, M.(2002) E-learning: un modello per la formazione on-line. Formare Open Journal per la formazione in rete. Recuperado de: <http://formare.erickson.it/wordpress/it/2002/e-learning-un-modello-per-la-formazione-online/>.

Couldry, N.(2008) Mediatization or mediation? Alternative understandings of the emergent space of digital storytelling. New media & society, 10(3), 373-391. Recuperado de: http://eprints.lse.ac.uk/50669/1/Couldry_Mediatization_or_mediation_2008.pdf.

Engen, B. K. (2019) Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes. Comunicar 61: Competencia digital docente, Recuperado de: https://www.scipedia.com/public/Engen_2019a.

Ferrari, A. (2013) DIGCOMP: a framework for developing and understanding digital competence in Europe. Sevilla: JRC-IPTS. Recuperado de: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC83167/1b-na-26035-enn.pdf>.



FLACSO 2022

- Jenkins, H. (2006) *Convergence culture: where old and new media collide*. New York: New York University
- Lucas, M; Moreira, A. (2017) *DigComp 2.1: quadro europeu de competência digital para cidadãos: com oito níveis de proficiência e exemplos de uso*. Aveiro: UA, Recuperado de: <https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/digcomp2.1.pdf>.
- Lucas, M; Moreira, A.(2018) *DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores*. Aveiro: UA. Recuperado de: <https://ria.ua.pt/handle/10773/24983>.
- Maddalena, T. L; Martins, V; Santos, E. (2019) *Criar histórias, narrar a vida e produzir audiovisuais: Digital Storytelling na formação docente*. Em Teia: *Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*. 10(1). Recuperado de: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/240024>.
- Rodríguez-García, A. M; Sánchez, F. R; Ruiz-Palmero, J. (2019) *Competencia digital, educación superior y formación del profesorado: un estudio de metaanálisis en la Web of Science*. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 2019, 54, 65-81. Recuperado de: <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.04>.
- Rule, L.(2010) *Digital storytelling: Never has storytelling been so easy or so powerful*. *Knowledge Quest*, 38(4) Recuperado de: <https://link.gale.com/apps/doc/A228269294/AONE?u=anon~17a8b7d7&sid=googleScholar&xid=67659473>.
- Santaella, L. (2013) *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na Educação*. São Paulo: Paulus.
- Santaella, L. (2004) *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus.



FLACSO 2022

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC, monalisa.pivettadasilva@gmail.com

² Tese intitulada “Competências digitais docentes e storytelling: implicações para a formação continuada” e defendida em 20 de julho de 2022

³ O digital storytelling pode ser definido como uma breve narrativa que geralmente dura entre dois e cinco minutos e combina modalidades tradicionais de narração com diversas linguagens, tecnologias e recursos digitais (RULE, 2010; COULDRY, 2008)



FLACSO
2022

LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA DE MAESTROS EN FORMACIÓN: OPORTUNIDADES, AVANCES Y DESAFÍOS.

Mag. Karen Hasleidy Machado Mena

Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Dra Martha Cecilia Arbeláez Gómez

Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Dra Carmen Elisa Vanegas Lotero

Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Eje temático 04: Educación, Innovación, Ciencia y Tecnología.

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

En tiempos de redes, conflictos y estallidos sociales, urge el llamado a la formación argumentativa para la transformación social y la consolidación de ciudadanías libres y críticas. Un llamado que convoca a las comunidades y espacios educativos a realizar aportes para la consecución de este propósito. Las instituciones dedicadas a la profesionalización docente son fundamentales en este proceso. Atendiendo a ello, la investigación que aquí se presenta tuvo como objetivo comprender las transformaciones en la argumentación escrita de los y las estudiantes de una licenciatura en artes visuales, durante su proceso de formación. Se trazó una metodología cualitativa de tipo descriptivo-analítico que valoró los textos producidos por los estudiantes desde una perspectiva discursivo-textual. El corpus documental se revisó y valoró a partir de una rejilla descriptiva que permitió identificar la ausencia o presencia de cuatro categorías de la escritura argumentativa: contextualización, posición, argumentación -tipos de argumentos, conocimiento del tema, procedimientos lingüísticos y secuencias argumentativas- y conclusión. El corpus estuvo conformado por 12 textos elaborados por 12 estudiantes de cuatro semestres de la licenciatura: I, III, V y VII. Los principales hallazgos reflejan que el profesorado en formación: 1). Avanza en el dominio del tema, dado que sustenta sus posiciones desde los saberes y conocimientos de su comunidad académica. 2). Visibiliza una mirada propositiva y crítica de la educación, en tanto acentúa la necesidad de una enseñanza contextualizada para el intercambio de saberes y el reconocimiento del otro. 3). Muestra debilidades en el dominio de la estructura del texto argumentativo y los aspectos formales de la escritura académica. Entre las principales conclusiones se destaca la necesidad de educar para el pensamiento crítico e incluir la práctica argumentativa como una propuesta explícita y articulada al proyecto curricular de los programas de formación docente.

Palabras claves: Argumentación escrita, Pensamiento crítico, Formación docente, Licenciatura en Artes visuales.



Introducción

La argumentación contribuye al desarrollo intelectual, tanto por los procedimientos que utiliza como por su contenido. Cuando las personas argumentan, no solo ponen en juego sus saberes sobre el tema, sino que los transforman en el proceso (Olalla, 2010). En este proceso entran a operar habilidades cognitivas como «el razonamiento deductivo e inductivo, la capacidad para realizar inferencias, [...] para seleccionar los argumentos pertinentes de acuerdo con una determinada situación de comunicación, para usar la concesión como forma de contraargumentación, etc.» (Cros y Vilá, 1995, p. 53).

Es por lo anterior que la argumentación ha ocupado un lugar relevante en las propuestas educativas en general y universitarias en particular, desde la pretensión de formar profesionales críticos (Andrews, 2009; Bañales et al., 2015; Carlino, 2013; Días et al., 1999; Kreber, 2009; Padilla et al., 2011). Esta pretensión es relevante para la sociedad actual, de la inmediatez y la persuasión, en la cual se vuelven necesarias nuevas maneras de conocer y de procesamiento y análisis de la información. El desafío implícito en este contexto requiere el desarrollo del pensamiento crítico sustentado en el desarrollo de la argumentación, lo cual podría incidir en el ejercicio pleno de la ciudadanía.

No obstante, las investigaciones hacen evidente las dificultades en el desarrollo argumentativo de los estudiantes en todos los niveles educativos (Camps y Dolz, 1995; Crowell & Kuhn, 2014; Cruz y Carmona, 2014; Risco, 2018; Rodríguez y Valencia, 2013). Estas dificultades disminuyen sus posibilidades de inserción y participación en la sociedad actual, al no contar con las herramientas para diferir de la opinión de otra persona, anticipar el punto de vista que puede tener el interlocutor sobre un tema, juzgar y poner en entredicho la información que recibe, posicionarse de forma motivada ante un desacuerdo, comprender los diferentes puntos de



FLACSO 2022

vista en un conflicto, encontrar y ofrecer alternativas a las razones dadas, integrar en el propio discurso dos puntos de vista diferentes, identificar y responder a las limitaciones de los propios planteamientos, cambiar la propia perspectiva o la de los demás, realizar concesiones y refutaciones, entre otras cuestiones inherente a la convivencia en dicha sociedad.

Lo anterior no es ajeno al nivel universitario, pues los resultados de algunas investigaciones muestran las dificultades de los universitarios al construir textos y discursos académicos de orientación argumentativa. En términos generales, la argumentación de los estudiantes universitarios resulta incompleta y poco sólida, tanto por sus contenidos discursivos como por su estructura: escriben sobre temas en los cuales no son expertos ni pueden opinar con autoridad, por lo que la falta de profundidad en el tema aumenta la dificultad de la puesta en texto de la argumentación misma (Cruz y Carmona, 2014; Córdova et al, 2016; Fleisner et al., 2017; Fuentes y Farlora, 2019; Gavaldà et al., 2008; Pérez, 2011; Raventos, 2012; Rodríguez y Valencia, 2013).

Esta situación se presenta también en los programas de formación de maestros, tal como ha sido reportado en investigaciones realizadas en Chile con profesores de las Licenciaturas en Biología e Historia (Córdova et al., 2016); en siete programas académicos de licenciatura que ofrece la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México (Cruz y Carmona, 2014); en la Licenciatura en español y literatura de la Universidad del Quindío, Colombia (Rodríguez y Valencia, 2013); en Argentina, con un grupo de estudiantes de Letras de Universidad nacional de Tucumán (López y Padilla, 2011); en estudiantes chilenos de primer año de siete programas de Pedagogía (Fuentes y Farlora, 2019).

Las dificultades descritas abre la discusión sobre el rol de los egresados como maestros que también aportan al desarrollo argumentativo de sus estudiantes, desde el supuesto que licenciados con fortalezas en argumentación podrán también propiciar este desarrollo en sus estudiantes.



FLACSO 2022

En este marco de ideas, la investigación se plantea como propósito comprender las transformaciones en la argumentación escrita de los y las estudiantes de una licenciatura en artes visuales, durante su proceso de formación.

Metodología

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de análisis de textos argumentativos. Es una investigación de tipo descriptivo-analítico, que considera los textos producidos por los estudiantes desde una perspectiva discursivo-textual. Para este caso se concentra en el análisis de las producciones escritas de los estudiantes de diferentes semestres de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Tecnológica de Pereira durante el desarrollo de su proceso de formación.

Para el análisis de la argumentación escrita de los estudiantes, se establecen cuatro categorías teóricas que permiten la descripción y análisis de las producciones. Tales categorías son:

Tabla 1. Categorías del análisis



FLACSO 2022

Categorías	Preguntas orientadoras del análisis
<p>Introducción: es la parte inicial del escrito en la que se ubica al lector en el tema a abordar o problemática, así como el contexto del texto, con la función de atraer su atención y señalarle de qué va a tratar el texto.</p>	<p>¿En el ensayo se identifica una introducción? ¿Qué la caracteriza?</p>
<p>Tesis: es la proposición o afirmación que representa el punto de vista del escritor, y que será demostrada por una serie de argumentos (Toulmin, 1990).</p>	<p>¿En el ensayo se identifica una tesis? ¿Qué la caracteriza?</p>
<p>Argumentos: son aquellas razones y pruebas que el autor emplea para sustentar y defender su tesis ante el destinatario, de tal forma que justifique porqué razones considera que su tesis tiene validez. Para lograr tal defensa, el autor se vale de los recursos persuasivos de la argumentación, aquellos procedimientos discursivos que, de modo intencional y consciente, utiliza el escritor para incrementar la eficacia de su discurso (Weston, 1994, p.135).</p>	<p>¿Qué tipo de argumentos privilegia el ensayo? ¿Cuál es su finalidad? ¿Se evidencia conocimiento del tema del ensayo? ¿Qué lo caracteriza? ¿De qué maneras se emplean los elementos de la lingüística textual: coherencia, cohesión, registro del lenguaje y voz ilocutiva? ¿Cuál es la estructura secuencial argumentativa predominante? ¿Qué la caracteriza?</p>
<p>Conclusión: es la afirmación en favor de la cual se dan razones (Weston, 1994). En ella se recuerda al destinatario la tesis y los principales argumentos que se presentaron para fortalecerla y respaldarla.</p>	<p>¿Se presenta una conclusión? ¿Qué la caracteriza?</p>

La unidad de trabajo está constituida por un corpus de doce producciones escritas de estudiantes de diferentes semestres de una misma cohorte, los cuales están bajo un mismo plan de estudios. Los estudiantes seleccionados pertenecen a alguno de los semestres analizados (I, III, V y VII) y tienen una tesis explícita en el ensayo producido.

Tabla 2. Unidad de trabajo



FLACSO 2022

Semestres	Año de la formación	Porcentaje de la formación	Estudiante	Género
Primero	1	9.6 %	Estudiante 1	M
			Estudiante 2	F
			Estudiante 3	F
Tercero	2	29 %	Estudiante 4	F
			Estudiante 5	F
			Estudiante 6	M
Quinto	3	51 %	Estudiante 7	M
			Estudiante 8	M
			Estudiante 9	F
Séptimo	4	75 %	Estudiante 10	F
			Estudiante 11	M
			Estudiante 12	F

Para la recolección de la información se realizó una prueba escrita de lápiz y papel (escritura de un ensayo) con la consigna: “En la formación profesional de los Licenciados en Artes visuales se evidencian dos orientaciones. La primera, desde la mirada de los futuros licenciados, busca fortalecer los conocimientos y estrategias en pedagogía y enseñanza de las artes; la segunda, desde la mirada de los futuros artistas, busca fortalecer los conocimientos y el desarrollo de habilidades y técnicas propias de las Artes visuales. Escribe un ensayo acerca de la posición que asumirías para convencer a los profesores de la licenciatura sobre la orientación que debería tener el plan de estudio.”.

El instrumento que se utilizó para el análisis de los ensayos fue una rejilla descriptiva de evaluación de la producción escrita, para dar cuenta del comportamiento de las categorías previamente establecidas (ver Tabla 1. Definición de categorías). Cabe destacar que la propuesta del ensayo fue planteada con una semana de antelación a su realización, de tal manera que los estudiantes pudieran preparar el contenido de este. La consigna y la rejilla fueron validadas mediante juicio de expertos (docentes de un



programa de posgrado) y prueba piloto. De ambos procesos derivaron ajustes a la consigna y a la rejilla de valoración de los ensayos, la cual se muestra a continuación.

Tabla 3. Rejilla descriptiva de evaluación de la producción escrita

Categoría	Características en la escritura	Preguntas orientadoras	Valoración		
			P-2	D-1	A-0
Introducción	Plantea y contextualiza el tema del ensayo. Se ubica al inicio del ensayo.	¿En el ensayo se identifica una introducción? ¿Qué la caracteriza?			
Tesis	Se encuentra explícita al interior del texto. Suscita el debate o polémica. Enunciado específico y completo. Relación con los argumentos y la consigna.	¿En el ensayo se identifica una tesis? ¿Qué la caracteriza?			
Argumentos	Recursos persuasivos (analogías, definiciones, citas, datos, ejemplos, preguntas retóricas, descripciones, hechos, comparaciones, etc.) para sustentar la tesis asumida en el ensayo.	¿Qué tipo de argumentos privilegia el ensayo? ¿Cuál es su finalidad?			
	Conocimiento del tema	¿Se evidencia conocimiento del tema del ensayo? ¿Qué lo caracteriza?			
	Procedimientos cohesivos	¿De qué maneras se emplean los elementos de la lingüística textual: coherencia, cohesión, registro del lenguaje y voz ilocutiva?			
	Estructura secuencial de la argumentación	¿Cuál es la estructura secuencial argumentativa predominante? ¿Qué la caracteriza?			
Conclusión	Cierre del ensayo. Síntesis de los argumentos. Reafirmación de la tesis. Proyecciones.	¿Se presenta una conclusión? ¿Qué la caracteriza?			

Nota: Comportamiento de las categorías, estableciendo su presencia sin dificultad (2), presencia con dificultad (1) o ausencia (0) en los ensayos argumentativos de los 12 estudiantes. Fuente: elaboración de las autoras.



FLACSO 2022

Atendiendo a los objetivos, el procedimiento de análisis del corpus documental se realiza en tres fases. **Fase 1:** Caracterización. En cada uno de los doce ensayos se valoraron las cuatro categorías (introducción, tesis, argumentos y conclusiones) de la siguiente manera: Presente sin dificultades: 2; Presente con dificultades: 1; Ausente: 0. Además, se describieron cualitativamente dichas categorías. La valoración se hizo con pares ciegos expertos en la temática. **Fase 2:** Descripción. La valoración se complementó con la descripción de lo hallado en cada uno de los ensayos respecto a cada categoría. **Fase 3:** Interpretación. Con la descripción anterior, se identificaron e interpretaron los avances y dificultades en la argumentación escrita entre los semestres estudiados.

Resultados

El análisis de los textos producidos por los estudiantes a partir de las categorías propuestas, permitió la caracterización y descripción de la argumentación escrita de los estudiantes de cuatro semestres de la Licenciatura en Artes Visuales. La Tabla que sigue presenta el comportamiento de las categorías en los ensayos de los estudiantes de cada semestre.

Tabla 4. Comportamiento de las categorías en los ensayos de los cuatro semestres.

Categorías	I semestre			III semestre			V semestre			VII semestre		
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12
Introducción	1	1	1	2	2	2	0	0	1	0	0	0
Tesis	1	1	1	2	1	2	2	2	2	1	1	1
Argumentos	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1
Conclusión	0	1	1	1	1	1	1	0	2	1	0	0

Nota. Comportamiento de las categorías, estableciendo su presencia (2), presencia con dificultad (1) o ausencia (0) en los ensayos argumentativos de los 12 estudiantes. Fuente: elaboración de la autora para este estudio.



FLACSO 2022

Tal como puede verse en la tabla los mayores puntajes se encuentran en estudiantes de tercer semestre y los menores en estudiantes de séptimo. De otro lado, la conclusión y la introducción son las categorías que representan el mayor desafío para los estudiantes, particularmente en séptimo y quinto semestre. Todos los estudiantes consiguen plantear una tesis, pero con mayor grado de dificultad en su concreción en I y VII semestre. Si bien se argumenta, la sustentación de la tesis es precaria en todos los semestres.

En primer semestre:

Defiendo ambas posturas, porque desde la experiencia propia, considero que nos encontramos en una sociedad con falta de oportunidades, conozco personas que cursaron técnicos y/o tecnologías, que hoy se están desarrollando en el campo laboral para algo totalmente diferente a lo que estudiaron; por todo lo dicho, recibir una formación enfocada en fortalecer mis conocimientos y a la vez mis habilidades, lo considero como algo totalmente beneficioso para mí. (Estudiante 3, párrafo 3)

Los estudiantes del primer semestre incluyen todas las categorías, con dificultades. La argumentación se fundamenta en la experiencia, las proyecciones y los deseos personales, de ahí que predomine el yo. Se evidencia falta de planeación y revisión del qué y cómo; descuido del propósito y falta claridad sobre el destinatario y debilidades en los procedimientos cohesivos.

En tercer semestre:

Su enfoque [...] Debería ser formar artistas con grandes habilidades artísticas, capaces de expresarse, de comunicar, de entender y resolver problemáticas actuales, también de enseñar.[...]. (Estudiante 5, párrafo 8)

Y para esto, pongo varios ejemplos;

El Artista puede desempeñarse como investigador, Docente, en escenografía, Dirección de arte, como artista independiente, Fotógrafo, animador, ilustrador, entre otros. (Estudiante 5, párrafo 10)

Los estudiantes de tercer semestre evidencian mayor apropiación del tema, uso de estrategias argumentativas y dominio de la estructura del género: incluyen todos sus componentes; todos los estudiantes logran introducir y plantear su posición; incluyen diferentes tipos de argumentos y consideran



FLACSO 2022

puntos de vista alternativos en el desarrollo del texto. Presentan debilidades en el cierre del texto y la argumentación de la postura asumida; al igual que descuido de los aspectos formales de la lengua, lo cual afecta la credibilidad del argumento.

En quinto semestre:

El docente busca transmitir el conocimiento y despertar en sus estudiantes una visión crítica y curiosa frente al mundo, y el artista es un creador que presenta nuevas formas de ver la realidad dirigiéndose a la sensibilidad de quien conecta con su obra. De esta manera, un artista-docente está en capacidad de portar un mensaje novedoso e importante para el mejoramiento de la sociedad, pues es un individuo capaz de un pensar complejo, que se sitúa frente al conocimiento del modo que la experiencia y la sensibilidad lo exigen, que entra en diálogo con nuevas formas de ver el mundo y que logra transformar y transformarse. (Estudiante 9, párrafo 3)

Todos los estudiantes logran concretar un punto de vista sobre la cuestión, se evidencia mayor apropiación del saber disciplinar: incluyen conceptos que indica cierto fundamento en el decir que no se había evidenciado en primero ni tercer semestre. Se presentan debilidades en la estructura argumentativa, especialmente en la introducción y la conclusión, al igual que en la calidad y presentación de los argumentos al interior del texto. Persisten las debilidades en el cómo de la escritura.

En séptimo semestre:

En la consigna inicial para este ensayo se plantea una división entre dos orientaciones: la primera desde las artes y la segunda desde la pedagogía. Me parece de entrada que este enunciado deja claro una confusión en la idea que se tiene de artista y también del licenciado. El artista no debe preocuparse por las “técnicas y habilidades” como su finalidad, sino como un medio para hacer posible su idea que es está lo fundamental. Para obtener esa idea el artista INVESTIGA y CREA, es decir, que la formación como artista debe incluir métodos de investigación para que él pueda tener un camino a seguir que nutra su obra. Un artista que no investiga y que no está activo en su búsqueda suele desconectarse del contexto y terminar como una tuerca suelta aferrado a su viejo discurso. Esto aplica igual en la labor del docente. (Estudiante 12, párrafo 1)



FLACSO 2022

Se evidencia un conocimiento más refinado del tema: dominio conceptual del saber pedagógico y artístico, desde sus dimensiones conceptuales y prácticas. Las mayores debilidades en la estructura argumentativa de la cohorte estudiada; parece perderse la perspectiva respecto al potencial lector: una escritura ligada a la conversación con otro estudiante a quien se pretende convencer. Se descuidan los aspectos formales y estructurales del discurso. Hay escrituras apasionadas.

Conclusiones

La caracterización de la argumentación deja ver dos asuntos centrales, el primero tiene que ver con la posición que asumen los estudiantes frente a su proceso de formación y el segundo con la calidad de la argumentación en relación con el conocimiento de los dos ejes que conforman la consigna: formación en arte y formación en pedagogía.

Respecto al primero, excepto un estudiante, todos los demás asumen como postura la integración de ambos tipos de formación, pues consideran que enfatizar en solo uno, iría en desmedro del otro y, por tanto, constituiría una formación incompleta. Se argumenta entonces las fortalezas de la formación en artes y la formación en pedagogía, el ser artistas y maestros, como complementarios y deseables.

En cuanto al segundo, la calidad de la argumentación respecto a las posturas se va transformando en relación con el contenido disciplinar. Así, los estudiantes de primer semestre construyen argumentos desde su propia experiencia y desde los sueños, mientras que desde tercer semestre se empiezan a retomar aspectos disciplinares del arte o de la formación pedagógica para la argumentación, llegando en séptimo semestre a conceptos especializados. En ningún caso con la profundidad requerida para un ensayo dirigido a lectores expertos, pero que denota la construcción



FLACSO 2022

progresiva de una visión profesional. Aunado a lo anterior, la argumentación, contra argumentación y lógica de los argumentos, deja en evidencia la gestación de posiciones críticas frente al deber ser de la formación del licenciado en artes visuales.

La caracterización de la argumentación escrita de los estudiantes también deja ver el descuido de los aspectos formales de la lengua. Parece haber premura en decir lo que se piensa, siente, sabe y sueña sobre la formación de licenciados en Artes visuales, en desmedro de los modos del decir adecuados a la argumentación escrita, las características del potencial lector y el contexto académico.

Los hallazgos de este y otro estudios envían alertas a la formación universitaria, máxime cuando se constata que los niveles de argumentación escrita e intertextualidad esperados en la universidad no son los evidenciados en las investigaciones, porque, tal como reflejan otras investigaciones (Bañales et al., 2015; Castro y Sánchez, 2014; Cruz y Carmona, 2014; Serrano, 2008), la argumentación de los estudiantes resulta incompleta, debido a que escriben sobre temas en los cuales no son expertos ni pueden opinar con autoridad, por lo que la necesidad de profundizar en el tema aumenta la dificultad de la puesta en texto de la argumentación en sí misma (Machado, 2021; Córdova et al., 2016; Fuentes y Farlora, 2019; Raventos, 2012).

Se hace necesario consolidar la práctica dialógica y discursiva en las aulas universitarias, de manera que la argumentación y la escritura académica formen parte del quehacer del docente y de las reflexiones de los estudiantes. Hacer parte de las interacciones entre los estudiantes, profesores, directivos y comunidad universitaria en general, para que el intercambio de opiniones posibilite una manera distinta de relacionarse con los otros y con el conocimiento, y las formas en que se construye, se comunica y defiende.



FLACSO 2022

Los hallazgos son sugestivos respecto a cuáles pueden ser los desafíos en el desarrollo argumentativo a medida que los estudiantes ingresan y transitan por la formación universitaria, y van desarrollando habilidades de discurso más sofisticadas.

Discusión

Lo expuesto en el análisis de los textos puede ser un indicio de dificultades en otras habilidades de pensamiento complejo, ligadas al desarrollo argumentativo, es el caso del pensamiento analítico, crítico y reflexivo, que se ha mostrado como una de las grandes apuestas de las universidades en la formación de sus estudiantes. En este sentido, vale considerar hasta qué punto estos desarrollos son responsabilidad de las universidades, porque la evidencia empírica de numerosas investigaciones en Chile, Argentina, Ecuador, México entre otros países, incluido Colombia, señala las dificultades argumentativas de los universitarios y, si se asume la universidad como el espacio privilegiado para el dominio de dichas habilidades de pensamiento complejo, entonces habría que cuestionarse por qué los estudiantes que están finalizando el plan de estudios, aún tienen dificultades de este tipo.

En esta instancia, vale considerar que en el contexto escolar, en muchas ocasiones, los contenidos temáticos desde el bachillerato se complican y se alejan, o incluso se oponen, a las teorías implícitas (Chinn & Brewer, 2001; Pozo, 2014). Así las cosas, la argumentación escrita en el contexto académico al igual que la comprensión de teorías y conceptos del campo disciplinar exigen una transformación conceptual (Zhou, 2010), discursiva (en términos de mayor apropiación de los géneros discursivos y sus formas particulares en las disciplinas) y estratégica, que permita afinar las



FLACSO 2022

habilidades para analizar, evaluar, refutar o confirmar las posiciones de una manera más cercana al discurso académico (Pérez-Echeverría et al., 2016).

Al respecto, las investigaciones señalan la codependencia entre el manejo conceptual y teórico de la disciplina y el modelo y estructura del discurso argumentativo, de ahí que sostengan que los discursos mejor estructurados suelen ser los que evidencian mayor comprensión conceptual (Felton y Kuhn, 2001; Fleisner et al., 2017; Pérez-Echeverría et al., 2016; Stein & Miller, 1993). En consecuencia, en los programas universitarios es necesario enseñar a argumentar y escribir, explícita e intencionadamente, de manera que ambas habilidades puedan emplearse para aprender (Osborne et al., 2004; Pérez-Echeverría et al., 2016) y desarrollar el razonamiento académico y el pensamiento crítico (Erduran & García-Mila, 2015; Kuhn, 2005; Kuhn & Crowell, 2011; Leitão, 2008).

Queda mucho por hacer en cuanto a la argumentación escrita de los estudiantes, tanto por la institución universitaria como por los investigadores. Respecto a la primera, vale preguntar: ¿Es responsabilidad de las universidades el desarrollo argumentativo de sus estudiantes? ¿Cuál es su lugar en los currículos? ¿Cuál es la reflexión sobre su sentido en la construcción del conocimiento y el aprendizaje de los saberes disciplinares? ¿Cuál es el valor añadido de las universidades en cuanto al desarrollo argumentativo de sus egresados?

Referencias bibliográficas

Andrews, R. (2009). *Argumentation in higher education: Improving practice through theory and research*. London: Routledge.

Bañales Faz, G., Vega López, N.A., Araujo Alvinada, N., Reyna Valladares, A., y Rodríguez Zamarripa, B. S. (2015) *La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. Una experiencia de*



FLACSO 2022

- intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. RMIE, Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20(66), 879-910.
- Camps, A., y Dolz, J. (1995) Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 25, p. 5-8.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Castro Azuara, M.C., y Sánchez Camargo, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. RMIE, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 483-506.
- Chinn, C. & Brewer, W. (2001). Models of data: A theory of how people evaluate data. *Cognition and Instruction*, 19, 323–393. doi:10.1207/S1532690XCI1903_3
- Córdova, A., Velásquez, M. y Arenas, L. (2016) El rol de la argumentación en el pensamiento crítico y en la escritura epistémica en biología e historia: aproximación a partir de las representaciones sociales de los docentes. *Alpha*, (43), 39-55.
- Cros, A. y Vilá, M. (1995) La argumentación oral: una propuesta para la Enseñanza Secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura: hablar en clase*, 3, 52-58.
- Crowell, A., y Kuhn, D. (2014). Developing Dialogic Argumentation Skills: A 3-year Intervention Study. *Journal of Cognition and Development*, 15(2), p. 363-381.
- Cruz Aguilar, M., y Carmona Fernández, M. (2014). Competencias argumentativas en estudiantes de educación superior. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XXIV (2), p. 115-137.



FLACSO 2022

- Erduran, S. & Garcia-Mila, M. (2015). Epistemic practices and thinking in science: Fostering teachers' development in scientific argumentation. In R. Wegerif, L. Li, & J. Kaufman (Eds.), *Handbook of research on teaching thinking* (pp. 388–401). New York: Routledge. doi:10.4324/9781315797021
- Felton, M. & Kuhn, D. (2001) The Development of Argumentive Discourse Skill. *Discourse Processes*, 32(2-3), 135-153.
- Fleisner, A., Ramírez, S. y Sabaini, M. (2017) Análisis del discurso argumentativo de los estudiantes de un curso universitario de física. *Revista de Enseñanza de la Física*, 29(Extra), 139–144.
- Fuentes Román, I. y Farlora Zapata, M. (2019). Análisis de textos argumentativos elaborados por estudiantes chilenos de pedagogía. *Educação e Pesquisa*, 45, DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945197601>
- Gavaldà, A., Conde, C., Gironde, L., Macaya, A. y Viscarro, I. (2008). La mejora de la capacidad argumentativa en alumnos de Magisterio. En R. M. Ávila, M. Alcázar y M.C. Díez (Eds.) *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado. La didáctica de las ciencias sociales en los nuevos planes de estudio* (pp.205-216). Jaén: La casa del libro.
- Kreber, C. (2009). *The university and its disciplines: Teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries*. London: Routledge.
- Kuhn, D. (2005) *Education for Thinking*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kuhn, D. & Crowell, A. (2011). Dialogic argumentation as a vehicle for developing young adolescents' thinking. *Psychological Science*, 22, 545–552. doi:10.1177/0956797611402512



FLACSO 2022

- Leitão, S. (2008). Arguing and learning. En C. Lightfoot & M. Lyra (Eds.), Challenges and strategies for studying human development in cultural contexts (pp. 251-252). Rome: Firera Publishing.
- López, E. y Padilla, C. (2011) Grados de complejidad argumentativas en escritos de estudiantes universitarios de Humanidades. PRAXIS. Revista de Psicología, 13(20), 61-98.
- Machado, K.H. (2021) Transformaciones en la argumentación escrita de estudiantes de Licenciatura en Artes visuales [tesis de maestría]. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. <https://hdl.handle.net/11059/13949>
- Olalla Mariscal, G.S. (2010) La competencia argumentativa en estudiantes sordos de educación secundaria obligatoria (tesis doctoral). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41, 994–1020.
- Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (2011). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. *Contextos de Educación*, 11(11).
- Pérez Pertuz, J. (2011) Caracterización de las prácticas de enseñanza desde las interacciones maestro –alumno en la población de docentes de la facultad de comunicación social de la Universidad Santo Tomás (tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Pérez-Echeverría, M.P., Postigo Y. & Garcia-Mila, M. (2016) Argumentation and education: notes for a debate. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 1-24.
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.



FLACSO 2022

- Raventos, M. (2012). Desempeño argumentativo de estudiantes que inician la universidad. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Risco del Valle, E. (2018). Recurrencias argumentativas y cuestiones en trabajos de titulación de pregrado: insumos para la programación de la formación argumental a nivel de pregrado. *Revista Praxis Pedagógica* 11(22), 1–30.
- Rodríguez León, D.M., y Valencia Leguizamón, L.M. (2013) Análisis pragma-dialéctico en la argumentación oral formal de estudiantes universitarios. *Sophia*, 9, 180-195. Serrano, S. (2008) Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(1), 149-161.
- Stein, N. & Miller, C. (1993). A theory of argumentative understanding: Relationships among position preference, judgments of goodness, memory, and reasoning. *Argumentation*, 7(2), 183-204.
- Toulmin, S. (1990). *The uses of Arguments*. Cambridge: Cambridge University Press. Weston, A. (1994). *Las claves de la argumentación*. España: Editorial Ariel.
- Zhou, G. (2010). Conceptual change in science: A process of argumentation. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 6, 101–110.



FLACSO
2022

LA CONVERSACIÓN ACADÉMICA: UNA APROXIMACIÓN AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ORAL EN ESTUDIANTES DE UN AULA MULTIGRADO.

Mag. Andrea Carolina García Remolina

Institución Educativa La Ceiba

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología.

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

Esta investigación se enfocó en determinar el nivel de argumentación oral alcanzado por los estudiantes de un aula multigrado de segundo, tercero y cuarto de una Institución Educativa rural del municipio de Rionegro, Santander, a partir del desarrollo de un proyecto de aula que involucró la conversación académica como género discursivo, la cual asume la oralidad desde un enfoque formal que implica los procesos de hablar, escuchar e interpretar, propios de espacios de discusión en la escuela. Se tomó como referencia desde la perspectiva argumentativa, los postulados de Weston, Grootendorst y Van Eemeren bajo la idea de la didáctica de la argumentación oral. Este estudio se orientó bajo un enfoque cualitativo, y un diseño metodológico de investigación acción a partir de lo propuesto por Kemmis en su modelo de espiral en ciclos; se llevó a cabo en tres momentos 1) diagnóstico, 2) acción y 3) reflexión; los cuales se ejecutaron a partir de la forma de trabajo denominada presencialidad remota mediada por WhatsApp, atendiendo las directrices del Ministerio de Educación Nacional en su estrategia de trabajo en casa en tiempos de pandemia. En ese sentido, se enfocó en la oralidad formal directa que se refiere a “prácticas discursivas, que se alejan de las situaciones prototípicas” (Avendaño, 2013, p.31); es decir, se refiere a las formas de interacción donde no hay encuentro cara a cara entre los interlocutores y el intercambio de mensajes se da de manera inmediata, pero por la mediación de elementos tecnológicos. Entre las principales conclusiones de este estudio está el revisar lo propuesto desde los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje con relación a la argumentación y la oralidad formal, ya que estos se asumen como objeto de estudio en los grados superiores y no como procesos continuos que se requieren desde los primeros grados de escolaridad.

Palabras claves. Oralidad, argumentación oral, conversación académica, pandemia, aula multigrado.



FLACSO
2022

EL LIBRO DE ORO. LA FOTOGRAFÍA ESCOLAR, MEMORIA Y NACIONALIDAD.

Mag. Noelia Estela de Antón

FLACSO Argentina

Lugar Olavarricense de la Memoria Pedagógica y Escolar “María Inés Piriz”
(LOMPE)

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología.

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

La problemática de esta ponencia aborda la apropiación local de una práctica institucional estandarizada: la fotografía escolar. En ella observo los procesos de evocación, críticos y reflexivos, que operan en tales registros visuales. La ponencia sintetiza tres momentos de la indagación realizada desde una perspectiva antropológica. Luego de una introducción histórica y conceptual del caso general, recreo la biografía social del álbum escolar a nivel nacional. Menciono los álbumes históricos en este rubro: Vistas de Escuela Comunes (1888), Vistas de la Escuela Naval, (1898), la introducción de la fotografía escolar en la Patagonia argentina con fotos pertenecientes a las Vistas fotográficas del Territorio Nacional del Limay y Neuquén (1883). De igual modo, me acerco a fotografías de la primera escuela en Comodoro Rivadavia y a las ubicadas en los pozos petroleros. Todos ellos podrían considerarse como antecedentes del caso abordado. Luego, me dedico a un corpus fotográfico singular, el Libro de Oro de la escuela N° 50. KM 8, (Comodoro Rivadavia); un álbum fotográfico escolar que reúne fotos y recortes periodísticos de los años 1941-42 y pertenece al acervo del Lugar Olavariense de la Memoria Pedagógica y Escolar María Inés Piriz (LOMPE). Con una perspectiva etnográfica desarrollo la investigación por medio del registro directo del documento fotográfico y de entrevistas a dos directoras del LOMPE. Asimismo, comento las alternativas implementadas durante la contingencia del COVID- 19 para llevar adelante una etnografía digital en pandemia. La articulación entre las dimensiones históricas (nacionales y locales) junto con el análisis del caso particular permite comprender los estrechos vínculos formativos y a la vez reflexivos, de la fotografía escolar con diversos ejercicios de producción de escolaridad, nacionalidad y localidad; control del territorio y los cuerpos; el uso de iconografías y ritualidades del ámbito educativo en la legitimación simbólica y cultural del Estado argentino.

Palabras claves. Fotografía escolar. Archivo. Oralidad.



Introducción

Por razones laborales y académicas, desde el momento de su creación, en el año 2007, estuve en comunicación con el Lugar Olavariense de la Memoria Pedagógica y Escolar “María Inés Piriz” (LOMPE). Esta institución fue mi locus de investigación para llevar a cabo la tesis de Maestría Social; ensayo que va a ser comentado en la presente ponencia. En el transcurso del trabajo de campo las directoras del LOMPE me allegaron materiales visuales entre los cuales se encontraba una carpeta que atesora la institución: un álbum fotográfico escolar al que denominan el Libro de Oro de la Escuela N° 50. Km 8 de Comodoro Rivadavia.¹ Contiene fotografías y recortes hemerográficos por medio de los cuales se registró parte de la vida escolar durante los años 1941-1942.

La experiencia etnográfica llevada a cabo y el encuentro con el álbum fotográfico de la escuela patagónica potenciaron el interés por la temática antropológica articulada con lo visual, en este caso, las fotos escolares; decidí que la relación entre fotos y escuelas iba a ser el tema para desarrollar en el trabajo de tesis. Durante la construcción del problema de investigación fui relacionando las tomas fotográficas con dos conceptos analíticos: memoria y nacionalidad. De ello resulta que, la problemática de esta tesis se refiere a la apropiación local de una práctica institucional estandarizada como lo fue y es la fotografía escolar. Su corpus fotográfico es único, el álbum de la escuela comodorenses.

Revisión de antecedentes

"Fotografía" es una brevísima entrada escrita por Gabriela Augustowsky para el glosario Palabras claves en la historia de la educación argentina (Fiorucci y Bustamante Vismara, 2019, pp. 173). El lugar dado en el texto



FLACSO 2022

a la fotografía como un término destacado en la educación argentina es un señalamiento de la relevancia que la práctica fotográfica tuvo en el desarrollo de la educación común en el país, pero lo escueto de la entrada expresa al mismo tiempo la escasez de investigaciones específicas sobre el tema. La tesis fue desarrollada sobre esta doble condición del caso: la evidente importancia (por su regular mantenimiento en el tiempo y sus usos sociales) de la fotografía en la institución escolar y asimismo la escasez de trabajos de investigación al respecto.

La fotografía escolar no es sólo un apéndice circunstancial sino una práctica que guarda una íntima relación con las bases de la institución educativa. Por esto, al no tratarse exclusivamente de un registro autónomo, la fotografía escolar se encuentra articulada con procesos sociales inherentes a la misma institución. Centré mi análisis en tres de estos procesos: memoria, nacionalidad y cultura visual.

Fotografía Escolar y Memoria

Maurice Halbwachs (2004), no pone en duda la memoria como función psíquica; en cambio, contrapone los mecanismos mentales individuales en el terreno de lo sociológico y lo colectivo. Dos nociones, la de memoria colectiva y los marcos sociales de la memoria fueron sus contribuciones para este caso. Edith Kuri Pineda (2017), de acuerdo con Halbwachs, sostiene que, en contraste con la historia, la memoria es un proceso “vivo, inconcluso, polimorfo y multiforme.” (p.11). Las historiadoras Sara González Gómez y Francisca Comas Rubí (2016) procuran analizar el papel que ha desempeñado la fotografía en la construcción de la memoria escolar, considerándola por lo tanto desde su potencial creador. La socióloga Elizabeth Jelin (2002) discute el término unívoco “memoria”, lo que la memoria es, e invita a pensar las memorias, en plural. Propone estudiar “procesos de construcción de memorias” (Jelin, 2002, p. 17)



FLACSO 2022

Fotografía Escolar y Nacionalidad

Para Benedict Anderson (1993) la nacionalidad o “calidad de nación”, o inclusive el nacionalismo, son artefactos culturales de una clase en particular. Propone considerar sus rasgos distintivos y destaca la legitimidad emocional y arraigo intenso de los mismos.

Para este análisis, retomo su concepto antropológico de nación:

una comunidad política imaginada inherentemente limitada y soberana. Es porque aún los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión. (ibíd., p.23)

Liliana Luseti, Adriana Podlubne y Cristina Sacarelo (2009) relacionan la construcción de la nacionalidad con el dominio del territorio y el control de los cuerpos. Claudia Alves (2010), en cambio, investiga su legitimación simbólica y los esfuerzos culturales realizados por el Estado en el desarrollo de los sistemas culturales escolares.

En nuestro país desde la década del 80, la dirigencia política tuvo como proyecto político, social y cultural la construcción de una Argentina moderna. “La ideología del progreso sustentó el avance hacia la modernización, sostuvo los discursos de nacionalización y la conformación de la ciudadanía, la definición del territorio y el desarrollo cultural”, sostiene Verónica Tell.(2017,p.14). Su conjetura, que comparto, es que la fotografía, y en el caso que nos atañe, la fotografía escolar constituyó un artefacto privilegiado para la “configuración de un relato verosímil sobre distintos acontecimientos y realidades” y que tuvo un rol de importancia en “la jerarquización y ordenamiento de los procesos de modernización y transformaciones finiseculares” (ibid.:p.12)

Fotografía Escolar y Cultura Visual

El caso del álbum escolar podría enmarcarse bajo el concepto de “Cultura visual”. Este concepto y campo de estudios se ha desarrollado en las



FLACSO 2022

últimas décadas en las Ciencias Sociales. Nicolás Mirzoeff (2003) afirma: “La cultura visual se interesa por los acontecimientos visuales en los que el consumidor busca la información, el significado o el placer conectados con la tecnología visual” (2003, p. 19).

Sin embargo, en cuanto al tratamiento de las fotografías como elementos constitutivos de la cultura visual, Matthew Rampley (2006) y Deborah Poole (2000) polemizan con el uso de esta noción. Rampley destaca la importancia de enfocar los estudios visuales poscoloniales desde una perspectiva etnográfica; ya que, al atender esta perspectiva al punto de vista del nativo, a su vez vincularla con sus prácticas sociales concretas y observar las imágenes en sus contextos específicos, “evidencia la verdadera diversidad de las culturas globales, que ni la referencia al arte ni la dependencia del concepto de cultura visual pueden abarcar completamente” (Rampley, 2006, p.207).

Deborah Poole (2000) afirma que una forma de concebir las relaciones y emociones que dan significado a las imágenes podría encuadrarse en la noción de cultura visual. No obstante, considera que el concepto de economía visual es más conveniente para pensar en las imágenes como parte de una comprensión exhaustiva de las personas, las ideas y los objetos.

Metodología

La principal estrategia metodológica ha sido llevar adelante un trabajo de campo con un abordaje etnográfico. Realicé trabajo de campo sostenido durante 2019. La observación participante intensiva y prolongada en terreno se consideró el procedimiento más significativo utilizado. Una fracción de las técnicas metodológicas diseñadas para esta investigación tuvo que ser nuevamente trazada. El cierre de los establecimientos



FLACSO 2022

educativos por el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, decretado en marzo de 2020, y las restricciones sufridas durante gran parte de 2021, debido a la pandemia COVID, no permitieron la consecución íntegra de dichas estrategias. Las fui reactualizando para poder establecer el contacto más estrecho posible en una contingencia pandémica. En consecuencia, reelaboré prácticas metodológicas que se podrían denominar una etnografía digital.

Es preciso especificar que la selección de las imágenes que componen el corpus fotográfico de esta indagación no ha estado bajo control de la investigadora. Se emplearon imágenes preexistentes que no han sido creadas ni por los sujetos de la investigación ni por la analista.

Fotos Escolares Argentinas. ¿Fotos Escolares?

Retomando a Sara González Gómez y Francisca Comas Rubí (2016), se podría indicar que no existe conformidad acerca de la definición del término “fotografías escolares”. Esta expresión refiere a una pluralidad de imágenes, que tienen el espectro escolar como denominador común y se agrupan “bajo la denominación de escolares, creando con ello un género propio”.(p.216) En “fotografía escolar”, el término “escolar” se presenta como un apellido creado y originado por la escuela que se muestra a sí misma. Surge como práctica de la propia institución y no como algo que se suma a ella. Habría que decir también que el uso de la fotografía escolar se multiplicó en dos áreas relacionadas aunque diferentes. La primera corresponde a la fotografía de temática escolar que prosperó en los medios de comunicación: en la prensa de información general y en la educativa, en los libros de texto, láminas y demás publicaciones ilustradas. La otra es la fotografía escolar institucional propiamente dicha, proveniente del riñón mismo de los establecimientos educativos. En este grupo se podrían incluir los álbumes fotográficos escolares, fotos de fiestas patrias, de cursos



FLACSO 2022

completos y retratos, entre otras. A esta segunda área, la fotografía escolar institucional, me voy a dedicar en el trabajo aquí presentado.

La articulación entre las escuelas y las fotografías se produjo en la medida en que el uso de lo fotográfico se iba extendiendo por todos los campos sociales. Hacia fines del siglo XIX y principios del XX, la difusión de la fotografía creció exponencialmente. La mejora en los procesos de impresión fotomecánica permitió su inclusión en diversos objetos y materialidades relacionadas con lo educativo. Sumado a lo anterior, agregaría la construcción y afianzamiento de un sistema unificado de enseñanza. Fotografías y educación, en el caso de la Argentina son parte integrante de la acción sistemática que desempeñó el Estado desde mediados del siglo XIX, cuando comenzó a cimentar, organizar y fortalecer el sistema público nacional de enseñanza. Este proyecto liberal implicaba la construcción de una concepción hegemónica y homogénea a nivel cultural. El modo de dominación estatal se vio facilitado y fortalecido “con la creación del sistema de educación nacional conformándose así como Estado educador” (Alliaud, 2007, p.51). Las fotografías escolares fueron, entonces, un engranaje o una herramienta privilegiada que el Estado puso a su servicio en la conformación del sistema de instrucción. Este instrumento permitió en el exterior del país la difusión de los logros modernizadores obtenidos por la nación suramericana y en el interior del territorio, la posesión de un artefacto cultural desde el que centralizar y expandir los discursos dominantes en la escolarización de la población y fomentar la instalación de imaginarios simbólicos e ideológicos. Este vínculo es el que le otorga el interés y el fundamento antropológico al tema en estudio.

Un ejemplo del provecho estatal en el uso de la fotografía escolar, como política de gobierno, queda plasmado en el álbum encargado por el Consejo Nacional de Educación. El álbum fotográfico “Vistas de Escuelas Comunes”, enviado a Francia con motivo de la participación argentina en



FLACSO 2022

la Exposición Universal de París, en 1889, es uno de los más destacados por su sofisticación y temprana aparición. Agrego como antecedente el último álbum histórico, el de “Vistas de la Escuela Naval -1898”

Ingreso de la fotografía escolar a la Región Patagónica

La fotografía ingresa a la región patagónica argentina junto con las campañas militares y las expediciones exploratorias del territorio.

Al regreso de una campaña topográfica, destinada a mensurar los territorios a la par que eran conquistados, la compañía de los ingenieros Encina y Moreno editó el álbum en dos tomos, Vistas fotográficas del Territorio Nacional del Limay y Neuquén, fotografías que ellos mismos habían obtenido en 1882 y 1883, cuando eran escoltados por las tropas de la segunda división del ejército argentino, durante la ocupación del “Territorio de El Triángulo” en el noroeste de la Patagonia. (Vezub, Julio Esteban, 2017, p.125)

El álbum contiene tres fotos escolares de la Ciudad de Carmen de Patagones. Esa tríada conforma las primeras fotografías escolares en la Patagonia, anteriores incluso al álbum Vistas de Escuelas Comunes. En términos generales, en la Argentina las fotos escolares poseen un carácter civilizatorio. Si colocamos estas tres imágenes de escuelas en el entorno fotográfico que nos provee el álbum en el que están inscriptas, advertimos que esa condición en la Patagonia adquiere una fuerza particular. El álbum realizado por el fotógrafo Pedro Morelli, como registro visual, nos ubica en el contexto histórico y se podría considerar como un antecedente precoz del Libro de Oro comodorense.

En 1907, cuando se realizaba una perforación en busca de agua, se descubre el primer yacimiento de petróleo. En 1915, debido al aumento de la matrícula de los hijos del Campamento Central de YPF, se inaugura la Escuela Nacional N°. 2 de Km 3, cuyo primer nombre fue “Explotación del Petróleo”.

La producción del hidrocarburo fue expandiéndose en la zona. Se crearon nuevos campamentos y poblados, la mayoría de ellos ubicados alrededor de los pozos de extracción de petróleo, tal como muestra el álbum



fotográfico escolar de la Escuela N°50. Km 8. Estas últimas fotografías de escuelas en Comodoro Rivadavia nos brindan un antecedente directo y cercano en el tiempo del álbum a estudiar.

El Lugar Olavarricense de la Memoria Pedagógica y Escolar (LOMPE)

El Lugar Olavarricense de la Memoria Pedagógica y Escolar (LOMPE) es un Centro de Investigación, Documentación, Archivo Histórico y Museo Pedagógico que nace como programa de extensión del Instituto Superior de Formación Docente N.º 22, “Adolfo Alsina”, con sede en la ciudad de Olavarría, dependiente de la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires. Según consta en la Revista Digital N°1 Relatos de docentes², la institución tiene como objetivo la preservación del patrimonio escolar de la provincia de Buenos Aires, por medio del archivo y conservación de materiales escolares, la organización de una biblioteca para la consulta de investigadores especializados en historia de la educación y la publicación de trabajos sobre la historia de las prácticas educativas y las historias de las escuelas en la provincia de Buenos Aires. (p.3)

Noemí, una de las directoras del LOMPE, al ser entrevistada, comenta:

Para ordenar el material, nosotros lo que hacemos es construir, reconstruir. Por eso el concepto central del LOMPE es ser un centro de reconstrucción socio- histórica de la Memoria Pedagógica. ¿Qué quiere decir? Que, en el proceso entre Historia de la Educación y Memoria Pedagógica, nosotros interponemos este otro concepto, que es el de reconstrucción socio-histórica de la memoria. La historia es un proceso largo en el tiempo. La historia es un relato armado acerca de una manera de entender las prácticas a través del tiempo. La Memoria Pedagógica es la memoria que construyen los actores dentro de la escuela. Por lo tanto, la memoria pedagógica es de tiempo corto y es plural. No es unificada como la Historia de la Educación, según quien la escriba es un relato unificado. En cambio, la Memoria Pedagógica es la reconstrucción de la memoria de cada uno de los sujetos. El criterio de la reconstrucción socio-histórica es otra cuestión. Está en el medio de la



FLACSO 2022

Memoria Pedagógica de los distintos actores, que es muy diversa, muy plural. Porque lo que hacemos es tomar la práctica y tratar de reconstruir los sentidos que tenían esas prácticas poniéndolas en el contexto histórico social, en el contexto político, en el contexto pedagógico, didáctico, y en el contexto de las modificaciones de la episteme del campo disciplinar del que se trate.

Con respecto a las fotos escolares y su relación con la memoria, desde la historia de la educación y la sociología han sido consideradas como un documento que ha contribuido a la construcción de la memoria escolar, y se les reconoce su capacidad evocativa. Las que han sido tomadas con la intención de provocar remembranzas y han permanecido en ámbitos familiares e institucionales han colaborado en la construcción de una memoria individual y colectiva (González Gómez y Comas Rubí, 2016). Las fotos son “resortes visuales de los recuerdos y relatos” que “mantienen la memoria pedagógica y educativa” (Collelledmont, 2010, p. 135).

Sin embargo, todas estas aproximaciones, si bien tienen en cuenta el poder de la evocación que suscita el material fotográfico, no lo trascienden; quedan en una descripción ingenua que entiende la fotografía como testimonio de un pasado. Así ocurre en los museos en general y particularmente en los escolares, donde encontramos imágenes que proveen una mirada evolutiva y comparativa: lo que fue y lo que es la escuela, la docencia o los alumnos. Por el contrario, la situación de las fotografías en el LOMPE se modifica. ¿Cómo se explica entonces que una institución comience a reflexionar sobre los documentos fotográficos?

En un brevísimo exordio me referiré a la relación entre fotografía y memoria en el contexto de la posdictadura en Argentina. Carlos Masotta (2016) entiende que esta relación adquirió una forma singular en la búsqueda de los recuerdos. Las organizaciones de Derechos Humanos fueron recolectando imágenes para la creación de archivos de memoria. En las marchas, el archivo era exhibido en la performance.

Con la exposición fotográfica de la foto del desaparecido, es decir, con la foto de esos viejos retratos de familia se realiza una acción simbólica inversa a la de la guarda. El archivo privado se abre allí tres veces: ante el familiar que lo expone, ante el fotógrafo que registra esa escena y ante el espectador que



FLACSO 2022

observa la obra. El juego de amplificación es también de comunicación entre el espacio privado y público. (Masotta, 2016 p. 5)

Y en estos usos, la fotografía pasa de ser un acto de evocación, mediante el cual los recuerdos arriban al presente, a convertirse en una búsqueda; en un acto reflexivo a través del tránsito desde el archivo particular o familiar a ser expuestos en un espacio público: exposiciones, marchas o las plazas. Es importante destacar que el LOMPE no tiene una relación directa con el movimiento de derechos humanos que tuvo lugar en la Argentina posdictadura, y que tampoco utiliza el mismo concepto de memoria, ya que en la institución se refieren a la memoria pedagógica. Sin embargo, su fundación acontece en este contexto singular: el Estado reflexiona sobre los crímenes producidos durante el terrorismo de Estado en el pasado cercano, promueve políticas vinculadas con la memoria y pauta una pedagogía que la incluye.

En resumen, el LOMPE se desarrolla en el marco de acciones vinculadas a la Pedagogía Nacional de la Memoria³ que estimula la creación de ámbitos institucionales, el espíritu académico crítico y la acción de tres creadoras en contacto con los nuevos materiales teóricos, junto con su práctica docente en el ISFD N° 22 de Olavarría. Es así como en el LOMPE se articula una mirada reflexiva sobre las prácticas escolares y se convierte en un centro de reconstrucción socio-histórica de las mismas. Las fotos escolares, como documentos, adoptan una situación diferencial, nueva. Ya no son sólo imágenes que provocan la evocación, sino que sobre ellas actúa una mirada con cierto extrañamiento sobre la imagen y el pasado. Opera entonces un examen más historicista, inquisitivo, crítico, en el que se reflexiona sobre el sentido otorgado al pasado educativo y se establece un diálogo entre temporalidades: el pasado, el presente y el futuro.



Reflexiones finales

En este apartado puntualizaré aspectos vinculados con; la visita al álbum, y los dos ejes analíticos estudiados: memoria y nacionalidad.

La consigna para llevar adelante el encuentro era que las directoras del LOMPE trajeran a la reunión un objeto portador de fotos escolares. Se trataba de una instrucción muy amplia que podía desembocar en diversos elementos que posee el LOMPE dentro de sus secciones. Era imposible prever cuál sería el objeto seleccionado. Ellas deciden traer a la conversación un álbum fotográfico escolar que había sido confeccionado por la abuela de una de las asistentes.

Mi idea original era realizar una entrevista: plantear una pregunta que sirviera como disparador y seguir la conversación a partir de los emergentes que fueran surgiendo. Lo que ocurrió es que, reunidas alrededor del álbum fotográfico escolar, la situación prevista se modificó. Noemí, una de las directoras, abrió el texto y fue hojeando el libro tal como se hace muchas veces con los álbumes fotográficos de familia. Comenzó a relatar las fotos que mirábamos, deteniéndose en la lectura de los recortes periodísticos que constan en su interior. Dejé de lado mi plan inicial y me adscribí a esta modalidad comunicativa que luego analicé y teorice.

Para abordar la modalidad comunicativa de esta experiencia etnográfica, tuve en consideración autores que ratifican el vínculo estrecho entre fotos y lenguaje. Elsie Rockwell (2009) plantea la necesidad de incluir historias de vida que complementen los archivos fotográficos; Armando Silva (2012) menciona la vocación narrativa de los álbumes fotográficos familiares; Walter Benjamin (1931) reconoce la necesidad de la leyenda y la literaturización de todas las relaciones de la vida, sin las cuales las fotos quedan en aproximaciones; Sarah Dornier-Agbodjan y Montserrat Conill (2004) entienden que el relato vertido es parte integrante del álbum que se



FLACSO 2022

analice. En este álbum al que nos aproximamos se suman copartícipes; se entrama la imagen fotográfica con el texto escrito de los recortes hemerográficos y, a su vez, en el relato oral de las directoras del LOMPE cuando hojean las imágenes del álbum, narran imágenes en palabras.

Las imágenes obtenidas en el campo son objetos que se encuentran dentro de un contexto material. Marcus Banks (2010) retoma a Arjun Appadurai (Appadurai, 1986; en Banks, 2010), cuando este expresa que “estos objetos tienen biografía (...), en el sentido de que han estado envueltos antes en la vida de las personas, lo que puede resultar importante para el rol actual de estas personas en la sociedad cuando el investigador las encuentra” (p.86). Tal es el caso de Noemí, que recibe bibliotecas enteras que le son legadas por su tía y su abuela, que también se han dedicado a la docencia.

La reunión no se realiza en el ámbito institucional sino en el domicilio particular de la directora. Noemí lleva la iniciativa en la conversación, en una de sus entradas orales, expresa cómo miraba el álbum de la escuela de Comodoro desde niña, y su abuela le iba contando qué representaba cada foto. Al observar estos cruces, entre los ámbitos familiar e institucional, se podría desprender que los espacios no están demarcados con límites precisos sino al contrario: los sujetos y los objetos circulan de uno al otro sin que se perciban divisorias visibles. Otro punto para tener en cuenta es que todas las nombradas, la abuela, la tía y las dos directoras del LOMPE, son o han sido docentes, por lo cual comparten una formación y una inserción laboral. En una de sus intervenciones, Noemí se autopercebe como “la heredera pedagógica” de su abuela. Por lo antes expuesto, razono que, en el caso estudiado, la vitalidad de la fotografía escolar se apoya en las dimensiones familiares y/o laborales.

El archivo fotográfico, como legado y como herencia, es enseñado, en primera instancia, como un objeto cuya materialidad contendría un saber valioso que debería ser transmitido a una integrante más joven de la familia para que ese conocimiento perdure. La biografía de los objetos fotográficos



FLACSO 2022

queda plasmada en los recuerdos, emociones, legados, herencias pedagógicas, relatos y testimonios vertidos por las entrevistadas. Paul Connerton (2009) comenta: “La narrativa de una vida es parte de un conjunto interconectado de narrativas; está imbuida en la historia de aquellos grupos de los que los individuos derivan su identidad” (p.21). Este autor interpreta además que cuando escuchamos con atención a nuestros informantes percibimos que el tiempo no es lineal sino cíclico. La vida es narrada en ciclos; en este caso destaco el ciclo generacional.

Sumado a lo anterior, se podrían atender otros elementos que componen el volumen estudiado y se relacionan con la construcción de lo nacional. En este álbum fotográfico escolar se encuentran representaciones gráficas asociadas con recortes hemerográficos. Es un ejemplo de cómo el “capitalismo impreso” (print capitalism)⁴ tuvo un papel fundamental en la comunidad escolar y local para promover y fortalecer representaciones sociales vinculadas con la nacionalidad. Cada acontecimiento escolar es comentado en los periódicos locales, son reproducidos los discursos y mencionadas las autoridades educativas, políticas y empresariales que intervienen en cada festejo, acto o celebración.

Una vez finalizada la campaña militar contra los pueblos aborígenes, el Estado argentino creó los territorios nacionales, en 1884. Estas zonas carecían de autonomía política y eran gobernadas por militares. En virtud de que la población chilena e indígena era mayoritaria, sumado a que había una extensa frontera con Chile, las políticas ideadas por la dirigencia argentina en relación con estos nuevos espacios tenían como prioridad la defensa de la soberanía territorial. El flamante Estado-nación tendía a sembrar una idea de nación por la cual se intentaba cohesionar a la población frente a la llegada de la inmigración y promover un culto a la patria con miras a justificar el protagonismo político de los sectores conservadores y castrenses que los gobernaban. En las escuelas creadas en esos territorios la lógica estatal plasmada mediante ciertos discursos y



FLACSO 2022

prácticas tuvo gran repercusión. Los rituales escolares, entre ellos los actos patrios, las muestras gimnásticas, los actos conmemorativos, los aniversarios de nacimientos o fallecimientos de próceres, entre otros, sirvieron para “generar un sentimiento que inscripto en los cuerpos infantiles, inducían una idea de patria, actitudes y valores hacia ella”. Los discursos sobre el cuerpo también estuvieron “orientados hacia un disciplinamiento y control de las prácticas corporales atendiendo a la formación de una nacionalidad”.⁵

En las representaciones gráficas del álbum escolar, lo corporal está en un primer plano en el acto patriótico gimnástico; el cuerpo es regulado en sus movimientos por medio de un tipo de ejercicios específicos: la calistenia.⁶ En otros momentos, sobre todo en los actos cívicos, aparece con mayor énfasis lo performático, con un protocolo marcado: quiénes intervienen, dónde se ubican a nivel espacial, pautas para los discursos, formaciones y gestos. En el trabajo en el aula o cuando están los grupos con sus maestros, tanto sea en el exterior del establecimiento o dentro del salón de clases, es común ver el agrupamiento en una actitud más laxa.

En cuanto a la iconografía escolar, se reproducen en el espacio educativo las representaciones visuales que se encuentran en los textos de uso frecuente, láminas y ornamentación (que también está normada). Constituyen así un cuerpo de imágenes que parecen “naturales”, propias del ámbito escolar, y que eluden ser concebidas como una construcción política, ideológica o histórica. Presentan a su vez la misma figura de los próceres (casi estereotipos), cada uno a cargo de una parcela del territorio simbólico que representa a la Patria, sus emblemas y sus símbolos. Desde principios de siglo la escuela pública “armó su propio álbum” y construyó un modelo visual, con una serie de imágenes “en la que proyectó su identidad obligatoria”.⁷ Cabe mencionar, asimismo, el uso de las imágenes y las fotografías como método idóneo de forma de control social y



FLACSO 2022

administración del poder. En esta imaginaria confluyen valores estéticos y morales.

La denominación “signos devotos de la nación”⁸ alude a todos aquellos entrecruzamientos entre lo secular y lo religioso presentes en los rituales y fiestas cívicas. Al seguir este razonamiento, y hacer extensiva la metáfora a los retratos en tríptico que integran el álbum escolar y a los discursos de los héroes y próceres, que son nombrados santos y venerados por sus actos en la constitución de la nación; para este trabajo las designaría como “imágenes devotas de la Patria”. Estos son parte de uno de los “artefactos culturales particulares”⁹ socialmente construidos y que presentan intersecciones entre lo sagrado y la arquitectura de un tipo específico de ciudadanía.

En el álbum escolar se pueden apreciar imágenes en las que se perciben los modos de construcción de la nación y de la ciudadanía, así como la conjunción de dos lenguajes: el visual con las fotos y el escrito en los recortes de los periódicos locales, que operarían en armonía y en legitimación del proyecto civilizatorio en curso. La fotografía escolar es también reproductora importante de las simbologías principales de la nacionalidad (bandera, escudo, próceres, etc.) y estas se potencian al ser representadas en contextos rituales patrios y escolares. Es decir, son símbolos y rituales que a su vez son símbolos.

Diferentes apellidos son nombrados en los recortes periodísticos y varios de ellos figuran en las imágenes: Grisolí, Peric, Senior, Moll, Milton, Stafforini, Klimozuk, entre otros.

Estos apellidos nos remiten a denominaciones de origen español o de la inmigración. No existe mención sobre nombres o apellidos relacionados con pueblos originarios. En el álbum fotográfico estudiado, la invisibilización de lo indígena no sólo se hace evidente por los apellidos indicados sino por aparición de citas a lo criollo, como en el artículo



FLACSO 2022

periodístico referido a la celebración del “Día de la Raza” donde alumnos de la escuela bailan el pericón nacional.

Durante la narración y el testimonio vertido por mis interlocutoras en el encuentro, mientras hojeábamos el libro fotográfico tuvo lugar la diferencia entre el ver y el contar. Las fotografías incluidas en el libro escolar poseen una superficie gráfica que proyecta lo que la escuela quiere mostrar de sí misma, pero en la observación y en la narración de la imagen representada cada uno percibe y cuenta versiones diferentes. Las directoras del LOMPE explicitan la voz institucional. Sin embargo, en el transcurso del relato oral del álbum emergen cuestiones personales, familiares, laborales que nos remiten a otras dimensiones. Pareciera, entonces, que las representaciones gráficas sobre la vida escolar aportan una fracción de la realidad reproducida en la que dicha vida se proyecta y a su vez, esta fracción devuelve en ocasiones, espejos en los que es posible observar las representaciones, los valores, las experiencias vividas de los sujetos que las observan y las narran.

El LOMPE trabaja reflexivamente sobre sus archivos y documentos. Las entrevistadas establecieron un diálogo con las imágenes mediante el cual reconstruyen la trama socio- histórica en la que han tenido lugar ciertas prácticas educativas. Esta mirada reflexiva y crítica provee un encuentro distinto al de la evocación ingenua. En este abordaje que da lugar a la palabra, las fotos son interrogadas e interpretadas por las relatoras; hay un ida y vuelta entre la palabra y la imagen que constituye una intervención que apela a diferentes vertientes: la historia, lo laboral, familiar y lo biográfico. Se trata de una dimensión intermedia de enlaces y cruces que puede ser considerada también como un ejercicio de observación en el que las imágenes se vuelven a significar.



Referencias bibliográficas

- Alliaud, Andrea (2007) Los maestros y su historia. (1ra edición) Buenos Aires: Granica.
- Alves, Claudia (2010). Educação, Memória e Identidade: Dimensões inateriais da cultura material escolar. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 14, n. 30 p. 101-125, Jan/Abr 2010. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>
- Amuchástegui, Martha (2003). Los rituales patrióticos en la escuela pública. En Puiggrós, Adriana.(dir.). Historia de la educación en Argentina. Tomo VI. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Anderson, Benedict (1993). Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Appadurai, Arjun. (ed.) (1986) The Social Life of Things: Commodities in Cultural Perspective. Cambridge: Cambridge University Press.
- Banks, Marcus (2010). “Métodos visuales e investigación de campo”. En: Banks, M. Los datos visuales en la investigación cualitativa. Madrid: Morata, pp. 92-137.
- Benjamin, Walter. (1931) Pequeña historia de la fotografía. En: (PDF) Pequeña historia de la fotografía. Walter Benjamin | Vir Robles - Academia.edu
- Broquetas, Magdalena (coord.), Clara von Sanden, Mauricio Bruno, Isabel Wschebor (2011) Fotografía en Uruguay. Historia y usos sociales. 1840-1930. Centro de Fotografía (Intendencia de Montevideo) web: cdf.montevideo.gub.uy
- Colleldemont, Eulalia (2010). La memoria visual de la escuela, “Educatio Siglo XXI”, vol. 28, N° 2, pp. 133-156.



FLACSO 2022

- Connerton, Paul (2009) *How Societies Remember*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Dornier-Agbodjan, Sarah y Conill, Montserrat (2004). Fotografías de familia para hablar de la memoria. En: *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, No. 32, Entre Fábula y Memoria , pp. 123-132. Published by: Historia, antropología y fuentes orales Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/27753178> Accessed: 25-05-2017 17:06 UTC.
- Fiorucci, Flavia - Compilador/a o Editor/a; Bustamante Vismara, José - Compilador/a o Editor/a. (2019) *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. Buenos Aires: UNIPE
- González Gómez, Sara y Comas Rubí, Francisca (2016). Fotografía y construcción de la memoria escolar. En: “*History of Education & Children’s Literature*”, XI, 1. pp. 215-236 ISSN 1971-1093 (print) / ISSN 1971-1131 (online) © 2016 eum (Edizioni Università di Macerata, Italy)
- Gotta, César; Alexander, Abel y Schávelzon, Daniel (2013) *El caserón de Rosas. Fotografías de la Escuela Naval Militar*. Buenos Aires: Olmo Ediciones.
- Guglielmucci, Ana (prólogo de da Silva Catela, Ludmila) (2013) *La consagración de la memoria: una etnografía de la institucionalización del recuerdo sobre los crímenes del Terrorismo de Estado en Argentina*. 1° ed. Buenos Aires: Antropofagia.
- Halbwachs, Maurice (2004) *Los marcos sociales de la memoria*. posfacio de Gedrard Namer; traducción de Manuel A. Baeza y Michel Mujica. — Rubí Barcelona : Anthropos Editorial; Concepción : Universidad de la Concepción : Caracas : Universidad Central de Venezuela.
- Jelin, Elizabeth (2002) *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S. A.



FLACSO 2022

- Kuri Pineda, Edith (2017) La construcción social de la memoria en el espacio: una aproximación sociológica. *Península*, vol. XII, núm. 1, enero-junio de 2017, pp. 9-30. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.
- Lusetti, Liliana.; Podlubne, Adriana y Sacarelo, Cristina. (2009). Estado, sociedad civil y prácticas corporales en la construcción de la nacionalidad: San Carlos de Bariloche, 1920-1945. 8° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 11 al 15 de mayo de 2009, La Plata, Argentina. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8002/ev.8002.pdf
- Masotta, Carlos (2016) El gesto y el archivo: la fotografía y la anamnesis argentina. *Revista Photo & Documento* — ISSN 2448-1947 núm. 1, sección “Artículos originales”
- Milton, Noemí (Editora) (2017). “Memoria Pedagógica y Escolar. N° 1 Relatos de Docentes”. Lugar Olavariense de la Memoria Pedagógica y Escolar. Olavarría: Instituto de Formación Docente N.º 22.
- Mirzoeff, Nicolás (2003) [1999]. “Introducción. ¿Qué es la cultura visual?”. En: Mirzoeff N. Una introducción a la cultura visual. Buenos Aires: Paidós, pp: 17- 61
- Poole, Deborah (2000). *Visión, Raza y Modernidad. Una economía visual del mundo andino de imágenes*. Lima: Casa de estudios del socialismo.
- Ramírez Bonilla, Laura Camila (2012) “Signos devotos de la nación: rituales civiles y religiosos en la construcción de la identidad nacional en Europa (S. XVIII-XX)”. *Revista de Análisis internacional*. N° 5. www.utadeo.edu.co. Bogotá, Colombia.



FLACSO 2022

- Rampley, Matthew (2006). “La Cultura Visual en la era postcolonial: el desafío de la Antropología”. Revista Estudios Visuales N° 3, 2006. Murcia: CENDEAC.
- Rockwell. Elsie (2009) La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. - 1a ed. - Buenos Aires: Paidós.
- Silva, Armando. (2012) Álbum de familia. La imagen de nosotros mismos. 4ª edición. Medellín: Universidad de Medellín, Colombia.
- Tell, Verónica (2017). El lado visible. Fotografía y progreso en la Argentina a finales del siglo XIX. San Martín: UNSAM EDITA.
- Vezub, Julio Esteban (2017) El álbum de Encina y Moreno como libreta de viaje: Antes, durante y después de los campos de batalla del Neuquén, 1883-2015. (p. 125-146). Buenos Aires: Ministerio de Cultura de la Nación

¹ El álbum escolar en lleva por título: Álbum Escuela N° 50. Km 8. Comodoro Rivadavia. Territorio Nacional. Año: 1941-2, sin embargo las dos directoras del LOMPE se refieren al mismo como *Libro de Oro de la Escuela N° 50. Km 8 de Comodoro Rivadavia*.

² Milton, Noemí (Editora) (2017). “Memoria Pedagógica y Escolar. N° 1 Relatos de Docentes”. Lugar Olavariense de la Memoria Pedagógica y Escolar, Olavarría Instituto de Formación Docente N.º 22.

³ Ana Guglielmucci (prólogo de Ludmila da Silva Catela) (2013) La consagración de la memoria. Una etnografía acerca de la institucionalización del recuerdo sobre los crímenes del terrorismo de Estado en la Argentina. (p.11). 1º ed. Buenos Aires: Antropofagia

⁴ Anderson, Benedict (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. (p.63-76) México, DF: Fondo de Cultura Económica.

⁵ Lusetti, Liliana; Podlubne, Adriana y Sacarelo, Cristina (2009). Estado, sociedad civil y prácticas corporales en la construcción de la nacionalidad: San Carlos de Bariloche, 1920-1945 (p. 1). 8º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 11 al 15 de mayo de 2009, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8002/ev.8002.pdf

⁶ La calistenia es un sistema de ejercicios físicos con el propio peso corporal. En este sistema, el interés está en los movimientos de las cadenas musculares que componen nuestro cuerpo. La palabra proviene del griego *kalos* (belleza) y *sthenos* (fortaleza). El objetivo es la adquisición de fuerza y belleza en el ejercicio. Es *la belleza que tiene el cuerpo en movimiento*. Los ejercicios realizados en calistenia se dividen en básicos (ejercicios comunes para el fortalecimiento de los músculos), estáticos (ejercicios avanzados que consisten en mantener una misma posición por algún periodo de tiempo, y que requieren mucha fuerza muscular y en tendones) y dinámicos (ejercicios avanzados que



consisten en el movimiento; se utilizan en "freestyle" y aparte de fuerza requieren gran agilidad y reflejos).

En el mundo antiguo, la calistenia se usaba como la principal fuente de preparación física para los militares, ya que era fácil de organizar, fácil de aprender y tenía la mayor transferencia a las habilidades y movimientos reales que necesitarían los soldados en combate. Algo que realmente se mantiene en la actualidad por su practicidad y aporte al poderío físico integral de los efectivos, combinado con los beneficios anteriormente mencionados. Cf. [calistenia - Wikipedia, la enciclopedia libre](#)

⁷ Amuchástegui, Martha (2003). Los rituales patrióticos en la escuela pública (p. 26). En Puiggrós, Adriana (dir.). *Historia de la educación en Argentina*. Tomo VI. Buenos Aires: Galerna.

⁸ Ramírez Bonilla, Laura Camila (2012) "Signos devotos de la nación: rituales civiles y religiosos en la construcción de la identidad nacional en Europa (S. XVIII-XX)". *Revista de Análisis internacional*. N° 5. www.utadeo.edu.co. Bogotá, Colombia.

⁹ Anderson, Benedict (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* (p. 21). México, DF: Fondo de Cultura Económica.



FLACSO
2022

LA ESCUELA COMO ESPACIO DE REVITALIZACIÓN DE LA LENGUA EN EL ASENTAMIENTO CUBEO-SIKUANI EN LA VEREDA EL PORVENIR, META (COLOMBIA).

Giovanny Araque Suárez

Fundación Universitaria Compensar. Colombia

Michelle Abril Betancourt

Fundación Universitaria Compensar. Colombia

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología.

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO 2022

Resumen

La ponencia hace parte del proyecto de investigación “Generación de procesos de recuperación de las lenguas Sikuaní y Cubeo en el asentamiento indígena de la vereda El Porvenir, Meta-Vichada” el cual tiene como uno de sus objetivos, determinar el papel de la escuela en el contexto de recuperación de las lenguas nativas.

En el presente documento se abordan un panorama sobre los temas significativos relacionados con el problema central, tales como el contexto sociocultural de la escuela, la educación propia y el equilibrio de las lenguas. Una de las conclusiones más importantes de la investigación está relacionada con la necesidad de recuperar los saberes locales, comunitarios, étnicos del asentamiento para generar un cimiento identitario que le permita a la comunidad construir un horizonte de sentido para dialogar dentro y fuera de la comunidad y generar de esa manera procesos y prácticas que no generen procesos de aculturación, pero que tampoco los aisle de las dinámicas del “afuera” comunitario.

Palabras clave: lenguas nativas, sikuaní, cubeo, revitalización.



Introducción

La escuela como espacio de recuperación de la lengua

La escuela a lo largo de la historia de la castellanización de las comunidades indígenas en Latinoamérica ha sido un espacio crucial, en ese sentido, cabe recordar que las misiones religiosas han sido una constante en la historia de las comunidades indígenas, la mayor muestra de su influencia se evidencia en el desplazamiento de la cultura y lengua indígenas por la cultura “civilizada”, influencia que tuvo lugar gracias a su presencia en el proceso educativo de las comunidades indígenas.

Así pues, las misiones religiosas van fuertemente ligadas con el dominio que ejerció la colonia sobre los indígenas siendo las encargadas de administrar sus territorios y por tanto la educación. En ese sentido, es relevante recordar que el proceso de evangelización a mediados del siglo XX, guiado por organizaciones Misiones Nuevas Tribus y el Instituto Lingüístico de Verano, consideraron pertinente aprender las lenguas aborígenes y traducir y contextualizar la Biblia de acuerdo con los pueblos indígenas a fin de que la culturización fuese más sencilla (Ardila, 2010; Castro, 2014; Calle Álzate, 2016). Al respecto Sichra (2016), comenta que “Hasta principios de los 80, la inclusión de la lengua indígena en los primeros años de escolarización tenía como objetivo llevar al alumno hacia la castellanización más efectiva vía desplazamiento de la propia lengua”.

En consecuencia, este mismo espacio es fundamental en el proceso de recuperación de la lengua, espacio que además tiene una connotación reivindicativa en el caso de Aseinpome como será expuesto más adelante. Numerosos estudios en América Latina enfatizan el importante rol de la escuela en la revitalización, recuperación, fortalecimiento y/o mantenimiento de las lenguas vernáculas en peligro de sustitución o desaparición (véase Sichra, 2006; Barreña Agirrebeitia, Perez-Caurel,



FLACSO 2022

2017; Llanquino Llanquino, Salamanca Gutiérrez, Teillier Coronado, 2019). Al respecto Salamanca Gutiérrez y Teillier Coronado citan un estudio en el que:

(...) se recogía información y opinión de 525 comunidades lingüísticas diferentes de todo el planeta; los informantes reconocían que sus comunidades lingüísticas consideraban totalmente necesaria la presencia de sus lenguas en el sistema escolar y reclamaban, en los casos en que la presencia era nula o limitada, una integración total de la misma. En el continente americano los movimientos indígenas reclaman, desde hace al menos 30 años, que sus lenguas sean utilizadas y respetadas en todos los ámbitos sociales, muy especialmente en la enseñanza. (p. 60)

Como referente más cercano al contexto de Aseinpome se encuentra la investigación de Karen Castro (2014), quien desarrolla su trabajo investigativo en el marco de la educación para el fortalecimiento de la lengua en la comunidad sikuni de Cumaribo, Vichada. Este estudio es un precedente significativo, pues establece elementos indispensables para pensar el proceso de fortalecimiento de la lengua mediante la escuela, en este se plantea que la importancia de transformar el espacio “hegemónico y colonizante”, en un espacio para desintegrar la estigmatización y denigración que el pueblo indígena ha padecido.

Igualmente, Castro comenta que:

Ante la problemática de baja vitalidad que presentan algunas de las comunidades indígenas, es indispensable, como se ha dicho en todo el trabajo, poner en marcha planes de acción, proyectos de revitalización que logren un impacto social, político, cultural y educativo para que las lenguas no desaparezcan. Por ende y teniendo en cuenta que Plaza sostiene que “un elemento importante de revitalización es el uso de la lengua en la educación” en el presente proyecto diseña una propuesta que permitirá revitalizar la lengua sikuni en la IESCJ. (p.62)

La escuela en el asentamiento Sikuni y Cubeo

Es necesario hablar de las condiciones actuales de la escuela de la comunidad mencionada. A partir de la Sentencia T-306/17, la cual fue resultado de una tutela interpuesta por los padres de los estudiantes indígenas que asistían al Internado José Estanislao Zuleta de la vereda de



FLACSO 2022

El Porvenir, Meta, donde sufrieron de maltrato físico y psicológico y de discriminación que concluye con un fallo a favor de los miembros de la comunidad Sikuaní y Cubeo, acontece la creación de la Escuela de la comunidad, la escuela Aseinpome. La escuela, datos recolectados del testimonio de la docente encargada Jenny Chipiaje, es una institución perteneciente a una red de escuelas que responde a un rector externo a las comunidades, es primaria multigrado y cuenta con 15 estudiantes: la mayoría de estudiantes están en preescolar, primero y segundo, hay 1 estudiante de tercero, 2 estudiantes de cuarto y aun ningún niño pertenece a quinto. En cuanto a su infraestructura, consta de un salón construido en madera, con amplias ventanas, un tablero, dos patios cubiertos, una cancha, 2 mesas hechas por miembros de la comunidad.

Dicho esto, enfatizó el hecho de que la institución es fundada debido a una lucha por reconocimiento, por respeto, como un reclamo por los derechos que se les han vulnerado y, así mismo construida, a manos de la comunidad. La docente Jenny Chipiaje fue elegida por la comunidad para ejercer como encargada de la escuela y además de una de las líderes de la comunidad. Se evidencia el accionar de la comunidad hacia el cambio de actitud lingüística, reflejada primero en el reclamo por la dignidad de su pueblo y luego en su preocupación por recuperar la lengua y la cultura en sí.

Ahora bien, para entender cómo puede intervenir la escuela en la recuperación y mantenimiento de la lengua, es necesario aludir a la política pública colombiana. Con el establecimiento de la Constitución Política de 1991 se “reconoce la diversidad étnica y cultural del país y el derecho a la educación bilingüe.” (Ardila, 2010) declarando el español como lengua oficial de Colombia y las lenguas indígenas como oficiales en su territorio, declarando que las comunidades indígenas “tienen derecho a una educación que respete y desarrolle su cultura” (Artículo 68 citado por Ardila, p. 30). Así se instaura la etnoeducación, como marco educativo para grupos étnicos (indígenas, afro, raizales y rom) en el país, reglamentada en la Ley



FLACSO 2022

General de Educación de 1994; esta toma referencia de procesos de educación indígena que venían trabajándose desde 20 años antes en el contexto del Cauca y la Sierra Nevada de Santa Marta de mano del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y la Confederación Indígena Tayrona (CIT) y más tarde promoviendo el Programa de Etnoeducación (Enciso, 2004). El propósito de la etnoeducación es que las distintas etnias accedan a una educación más adecuada a sus condiciones socioculturales basada en la adquisición de saberes y principios propios de su comunidad.

Al respecto de la lengua, la Ley 115, General de Educación resalta que:

Artículo 21°: - Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria. Los cinco (5) primeros grados de la educación básica que constituyen el ciclo de primaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes: (...) c) El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura.

Artículo 57°.- Lengua materna. En sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística, propia será bilingüe, tomado como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo, sin detrimento de lo dispuesto en el literal c) del artículo 21 de la presente Ley.

Artículo 58°.- Formación de educadores para grupos étnicos. El Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas.

Artículo 62°.- Selección de educadores. Las autoridades competentes, en concertación con los grupos étnicos, seleccionarán a los educadores que laboren en sus territorios, preferiblemente, entre los miembros de las comunidades en ellas radicados. Dichos educadores deberán acreditar



FLACSO 2022

formación en etnoeducación, poseer conocimientos básicos del respectivo grupo étnico, en especial de su lengua materna, además del castellano.

Más tarde en 1995 se establece el Decreto 804 que reglamenta la atención educativa para grupos étnicos:

Artículo 2º. - Son principios de la etnoeducación: (...) b. Diversidad lingüística, entendida como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresadas a través de las lenguas que hacen parte de la realidad nacional en igualdad de condiciones; c. Autonomía, entendida como el derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos etnoeducativo.

Artículo 14º.- El currículo de la etnoeducación, además de lo previsto en la Ley 115 de 1994 y en el Decreto 1860 del mismo año y de lo dispuesto en el presente Decreto, se fundamenta en la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad según sus usos y costumbres. Su diseño o construcción será el producto de la investigación en donde participen la comunidad, en general, la comunidad educativa en particular, sus autoridades y organizaciones tradicionales

Dado este marco legal es posible pensar que la etnoeducación es lo justo y necesario para desarrollar un currículo que se adapte a las necesidades e intereses de la comunidad, puesto que plantea la autonomía y el apoyo para con las comunidades en torno a la capacitación e investigación para el desarrollo curricular etnoeducativo. Sin embargo, ha sido modelo receptor de críticas por parte de las comunidades indígenas que aún no están conformes con la ley, pues argumentan que al ser tan generalizada carece de coherencia con las distintas realidades de las etnias en el país y aún más con su realidad.



FLACSO 2022

Educación propia

En este contexto, la Educación Propia nace de la idea de repensar la escuela en el contexto indígena y desligarse de la homogeneización de la escuela tradicional. Con esta intención, la Educación Propia es concebida por cada comunidad indígena apoyada en la Ley de Origen la cual describe los orígenes y principios de cada pueblo, las formas de relacionarse con la comunidad y con la naturaleza y su forma de pensar el universo, es decir, el devenir de la comunidad indígena, sus saberes y cómo estos viven en armonía y equilibrio con su entorno:

En esta educación se aprende la lengua propia, los valores culturales, las tradiciones, mitos, danzas, formas de producción, en otras palabras, a ser indígena. Esta educación se da cuando los sabedores practican su conocimiento en relación con sus diversos entornos, cuando aprendemos de nuestros padres y la naturaleza material y espiritual : la medicina tradicional; ritualidad; labranza de la tierra; la historia, la enseñanza del cuidado de semillas según las fases de la luna; la cacería, la minga, la yanama y/o el trabajo comunitario; conocer los sitios de repoblamiento de animales; relacionamiento con el territorio, los ríos y las montañas; el conocimiento del calendario productivo; aprender a leer el tiempo y el espacio, los cantos, la música, entre otros. Aprender de la naturaleza, por la práctica, por la tradición oral, los consejos y los ejemplos de los Mayores. (CONTCEPI, 2013).

De este modo, la escuela tiene la intención de valorizar los saberes y tradición propios de cada comunidad en un escenario social, en otras palabras, dignificar a la comunidad indígena a través de la escuela misma.

Referente a la lengua, el documento oficial del SEIP declara que la educación propia es un proceso de rescate y fortalecimiento de la lengua y la cultura que alienta el crecimiento y desarrollo de cada uno de los pueblos indígenas mediante la comunicación, desde el pensamiento y la oralidad en lengua propia, y la construcción de sociedades plurales. Reconoce la lengua, sobre todo en la oralidad, como la portadora del pensamiento y la identidad, “reflejan una concepción de vida”, como garantía cultural y como medio de enseñanza, aprendizaje y comunicación de los intereses de la comunidad (p.43). Además, hace referencia a la importancia de conservar “otras formas de lenguaje”, por ejemplo: las señas, los sueños y



FLACSO 2022

la pintura facial, como fundamentales para mantener la identidad de y la comunicación entre los pueblos.

De nuevo la escuela Sikuani y Cubeo

Desde la comunidad sikuani-cubeo es pertinente rescatar que, aunque no es el modelo actual de la escuela, es desde allí donde se sugiere la integración de la educación propia, pues entienden este paradigma como más cercano. Así pues, se sugiere que el planteamiento del contenido educativo a dictar en la escuela, en primera instancia, debe darse por un diálogo entre los enunciados de la etnoeducación y la educación propia, en tanto para el contexto se deben cuestionar ambos paradigmas. Siendo que se considera pertinente el apoyo y acompañamiento del Estado para preparar a los docentes en torno a paradigmas de enseñanza y aprendizaje y a estrategias de investigación, así se posibilite que los docentes generen un diálogo donde cuestionen y reconozcan las necesidades y expectativas de su comunidad en cuanto a la educación.

Una de las discusiones importantes alrededor de ambos paradigmas debe ser como se entiende la lengua oral y escrita. En ese sentido la etnoeducación enfatiza que, una vez cursada la primaria, el estudiante debe ser hábil en ambas habilidades tanto en su lengua materna como en español, denotando el interés por una educación bilingüe. No obstante, esta aspiración no es muy evidenciable en las escuelas que optan por la enseñanza de las lenguas vernáculas como parte de este modelo y por el contrario se observa la priorización del español en el espacio escolar a pesar de las leyes y el plan de bilingüismo.

Esta situación se presenta en consecuencia de dos razones, según es observado en casos como el del pueblo sikuani en Cumaribo, Vichada: la lengua vernácula es concebida como una asignatura del currículo y la enseñanza de la lengua se centrada en la escritura. En cuanto al primer



FLACSO 2022

motivo, la educación bilingüe efectiva se fundamenta en la enseñanza de saberes mediante la lengua, siendo así que se piensa la lengua desde las ideas y las enseñanzas que transmite y no aprendiendo la lengua por la lengua en sí “(...) esta presentación enfatiza la necesidad de desarrollar y aplicar metodologías de enseñanza que provengan de la práctica sociocultural de la lengua a revitalizar, situando en un segundo plano las lógicas teórico/pedagógicas provenientes de la lengua dominante” (Llanquiao, Salamanca, Teillier, 2019).

Es decir, la enseñanza de la lengua debe plantearse desde la base cultural, en tanto la enseñanza tradicional se cimenta en la comprensión de la lengua en sí y se busca repensar el método de enseñanza de la misma, se piensa la enseñanza del cubeo y el sikuaní desde una perspectiva de saberes culturales que fundamentan la relación entre lengua y pensamiento y enriquecen la identidad, lo que finalmente adiciona valor a las lenguas vernáculas.

En cuanto al énfasis de la escritura, las lenguas vernáculas son caracterizadas por la tradición oral, su cosmogonía, saberes, historias y rituales han pasado de generación en generación por medio de la palabra hablada. Ahora bien, en 1987 se consolida el alfabeto de la lengua sikuaní (Castro, 2014) y en 1997 el Instituto Lingüístico de Verano establece el alfabeto cubeo (Rojas, 2012), de modo que se empieza a producir material escrito en lengua. En ese contexto, es relevante mencionar el alegato de Richard E. Littlebear (1996) citado por Sichra a manera de reflexión sobre el rol de la oralidad en la enseñanza de las lenguas vernáculas:

Desde tiempos inmemoriales, nuestros idiomas nativos americanos han sido orales. Algunos de ellos se han estado escribiendo solamente en los últimos tres siglos. Debemos recordar esta tradición oral a la hora de enseñar nuestros idiomas.

A veces negamos esta tradición oral al seguir ciegamente el único modelo de enseñanza de un idioma que conocemos: la forma en la que se nos enseñó el idioma inglés, poniendo un gran énfasis en la gramática. Enseñar nuestros idiomas como si no tuvieran una tradición oral es un factor que contribuye al



FLACSO

2022

fracaso de los programas de enseñanza de idiomas nativos americanos, de tal modo que ahora tenemos algo así como una tradición del fracaso.

Probablemente debido a esta tradición del fracaso, nos adherimos a cualquier cosa que parezca que puede preservar nuestros idiomas. Como resultado, ahora tenemos una letanía sobre lo que considerábamos era el único modo de salvar nuestras lenguas. Esa única manera era muy rápidamente reemplazada por otra.

Por ejemplo, algunos de nosotros decíamos, “Pongamos nuestros idiomas por escrito” y lo hicimos, y aun así nuestras lenguas nativas seguían muriéndose”.

Luego dijimos, “Hagamos diccionarios para nuestros idiomas” y lo hicimos, y aun así las lenguas seguían muriéndose.

Luego dijimos, “Formemos lingüistas entrenados en nuestras lenguas” y lo hicimos, y aun así nuestras lenguas nativas seguían muriéndose.

Luego dijimos, “Preparemos a nuestra propia gente que habla nuestros idiomas como lingüistas” y lo hicimos, y aun así nuestras lenguas nativas seguían muriéndose.

Luego dijimos, “Solicitemos una asignación de fondos federales para la educación bilingüe” y lo hicimos, y aun así nuestras lenguas nativas seguían muriéndose.

Luego dijimos, “Dejemos que en las escuelas se enseñen nuestras lenguas” y lo hicimos, y aun así nuestras lenguas nativas seguían muriéndose.

Luego dijimos, “Desarrollemos materiales culturalmente relevantes” y lo hicimos, y aun así nuestras lenguas nativas seguían muriéndose.

Luego dijimos, “Recurramos a muy buenos hablantes para que enseñen nuestras lenguas” y lo hicimos, y aun así nuestras lenguas nativas seguían muriéndose.

Luego dijimos, “Grabemos a los mayores hablando nuestros idiomas” y lo hicimos, y aun así nuestras lenguas nativas seguían muriéndose.

Luego dijimos, “Filmemos a los mayores hablando nuestros idiomas y realizando actividades culturales” y lo hicimos, y aun así nuestras lenguas nativas seguían muriéndose.

Luego dijimos, “Grabemos a nuestros hablantes nativos en CD-ROM” y lo hicimos, y aun así nuestras lenguas nativas seguían muriéndose.

Finalmente, alguien dirá, “Hagamos congelar a los pocos hablantes que nos quedan, de manera tal que cuando la tecnología avance, ellos puedan ser revividos y así contaremos con nuevos hablantes de las lenguas nativas norteamericanas,” y lo haremos y estos sujetos resucitados despertarán en un distante mundo del futuro cuando ellos sean los únicos hablantes de sus idiomas porque entonces todos los otros hablantes de esos mismos idiomas habrán desaparecido y nadie los entenderá. En esta letanía, hemos visto en cada recurso la salvación de nuestros idiomas – y no lo han sido. (2006, p.94)

Aunque estas declaraciones provienen de un contexto que se diría más bien lejano, en tanto es un discurso de un nativo americano, refleja cómo ha sido



FLACSO 2022

el patrón por seguir para la revitalización de las lenguas nativas a lo largo del continente desde la occidentalización. La discusión al respecto no es sobre enfrentar la oralidad y la escritura, ya que ya existe una grafía y, por consiguiente, una tradición escrita en ambas lenguas, sino que debe centrarse en resaltar la importancia del contenido oral, dado que los cimientos de los saberes de la comunidad son orales. Aunque en este proceso prima la oralidad, esto no aparta la importancia de introducir la escritura, ya que es mediante la enseñanza de la escritura que los estudiantes luego pueden recurrir a los textos derivados de sus saberes. Se resalta igualmente que al existir una escritura en las tres lenguas se facilita la enseñanza del español, la transición de las lenguas maternas a la lengua oficial sin que estas se vean desprestigiadas.

Enseñanza del español, equilibrio entre las lenguas

En ese sentido, el siguiente punto importante a repensar debe ser la enseñanza del español, que en el caso de la escuela Sikuni y Cubeo se observó que además de la asignatura de español es la lengua predilecta para la enseñanza de todos los contenidos, excepto claro de las asignaturas de lengua que corresponden al Sikuni y al español. Se propone entonces que la cantidad de contenidos en las lenguas debe ser balanceada, así pues, que el contenido de las diferentes asignaturas sea impartido en lengua Sikuni y Cubeo y que el español sea enseñado como segunda lengua, tercera en el contexto.

La investigación “¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena” (2004) desarrollada en el marco del proyecto Comunidad indígena-educación intercultural bilingüe (CI-EIB) por Rainer Enrique Hamel, María Brumm, Antonio Carrillo Avelar, Elisa Loncon, Rafael Nieto y Elías Silva Castellón propone un currículo bilingüe, p’urhepecha-español, en el que el español es introducido al principio (primero año de



FLACSO 2022

primaria) como una asignatura impartida de manera oral para luego ir adquiriendo más espacio hasta el punto en el que se imparten algunas clases en español; este proceso se da a la vez que los estudiantes, quienes son monolingües p'urhepecha, aprenden lecto-escritura, sin dejar de lado la oralidad, y todas sus materias son impartidas en lengua materna. Como principios exponen que:

- Mientras mejor se enseñen las materias y competencias difíciles, cognitivamente exigentes, en su propia lengua (su lengua más “fuerte”, L1) a niños de poblaciones etnolingüísticas subordinadas, mejor se aprenden los contenidos escolares fundamentales en su conjunto;
- mientras mejor se enseña la lecto-escritura en la L1, mejor se podrán transferir estas habilidades a la lengua nacional, una vez que los alumnos hayan alcanzado el nivel umbral necesario en ella; todo lo que se aprende en una lengua puede usarse en la otra;
- mientras mejor se incorporen las tradiciones cognitivas de la cosmovisión y pedagogía indígenas al currículo escolar, más probabilidades tienen los alumnos de llegar a un aprovechamiento escolar a largo plazo;
- mientras con más aplomo se profundice, se afiance y se fortalezca la identidad étnica de los alumnos a través del conocimiento y aprecio de su cultura, mejores herramientas van forjando para apropiarse de la cultura nacional y universal, sus conocimientos y tecnologías. (p. 88)

Esta investigación, aunque es dada en el contexto mexicano de Michoacán, es un punto de referencia desde el que se puede plantear este método para el caso que nos atañe. Siendo así, es necesario entonces preguntarse por la enseñanza bilingüe entre Sikvani y Cubeo y entonces cómo se introduce en este panorama la enseñanza del español, en estas circunstancias como L3.



FLACSO 2022

Se entiende que al ser el Sikuani y el Cubeo las lenguas maternas la misión de la escuela es ser puente entre las lenguas vernáculas y el español, siendo así, y recordando la importancia del proceso de lecto-escritura, se introduce el español, en principio de manera oral, para luego de que el proceso de lecto-escritura en la lengua materna este consolidado, el niño pueda transferir estrategias de aprendizaje de una lengua a la otra. Cabe recordar que el material que se utilice para la enseñanza del español debe ser pensado desde la enseñanza de una segunda lengua, tercera dado el caso, y así mismo estar contextualizada a las condiciones y necesidades de la comunidad.

En ese orden y dadas las condiciones actuales de la escuela en la comunidad, se hace necesario la intervención de sus miembros a la hora del plantear y planear cómo se debe adaptar el currículo actual a las necesidades y expectativas del pueblo Sikuani y Cubeo, aunque “Dado que no se trata de un espacio institucional como la escuela, será muchísima más ardua la tarea tanto de convocatoria como de intervención, necesitará de convicción, sustento y aporte de los mismos” (Sichra, p.93).

Conclusiones

En suma, el papel de la escuela debe ser el de facilitar el tránsito de una cultura a otra, de una lengua a otra, desde la complementariedad de estrategias. Así pues, se piensa la escuela de la comunidad como la encargada de cimentar los saberes culturales propios a la vez de fundamentar los conocimientos del español que le serán necesarios a los niños una vez avancen a nivel de bachillerato, lo que no deja de lado la posibilidad de plantear a mediano o largo plazo la consolidación de estos niveles en la escuela de la comunidad.



FLACSO 2022

Este puente además debe reiterar la importancia de la tradición oral y la riqueza de la misma, base fundamental de distinción entre procesos occidentales y la educación propia, que propicie la conciencia en los mismos alumnos que se piensan entonces la diversidad lingüística y valorizando la cultura propia de forma que llegado el momento de salir de Aseinpome no pierdan sus raíces, su lengua y al contrario la promuevan.

Para posibilitar este fin educativo es necesario la constante participación de los miembros de la comunidad, quienes deben reflexionar en torno a sus saberes y cómo buscarán que estos sean adquiridos y transmitidos posteriormente por las generaciones venideras. Es en este sentido que la escuela actúa como escenario final para la apropiación de la lengua.

La comunidad, como se ha expuesto, debe trabajar desde los distintos espacios para valorizar la lengua y la cultura, siendo la investigación y los procesos de educación un reflejo de su preocupación por mantener y fortalecer la lengua y la cultura Sikuaní y Cubeo. Así, aunque el proceso educativo de la comunidad necesita apoyo externo como guía y referencia a la hora de completar un paso fundamental: la investigación, edición y publicación de material didáctico, el trabajo en torno a la lengua desde la familia y la comunidad se deriva en la escuela, siendo que éstas participan activamente en reconocer y determinar sus necesidades y expectativas frente a lo que esperan del proceso de enseñanza/aprendizaje que no se enfoquen en una sola lengua pensada desde la educación occidental. Para ello deben ser plenamente conscientes de sus saberes culturales, siendo así que estos bajen en forma de contenidos de la escuela y se relacionen con la cotidianidad de la vida en comunidad.



Referencias bibliográficas

- Ardila, O. (2010). Las lenguas indígenas de Colombia: problemáticas y perspectivas. *UniverSOS*. (7) 27-39. ISSN: 1698-6083.
- Barreña Agirrebeitia, A.; Perez-Caurel, M. (2017). La revitalización de la lengua emberá en Colombia, de la oralidad a la escritura. *Onomázen*. DOI: 10.7764/onomazein.amerindias.03
- Calle Álzate, L. (2015). La insaciable búsqueda de El Dorado: procesos hegemónicos y dispositivos de dominación en un pueblo sikuani de la Orinoquía colombiana. Universidad Complutense de Madrid. Tesis Doctoral en Antropología Social de la Diversidad Cultural y la Ciudadanía. Obtenido de: <https://eprints.ucm.es/37892/1/T37273.pdf>
- Castro Mojica, K. D. (2014). Aportes educativos para el fortalecimiento de la lengua sikuani: el caso de Cumaribo- Vichada. Universidad Libre. Bogotá
- Enciso Patiño, P. (2004). Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública. Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales Subdirección de Poblaciones
- Gonzales Terreros, M. I. (2012). La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas. *Pedagogías y Saberes* (36)33 – 43. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hamel, R. E.; Brumm, M.; Carrillo Avelar, A.; Loncon, E.; Nieto, R., & Silva Castellón, E. (2004). ¿QUÉ HACEMOS CON LA CASTILLA? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*,



FLACSO 2022

9(20),83-107. ISSN: 1405-6666. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14002006>

Llanquiao Llanquiao, G.; Salamanca Gutiérrez, G.; Teillier Coronado, F. (2019). Aprendizaje del mapunzugun desde metodologías propias: perspectivas y avances para la revitalización de lenguas originarias. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. DOI: <https://doi.org/10.19053/01227238.9918>

Ministerio de Educación Nacional. (18 de mayo de 1995). Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. [Decreto 804 de 1995]. DO: 41.853. Recuperado de: https://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/Documentos/dec_804_de_1995.pdf

Sichra, I. (2006). Bilingüismo y educación en la región andina: en búsqueda del aporte de la educación al mantenimiento de las lenguas indígenas. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (7),75-101. ISSN: 1390-3837. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4761/476150826004>



FLACSO
2022

LOS CUERPOS COMO TERRITORIO POLÍTICO EN LAS NUEVAS FORMAS DE EXPRESIÓN CIUDADANA: LAS JÓVENES ESTUDIANTES.

Molina Madrid María Antonieta Ángeles

Universidad Pedagógica Nacional de México

Colegio de Bachilleres Plantel 8

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

Hoy no pasamos de la modernidad a la posmodernidad, así como no volvemos a los grandes equilibrios trastornados por las ideas del progreso y desarrollo. Si la modernidad es la representación de la sociedad como producto de su propia actividad, el período se ha designado a sí mismo como “moderno”; pues América Latina no puede pasar por una modernidad central, porque le faltan antecedentes intelectuales y las instituciones que dieron origen a Europa. En esta transición los países atraviesan un proceso de globalización neoliberal que viene impactando la configuración de los Estados Nacionales Modernos de gran parte del mundo, incluyendo los que conforman América Latina, en ella, la actualidad y los procesos globalizadores ya no se limitan sólo a los intercambios económicos, sino, imponen una forma de entender la vida, modelo que ha propiciado procesos de ruptura del vínculo social y crisis de identidades, como efecto del agravamiento de las desigualdades, la intensificación de la pobreza, exclusión y la urbanización que rompe con las solidaridades tradicionales, aislando y marginando a individuos. Así, en México la Educación Ciudadana es todavía una práctica incipiente, pues comienza a utilizarse principalmente en diversas instituciones educativas, formales y no formales, sin embargo, la escuela pública siempre ha integrado una dimensión axiológica en el perfil del tipo de ciudadano o ciudadana que desea formar, empero, ni la enseñanza de prácticas democráticas, ni la participación ciudadana han logrado generalizarse en el sistema educativo, o en el quehacer cotidiano de la escuela. Así, los cuerpos como un territorio político son comprendidos como históricos y no biológicos pues son construidos a partir de ideologías, discursos e ideas que han justificado opresión, explotación, sometimiento, enajenación y devaluación; por tanto hay un reconocimiento del cuerpo como un territorio con historia, memoria y conocimientos, tanto ancestrales como propios de cada historia personal.

Palabras clave. Jóvenes, Territorio Político, Cuerpos, Ciudadanía, Globalización.



FLACSO 2022

Introducción

... Para reconocer nuestra historia de deshumanización debemos enfatizar el análisis crítico de la construcción ideológica, de los deseos, marcados a fuego en los cuerpos...

Margarita Pisano

LOS CUERPOS COMO TERRITORIO POLÍTICO EN LAS NUEVAS FORMAS DE EXPRESIÓN CIUDADANA: LAS JÓVENES ESTUDIANTES

Hoy en día se han ampliado la apertura de espacios para el estudio y tratamiento de la ciudadanía, la formación ciudadana y la inserción de esta temática, como contenido de planes y programas de estudio, tanto en las instituciones encargada de la educación escolarizada como a la no escolarizada (o informal TV), espacios para el replanteamiento de la función del sistema educativo, los procesos curriculares y los contenidos educativos que conlleven a la formación del ciudadano¹, pues son parte, de las tareas de los Estados y Gobiernos de los diferentes países del mundo.

Por tanto, los cambios en el contexto social en las últimas décadas y la participación de los intelectuales y otros agentes sociales han exigido y reorientan el papel de la escuela, al tiempo que sitúan, entre sus prioridades, la educación para la ciudadanía². Contenido que, bajo diferentes modalidades ha formado históricamente parte del núcleo de la escuela pública, intelectuales y agentes sociales mismos que así mismo han considerado que una de las tareas básicas de la escuela es preparar a las jóvenes generaciones para vivir y ejercer el oficio de ciudadano en una comunidad configuradora de la nación (Bolívar, 2007).

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. “*Democracia, justicia e igualdad*”

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO 2022

En este contexto, la crisis actual de los partidos políticos, la desazón que produjeron las promesas incumplidas de la alternancia en el poder, aunado a la presunción de fraude en la elección presidencial del año 2006 y 2012, constituyen evidencias del vacío y aparente sin sentido que conduce a nuestra vida pública, en el caso Mexicano, por ejemplo.

Empero, la complejidad del problema aparece cuando nos damos cuenta de que se trata de reinventarnos a nosotros mismos en el marco de las huellas e improntas de una cultura política de tintes profundamente autoritarios y corporativos (por mencionar solo un ámbito de referencia), que aunque muestre serias fracturas en su capacidad para orientar la actuación en la esfera pública, sigue reproduciéndose como marco que sustenta los modos de relación política en el más amplio sentido del término.

En el caso de la escuela, las voces que cuestionan el sentido y la eficacia de la formación ciudadana que actualmente se ofrece en ella se multiplican, sobre todo, cuando se reconoce su ineficacia para coadyuvar en la conformación de una sociedad que podría ser democrática. Entre otros temas, la crítica que dichas voces encarnan, se cierne con gran agudeza sobre la dificultad para transformar determinadas prácticas que, estructuradas a lo largo de los años, han contribuido a crear y reproducir determinados modos de ser y de actuar ciudadanos, formas que no favorecen el ejercicio de la expresión de la diferencia en un marco de participación democrática y mucho menos la experiencia de ser reconocidos como sujetos de derecho.

Esta problemática se manifiesta de manera compleja cuando se identifica que los nuevos programas educativos relacionados con dicha temática y, en general, las iniciativas para impulsar la democratización del espacio escolar, es decir, espacios donde haya participación y la voz de los alumnos se tome en cuenta ya que se topan con concepciones muy arraigadas relacionadas con un tipo de formación de ciudadanía que se resiste a la



FLACSO 2022

introducción de las nuevas propuestas, por ejemplo, la introducción de nuevas materias a los planes de estudio relacionadas a las ciencias duras.

...lo propio de la ciudadanía hoy es estar asociada al reconocimiento recíproco, esto es, al derecho de informar y ser informado, a hablar y ser escuchado, imprescindible para poder participar en las decisiones que conciernen a la colectividad. Una de las formas hoy más flagrantes de exclusión ciudadana se sitúa justamente ahí, en la desposesión del derecho de ser visto y oído, que equivale al de existir/contar socialmente, tanto en el terreno individual como colectivo, en el de las mayorías como en el de las minorías... (Rodríguez, 2009).

En este sentido, la importancia de la formación ciudadana en México es una de las tareas del actual gobierno y en la Educación Media Superior no es la excepción, pues las y los jóvenes son actores educativos de cambio que demandan diferentes tipos de atención, por ejemplo, solución a sus múltiples problemáticas: de acoso sexual y violencia de género por mencionar algunas.

Siguiendo las nuevas formas de expresión ciudadana en los y las jóvenes, el cuerpo³ nace como objeto de análisis de las Ciencias Sociales experimentando un auge a partir de la década de los 90, y junto a otras investigaciones en la jerga académica, se destaca la aparición en 1996 del grupo temático de “El cuerpo y las ciencias sociales” en la Asociación Internacional de Sociología (Sabido, 2021).

En efecto, el cuerpo como eje epistemológico y referente de diferentes investigaciones académicas se asume como un territorio político porque se comprende como histórico y no como biológico construido a partir de ideologías, discursos e ideas que han justificado su opresión, su explotación, su sometimiento, su enajenación y su devaluación. De esa cuenta, el cuerpo de las jóvenes en sus diferentes manifestaciones y expresiones de ciudadanía es reconocido como un territorio con historia, memoria y conocimientos, tanto ancestrales como propios de la historia personal de cada una de ellas.



FLACSO 2022



Por lo tanto, asumen su cuerpo como un territorio político, pues mantienen un aprendizaje constante y cotidiano de lo que son, lo que demandan, lo que quieren, la fuerza de decisión y de valor para que renuncien a lo que atenta contra su salud corporal, espiritual y emocional. Así, podemos entender que las diferentes manifestaciones denunciando el acoso sexual del que son objeto son expresiones de ciudadanía pues su memoria corporal son expresiones de un cuerpo usado y abusado, es decir, un territorio político que ha sido invadido





FLACSO 2022

Por lo tanto, puedo hablar de la memoria corporal como expresión del cuerpo, de lo que quiere, de lo que tiene, de lo que es, de la ciudadanía. Entonces, ¿Qué significa hoy que los cuerpos sean políticos y además expresen ciudadanía? Los cuerpos hoy en día son más rompedores, más peligrosos: resisten, son sabios, tienen poder frente a la resistencia pues al cuidar de ellos, cuidamos el territorio y a su vez la tierra, las tradiciones, la cultura, en suma, lo sagrado.



En este sentido, las jóvenes al ejercer su ciudadanía mediante la expresión de sus demandas y necesidades, a su vez, se re-significan como territorio político: como son, como se miran, como quieren que las vean, lo que implica mirarse a sí mismas y construirse como territorio que rompe lo que está a su alrededor por el simple hecho de ser ellas mismas.



FLACSO 2022



Es por eso, que cuando hacen ruido los cuerpos, cuando rompen lo que está a su paso, cuerpos rompedores⁴ cuando se expresan políticamente se vuelven un peligro frente al sistema económico, a los gobiernos, al sistema machista, por esa razón la descolonización patriarcal de los cuerpos cobra sentido e importancia.





Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2010), *Modernidad y Ambivalencia*, España: Anthropos.
- Bertussi, G. (2003), *Anuario Educativo Mexicano, Visión retrospectiva*, México: UPN/La Jornada. Bertussi, G. (2005), *Anuario Educativo Mexicano, Visión retrospectiva*, México: UPN.
- Bolívar, A. (2007), *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*, Graó, España Borzachiello, E. (2018) *Nuestros cuerpos nuestros territorios*. UNAM: México.
- Brunner, J. (2001), *Modernidad: centro y periferia, Ensayo estudios públicos 83*, Chile
- Castillo, R. (2000), *Posmodernidad, veinte años después*, Madrid: Doce notas preliminares.
- Dubar, C. (2002), *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Bellaterra: Barcelona. Federeci, S. (2015) *Calibán y la bruja*. Editorial Tinta Limón. Chile.
- Fernández, A. (2010), *Formación Ciudadana e identidad. Voces de la sociedad civil*, México: UPN Giddens, A. (1990), *Las consecuencias de la modernidad*, California: University Press.
- Giddens, A. (1991), *Modernidad e identidad del yo*. México: Península
- Pisano, M. (2001) *El triunfo de la modernidad*. Editorial Surada: Chile
- Rodríguez, L. (2009), *La configuración de la formación de ciudadanía en la escuela*, UPN: México
- Ramírez H. (2008), *Las nociones de Democracia y Ciudadanía en los programas de estudio de Educación Cívica: las tres últimas Reformas en Secundaria*, Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, UPN: México.



FLACSO 2022

Ramírez, G. (2005), La educación ciudadana ante los retos de la democracia en México, México: UNESCO. Touraine, A. (2006), Crítica de la modernidad, México: FCE.

Touraine, A. (2000), ¿Qué es la democracia? México: FCE. Tesis

Molina M. (2014) La construcción de la ciudadanía en estudiantes del 6to semestre en el área de Ciencias Sociales del Colegio de Bachilleres: Plantel 8. Maestría. UPN: México.

Taller: “RE/Pensar la relación Ciudadanía y Educación” UPN. Septiembre - Octubre 2011. Doctor Martínez Zendejas Jorge.

Páginas electrónicas

Secretaría de Educación Pública (SEP). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior 2011. <http://www.siguele.sems.gob.mx/siguele/encuesta.php>, julio de 2013, p. 50.

Secretaría de Educación Pública (SEP). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Medio Superior 2011. <http://www.siguele.sems.gob.mx/siguele/encuesta.php>, julio de 2013, p. 6 y 7.

¹ Dentro de los diferentes planteamientos que sobre el particular se han desarrollado y con que se ha procurado incidir en ella se pueden mencionar: la educación cívica y ética, la educación para la paz, la educación para la sustentabilidad, la educación para la vida, derechos humanos, entre otras, coordinador Maestro Jorge Martínez Zendejas, en Taller “RE/Pensar la relación Ciudadanía y Educación” UPN.

² En respuesta a la necesidad de contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos, mediante la participación, en las responsabilidades colectivas. Conscientes de su relevancia, muchas políticas educativas, incluidos los organismos internacionales, crecientemente le dedican una amplia atención a sus orientaciones.

³ Por ejemplo, las mujeres desde el s. XVII consideradas como brujas –la cacería de sus cuerpos – saber, resistencia, no seguir el orden establecido, no tener hijos, no ser católicas ni creyentes, etc.

⁴ La edad media quemaban mujeres, por la presencia de los cuerpos que son rompedores, que hacen ruido, que salen de los parámetros establecido, que demandan, que se quejan, que hacen política, que reclaman la legitimación de otros saberes.



FLACSO
2022

DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Maria da Conceição da Silva-Freitas

Universidade de Brasília.

Eixo temático 04: Educação, inovação, ciência e tecnologia

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumo

A ponência terá como objetivos discutir o desenvolvimento científico e tecnológico e suas implicações na era da globalização. Fundamentada na contribuição teórica de Theotônio dos Santos, o estudo visa compreender a relação entre trabalho e formação humana, a partir do impacto da Revolução Técnica e Científica (RTC), da Teoria Marxista da Dependência (TMD) e da Teoria Sistema-mundo (TSM), a fim de identificar categorias teóricas e ferramentas aplicáveis à formação e à prática docentes. A perspectiva teórico- metodológica será o materialismo histórico dialético a fim de mostrar como Santos aponta os limites do desenvolvimento capitalista dependente em uma perspectiva de relação centro-periferia, desenvolvimento-subdesenvolvimento. Conforme a TMD, os centros da economia mundial necessitam de uma periferia subdesenvolvida para viabilizar seu modelo de acumulação (Santos, 2020). A RCT surge como uma contradição dentro do capitalismo. Ocorre a expansão das atividades de pesquisa e desenvolvimento nas empresas, como principal instrumento de competitividade; a ampliação das estruturas universitárias e de pesquisa para a produção de conhecimento e formação de cientistas, impactando diretamente sobre as atividades da economia do saber ligadas a formação e à atuação profissional nos serviços relacionados à educação, à saúde e à habitação. Paradoxalmente, tais impactos são portadores de transformações da relação centro-periferia, dominantes e dominados no âmbito do capitalismo, haja vista a sua característica intrínseca de interdependência, o que leva ao abalo dos paradigmas de exploração dominantes abrindo possibilidades de transformação rumo a uma nova ordem societária, onde a descolonização surge como potência contra as antigas e novas formas de colonialismo no contexto do capitalismo transnacional (Santos, 2016). A possibilidade de construção de uma nova ordem mundial aparece como palpável, apesar de desafiadora, podendo engendrar novas práticas de cidadania e civilidade planetárias.

Palavras-chave: Relação Trabalho-Educação; Formação humana; Revolução Científica-Técnica; Teoria Marxista da Dependência; Teoria Sistema-mundo



Introdução

Apresentamos os principais aspectos que contribuíram para os propósitos deste estudo¹ que busca compreender a relação trabalho e formação humana, a partir do impacto da revolução técnica e científica no contexto do capitalismo periférico, especificamente no território da América Latina. A transformação nas relações de produção, nas relações sociais (igualdade, regionalização, paz mundial) a partir das análises de Theotônio dos Santos.

A primeira leitura foi o volume I de **Construir soberania: una interpretación económica de y para América Latina** (2020). A narrativa inicia quando, em 1962, Theotônio é convidado por Darcy Ribeiro para a Universidade de Brasília, no momento em que estava sendo criada a nova capital do Brasil. É um projeto de Estudo preliminar que representava uma ruptura de certos paradigmas da universidade brasileira. Darcy convocou jovens recém graduados de várias universidades do país para continuar seus estudos de pós-graduação e, ao mesmo tempo desempenhar tarefas de docência e pesquisa em dedicação integral. Talvez seja este o momento que se forma o primeiro núcleo da teoria da dependência, particularmente da vertente, marxista ou neo-marxista que será conhecida posteriormente como a Teoria Marxista da Dependência (TMD). Refere-se ao encontro intelectual entre Ruy Mauro Marini, Vânia Bambirra e Theotônio, além do professor visitante André Gunder Frank, economista alemão formado na Escola de Chicago, e logo um dos críticos mais mordazes dos Chicago boys. Este processo foi interrompido pela invasão do campus por agentes do golpe militar de 1964.

Em 1967, no Chile, já no exílio, Theotônio participa da equipe de investigação sobre dependência econômica na América Latina, cujos seminários abordaram uma ampla problemática dentro do novo enfoque da dependência. Este primeiro núcleo da teoria da dependência vai desenvolver um diálogo intenso com grande parte da intelectualidade da



FLACSO 2022

esquerda latino-americana que circulava pelo Chile nestes anos, como o sociólogo peruano Aníbal Quijano, que será um dos formuladores da teoria da colonialidade na América Latina, e um interlocutor e formulador da dependência. Tais análises se desenvolveram no calor do momento político e do potencial transformador do governo de Salvador Allende e influenciaram, fortemente, o programa da Unidade Popular chilena.

Teoria da Dependência

A teoria da dependência seguiu um caminho crítico às formulações das teorias do desenvolvimento econômico que propunham um processo linear de transformação das economias subdesenvolvidas e desenvolvidas, a partir de uma certa ideia de modernização – capitaneada pelos Estados Unidos. O subdesenvolvimento nos países latino-americanos, do mesmo modo que nos países pós-coloniais da África e da Ásia, não era resultado da conservação de economias pré-capitalistas, senão que o modo como estas economias se haviam integrado à economia mundial.

A teoria da dependência buscou compreender o capitalismo dependente como processo orgânico à formação de uma economia capitalista mundial, mostrando que as mudanças na formação de uma nova dependência na América Latina estavam articuladas às mudanças no centro do sistema, especialmente nos Estados Unidos. Magnus Blomstron e Bjorn Hettne (citados por Dos Santos:2020) resumem as ideias centrais da teoria da dependência como: 1. O subdesenvolvimento está conectado de maneira estreita com a expansão dos países industrializados; 2. O desenvolvimento e o subdesenvolvimento são aspectos diferentes de um mesmo processo universal; 3. O subdesenvolvimento não pode ser considerado como primeira condição para um processo evolucionista; 4. A dependência não é somente um fenômeno externo, de outra forma, também se manifesta por diferentes formas na estrutura interna, social, ideológica e política.



FLACSO 2022

As análises da dependência mostram que o desenvolvimento e o subdesenvolvimento são faces da mesma moeda, já que os centros mais dinâmicos da economia mundial necessitam de uma periferia subdesenvolvida, exportadora de matérias primas ou produtos com menor valor agregado possível para viabilizar seu modelo de acumulação. As teorias do desenvolvimento que surgem na segunda metade do século XX, e, que tinham na CEPAL seu principal centro de formulação teórica, mostram que o pensamento de Raúl Prebisch e os demais pensadores da CEPAL, entre os anos de 1950 e 1960, estava inscrito no paradigma da modernização. Este paradigma propunha como objetivo a superação dos obstáculos nacionais e internacionais que inviabilizavam o desenvolvimento econômico, e impediam a transição em direção a uma economia capitalista, bem como a possibilidade de beneficiar-se dos “frutos do progresso tecnológico”. Todavia, novos elementos foram incluídos na agenda do pensamento latino-americano, tais como: o conceito de centro-periferia, a categoria da dependência, o colonialismo interno e a marginalidade como relação social e, ao mesmo tempo, como consequência da acumulação de capital nas sociedades dependentes. Nesse sentido, os conceitos de centro-periferia e de divisão internacional do trabalho serão centrais para estudar a dinâmica de acumulação do capitalismo.

Desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção

Para desenvolver as forças produtivas e fortalecer os processos de industrialização, os centros econômicos necessitavam de uma periferia subdesenvolvida, exportadora de matérias primas. É interessante observar que esta inserção dependente e subordinada da América Latina na economia mundial que se inicia com a colonização europeia, se manteve depois da era colonial, a partir da reelaboração de mecanismos da estrutura



FLACSO 2022

de dominação colonial num momento histórico pós-colonial. Esta será uma problemática aprofundada pela teoria da colonialidade, principalmente, na obra de Anibal Quijano.

Em seus estudos sobre democracia e socialismo, Dos Santos utiliza o Método do Materialismo Histórico-dialético (MHD) para contextualizar e mostrar os limites do desenvolvimento capitalista dependente. Afirma que o desenvolvimento capitalista, numa situação de dependência, teria uma dinâmica muito diferente a qual havia desenvolvido nos países centrais, evidenciando uma contradição entre a acumulação capitalista dependente e o processo democrático. A acumulação nos países dependentes exigia três elementos: 1) uma alta taxa de exploração da força de trabalho; 2) uma forte concentração econômica; e 3) altos níveis de centralização do capital, como mecanismo para compensar a exportação de maior parte do excedente econômico na direção das economias centrais.

A lógica da acumulação excludente e marginalizadora necessitava de um regime político capaz de conter a reação dos setores sociais que efetivava e se revelava incompatível com o crescimento econômico inclusivo e com uma democratização política, bloqueando as expectativas das burguesias nacionais e do proletariado emergente – produto do desenvolvimento industrial. A partir da análise de Theotônio vai se colocar o dilema entre fascismo e socialismo nos processos políticos da América Latina. Uma das características desta escola de pensamento é, precisamente, seu vínculo profundo com os processos políticos concretos, em que a articulação entre teoria e práxis adquire uma importância central na obra desta geração.

Revolução Científica Técnica (RCT)

Em meados dos anos 1970, exilado no México, junto a Divisão Superior de Economia da UNAM (Universidade Nacional de Mexico) decorre o



FLACSO 2022

período em que se desenvolve com mais força o núcleo de preocupações teóricas na obra de Theotônio, através do estudo sistemático da Revolução Científico Técnica (RCT), como um aspecto central que vai marcar o desenvolvimento das forças produtivas em nível global, e, que se mantém até o atual momento. Nesta nova etapa, a produção está cada vez mais determinada pela invenção, inovação e planificação, exigindo novos procedimentos de administração das relações sociais. Em consequência, se expandem as atividades de pesquisa e desenvolvimento nas empresas, como principal instrumento de competitividade. Ao mesmo tempo, se ampliam fortemente as estruturas universitárias e de pesquisa para a produção de conhecimento e formação de cientistas. O conhecimento passa a ocupar um lugar central na economia e na vida social, política e cultural.

As análises da RCT conduzem Dos Santos a um estudo mais aprofundado do capitalismo de Estado associado a concentração tecnológica, e também a uma maior concentração de capital. Esses estudos mostram que a tendência do capital é desconcentrar suas unidades produtivas através de holdings e outras formas empresariais, e, ao mesmo tempo, aumentar a concentração tecnológica, já que as unidades produtivas são interdependentes e formam parte de uma mesma unidade produtiva. Essa centralização gigantesca de capital produz conglomerados de corporações multinacionais que necessitam de uma crescente intervenção do Estado para operar globalmente, garantindo a flexibilização financeira sem restrições. Dos Santos mostra que o fortalecimento do capitalismo de Estado é uma consequência do crescimento da intervenção do Estado no processo econômico, contrapondo a prática econômica ao discurso doutrinário do livre mercado. Este movimento do Estado vai contribuir para o fortalecimento do poderio tecnológico militar.

A implantação da RCT na década de 1940, estimulada pelas vantagens oferecidas pela aplicação das inovações tecnológicas na concorrência capitalista contribui, efetivamente, no sentido de reduzir o tempo de



FLACSO 2022

trabalho socialmente necessário para a produção de mercadorias, diminuindo drasticamente as possibilidades da lei do valor e das relações mercantis puras com o avanço do capitalismo monopolista de Estado (Dos Santos, 2016). O autor oferece as seguintes razões para justificar o fortalecimento do capitalismo de Estado: 1) O processo de concentração da produção leva a uma composição orgânica de capital crescente. E, para garantir a taxa de lucro o capital privado busca transferir, progressivamente, ao Estado, as atividades econômicas menos lucrativas e serviços que os assalariados consomem, tais como: saúde, educação e habitação; 2) A expansão das unidades de produção, que geram maior concentração e centralização. Significa que, os monopólios quebram o funcionamento normal do mercado, exigindo a intervenção estatal para regular a economia; e, 3) A internacionalização da produção, que se intensifica com a RCT, e gera altos custos que dependem cada vez mais do Estado. Este núcleo teórico conduziu a um aprofundamento de seus estudos sobre a economia mundial e do neoliberalismo como doutrina e como prática econômica.

O neoliberalismo é um movimento ideológico reacionário, próprio das fases de recessão econômica global dos ciclos de Kondratiev, ideia desenvolvida posteriormente pelo autor. A dimensão contraditória do neoliberalismo, segundo Theotônio, resolve a capacidade que este tem de deter as transformações econômicas que resultam da própria dinâmica do capitalismo, a partir de um conjunto de reformas políticas que fortalecem o capitalismo monopolista de Estado. A disputa pela inovação científica e tecnológica se apresenta como uma das mais implacáveis, e vai marcar as novas tendências do capitalismo contemporâneo, num contexto geopolítico de crescentes tensões e de reorganização de interesses estratégicos, de territórios e de capacidades locais de produção científica a nível planetário.



Sistema mundial e processo civilizatório

O livro de Dos Santos *Desenvolvimento e Civilização: Homenagem a Celso Furtado* (2016) é resultado de mais de 15 anos de trabalho. Nele o autor articula, em um nível de análise mais geral, as múltiplas determinações formuladas em seus estudos anteriores que vai iluminar os processos concretos a partir de uma visão histórica de larga duração, de Fernand Braudel, o qual se projetará, nas décadas de 1970 e 1980, como um dos principais teóricos do sistema econômico mundial, com seu livro *Civilização material: economia e capitalismo*.

Braudel propõe uma análise histórica em três níveis, que implicam durações diferentes: na superfície, uma história episódica ou dos acontecimentos, que se inscreve no **tempo de curta duração**. É o tempo breve que mede a vida dos indivíduos e a vida cotidiana, e pode ser a duração temporal mais enganosa ao mostrar os processos históricos no sentido contrário a suas tendências mais gerais. Com uma profundidade média, **o tempo da conjuntura**, que tem um ritmo mais amplo e mais lento. E um terceiro nível, **o tempo da estrutura**, que determina séculos inteiros. O tempo da conjuntura surge a partir da história econômica, que requer uma análise que transcenderia a visão do tempo do acontecimento para pensar a economia como ciclos e interciclos de diferentes durações, entre 50 e 70 anos. A título de exemplo, cita os ciclos hegemônicos formulados por Giovanni Arrighi, ou os ciclos da economia mundial, que tiveram uma de suas elaborações mais importantes na obra do economista russo Nicolai Kondratiev.

Theotônio incorpora e aprofunda o enfoque de Kondratiev em seus estudos sobre a economia mundial. Theotônio recolhe e reelabora este enfoque para analisar o processo civilizatório como processo histórico de larguíssima duração, do tempo milenário, formulando assim elementos fundamentais



FLACSO 2022

para entender as mudanças no sistema mundial e da geopolítica contemporânea.

O autor dialoga com a tese de André Gunder Frank, que analisa o sistema mundial através de um horizonte temporal milenário. A tese principal de Frank é que o sistema mundial tem uma história de, ao menos cinco mil anos e que a subida e a posição predominante da Europa e do ocidente neste sistema mundial configuram-se como um acontecimento recente. O economista alemão estabelece um debate interessante com Immanuel Wallerstein e outros demais formuladores da **teoria do sistema-mundo**.

Os ciclos econômicos largos da economia mundial, com fases ascendentes (A) e descendentes (B) são uma característica importante do moderno sistema mundial, cujo processo de acumulação muda com a posição centro-periferia. Este enfoque mostra a articulação entre desenvolvimento e processo civilizatório. Essas análises constam em seu último livro *Desenvolvimento e civilização*, e são anteriores ao projeto chinês da Nova Rota da Seda, em setembro de 2013. Seus estudos já capturavam as tendências do processo asiático e, particularmente, a centralidade da China na reconfiguração do continente euroasiático e da economia mundial nas próximas décadas. Estas investigações o conduziram a um novo projeto teórico, que seria um estudo detalhado do **capitalismo de Estado** no mundo contemporâneo, a partir da experiência chinesa.

Os estudos de Theotônio sobre desenvolvimento e processo civilizatório permitem compreender melhor a nova geopolítica mundial que não se restringe a disputas comerciais, econômicas, científicas ou tecnológicas, de outra forma que estão relacionadas, principalmente, com uma forte disputa de visões de mundo. Em última instância, a reemergência da China no sistema mundial reflete a emergência de uma visão asiática de mundo. Qual é o papel da América Latina neste contexto? Qual é o papel da região que se insere de maneira dependente e subordinada no sistema mundial desde os finais do século XV quando se inicia o período colonial no continente?



FLACSO 2022

A Revolução Científico Técnica e o Desenvolvimento das forças produtivas de nova ordem económica

A Revolução Científico Técnica (RCT) alterou substancialmente todos os condicionamentos do trabalho concreto. A ciência substituiu o próprio conteúdo da produção, mudando a estrutura dos materiais, criando novos materiais e novos objetos produtivos e de consumo que refazem, de modo radical, o “ habitat” humano. Em resumo, em apenas três décadas a RCT transformou radicalmente o conceito de natureza, o habitat humano e a própria noção da natureza humana. Mudaram-se, radicalmente, os três componentes do processo de trabalho: o sujeito trabalhador (a força de trabalho); os meios de produção (os instrumentos de trabalho, as matérias primas, as matérias auxiliares); e os produtos do trabalho. Mudou também o peso relativo do trabalho manual e intelectual no processo produtivo, aumentando em grandes proporções, a fase de planificação, projeção e desenho da produção. Ao mesmo tempo, o caráter desigual e combinado de desenvolvimento capitalista torna cada vez mais violento o contraste entre as zonas de concentração da riqueza no globo e aquelas onde permanecem imensos bolsões de pobreza e miséria.

Temos que considerar como um aspecto determinante na evolução das forças produtivas contemporâneas o que ciência (ou o conhecimento cientificamente organizado e sistemático da natureza) deixou de cumprir como um papel auxiliar , e tornou-se crescente na produção. As atividades produtivas são campos aplicados de conhecimento científico e não uso parciais deste conhecimento. A energia nuclear, a aviação ultrassônica, a petroquímica, a informática e a eletrônica são campos aplicados do conhecimento científico. Novos materiais, a biotecnologia, a engenharia genética, a fusão nuclear, a supercondutividade, o laser e a tecnologia



FLACSO 2022

espacial, é, todavia, mais intensa e está umbicalmente ligada à evolução e a aplicação direta do conhecimento científico.

Este impulso inusitado ao conhecimento científico e a sua assimilação na produção teve consequências também no surgimento de uma nova atividade econômica ligada a formação não só de quadros científicos nas universidades e centros de investigação, de outra forma também dos profissionais associados ao uso dos resultados desse conhecimento. O auge da educação universitária no Pós-guerra foi a consciência dessas mudanças, e com ele, a enorme expansão dos serviços associados a educação, saúde e habitação das novas massas de trabalhadores urbanos.

O processo de produção e a organização do trabalho e da força de trabalho passou a demandar amplos processos de gestão das relações sociais, a educação, a capacitação, a saúde, a habitação, o ócio e a comunicação social global e específica. Em todos esses setores a forma científica do conhecimento passou a ocupar um papel central e articulador do conjunto da vida econômica, social, política e cultural. Em consequência, passamos a falar de uma nova etapa histórica do desenvolvimento das forças produtivas, cuja natureza se caracteriza por uma revolução científico-técnica.

A RTC tem características globais, já assinaladas anteriormente, e possui uma evolução interna muito intensa, com leis essenciais fundadas nos seguintes aspectos: a) A **substituição do trabalho diretamente produtivo e a divisão natural do trabalho pelas máquinas**, os sistemas de máquinas, sistemas de produção cada vez mais complexos que interconectam outros sistemas relativamente autônomos. Esta lei se manifesta na automação baseada na informação, na gestão sistêmica do processo produtivo global e na introdução de robôs na produção. Tais mudanças tem sido analisadas por alguns autores como a passagem do fordismo ao toyotismo; 2) A articulação flexível das redes que formam um conjunto de empresas ligadas entre si, mesmo sem um sistema hierárquico



FLACSO 2022

estabelecido. Neste período se desenvolvem diversas formas de associação, subcontratação e fusão de empresas, e começa a falar-se de uma nova forma de **empresa global**; 3) A aparição e o **aumento de um tempo de trabalho excedente** (não diretamente produtivo) e **do tempo livre** na sociedade, que permitem um maior desenvolvimento da educação, da formação de novos quadros científicos e a introdução de mudanças frequentes na base das forças produtivas; 4) O **submetimento da produção ao conhecimento científico** leva também ao predomínio da ciência pura ou básica sobre a ciência aplicada. Em consequência, a sociedade tem que destinar recursos crescentes a evolução da ciência pura e desenvolver um rumo da produção do próprio conhecimento (laboratórios, instrumentos de precisão, telecomunicação, informática, aceleradores de partículas); 5) O período posterior a Segunda Guerra Mundial foi o princípio de uma produção sob direção científica, com o surgimento de **novos ramos derivados diretamente da aplicação dos conhecimentos revolucionários** acumulados desde o início do século: a energia nuclear, a eletrônica, a aviação supersônica e os fundamentos da era espacial. As décadas dos 70 e oitenta (particularmente) vieram do surgimento de uma nova revolução industrial sob o predomínio da ciência: a informática, na base da microcomputação, e sua aplicação na robótica e a telemática, abre um novo campo da tecnologia da informação; 6) A **automatização impactou a estrutura dos empregos**. A diminuição da jornada de trabalho e ampliação do tempo excedente ou livre; a formação de uma economia mundial de caráter planetário, o surgimento de um desenvolvimento intensivo e o predomínio das atividades científicas puras para assegurar o desenvolvimento, revolucionam as estruturas do emprego em direção a diminuição dos produtores diretos agrícolas e industriais, o qual conduz à maior concentração de trabalhadores em áreas de serviço, particularmente naquelas ligadas a produção, armazenagem e difusão da informação e ao ócio, na sociedade de serviços; 7) Nesta sociedade interatuam enormes forças, no sentido de reduzir a jornada de trabalho (solução progressista)

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO 2022

ou o número de trabalhadores gerando desemprego no setor produtivo que se recicla de maneira insuficiente em novos setores de serviço (solução retrógrada) e a ampliação das atividades de ócio (turismo, desportos, espetáculos, concertos de massa, oferta televisiva), geram uma enorme população dedicada a tarefas não diretamente produtivas. Isto explica, ao mesmo tempo, o aumento das necessidades espirituais do homem contemporâneo e o papel da subjetividade. Nesse novo contexto, o indivíduo aumenta suas demandas específicas e se impõe cada vez mais ao conjunto da vida social como seu objetivo final.

Nesse sentido, essa nova divisão de trabalho se configura nos países que estão na ponta do sistema produtivo mundial e tende a estender-se ao plano internacional. Os efeitos são o aumento da preocupação ambiental nas sociedades dos países dominantes, que tendem a deslocar as indústrias de maior índice de população em direção aos Network Information Centers (NICs). Os países de menor desenvolvimento tendem a isolar-se e marginalizar-se desse sistema, sofrendo ainda o dumping de uma produção agrícola e industrial com alta densidade tecnológica contra a qual não podem competir, isto é, os países ricos enchem o mercado dos países pobres com produtos altamente qualificados.

Finalmente, incluídos alguns aspectos do desenvolvimento recente até uma semi- periferia em formação, surgirá um novo auge da economia mundial, de caráter desigual e combinado, no qual se acentuaram as brechas econômicas e culturais entre os países desenvolvidos e os subdesenvolvidos, exacerbando-se a dependência, as desigualdades e sobretudo a exclusão de enormes massas humanas do sistema de produção e consumo.



FLACSO 2022

RCT e Terceiro Mundo: integração regional e alternativas para a AL

É por isso que, na atualidade, o processo de integração se vê acompanhado de medidas audazes de cooperação científico-tecnológica que buscam aumentar o poder das empresas locais. As propostas em tal sentido dirigidas pelos governos às empresas são, em verdade, um intento de aumentar a cooperação entre as corporações multinacionais.

Finalmente, o anúncio da integração europeia provocou novas integrações ou mercados regionais. Estados Unidos reconheceram sua vocação pan-americana como base de integração de um forte mercado regional, e iniciou tal movimento propondo a extensão de suas fronteiras, através de um mercado comum norte-americano que incluiria Canadá e México. A seguir, a consequente aceitação de integrações sub-regionais tais como MERCOSUL, o Bloco Andino e a Integração Centro-americana. Assim, a hegemonia mundial dos Estados Unidos tende a reduzir-se.

O impacto destas transformações da RTC é bastante peculiar num Terceiro Mundo, onde convivem formas de trabalho arcaicas e modernas articuladas por sistemas de produção baseados na sobreexploração da força laboral, e onde a liberação da mão de obra agrícola ocorre em escalas colossais, lançando essas massas a uma economia urbana e industrial que gera cada vez menos empregos proporcionalmente em relação ao quantitativo populacional. Isso acarreta multidões marginalizadas e semi-marginalizadas, cujas precárias condições de vida se vem atenuadas apenas pela expansão de uma economia informal cada vez mais gigantesca. A associação dessa economia informal com a criminalidade organizada conduz esses países a uma situação explosiva.



Considerações parciais

As implicações do desenvolvimento científico-tecnológico podem ser vistas a partir de quatro eixos centrais. Primeiro eixo: a mudança dos ciclos históricos-econômicos e impactos no capitalismo contemporâneo. Na forma de produção (novos componentes, gestão); no trabalho, na formação humana; no sujeito trabalhador. Segundo eixo: valores econômicos, ou o lugar que o país ocupa na divisão internacional do trabalho: centro ou periferia. A inserção dependente e subordinada da América Latina na economia mundial (Prebisch) configura-se como uma forma de colonialidade constituída por estruturas internas de poder e dominação colonial num momento histórico pós-colonial (Quijano). Terceiro eixo, os investimentos tecnológicos decorrentes do aumento da presença da ciência na produção: plataformas, satélites, laboratórios, softwares. Quarto eixo, novas relações fundamentadas na cooperação científico-tecnológica entre as regiões para fortalecer o equilíbrio necessário para constituição de uma cidadania e civilidade planetária.

Qualquer alternativa de organização regional exige pensar, em primeiro lugar, na questão da estrutura de poder. Apesar dos problemas assinalados se inscreverem no âmbito internacional, como parte da RCT, da globalização, regionalização e divisão internacional do trabalho, já vimos que, dialeticamente, são as estruturas de poder nacionais e locais as que por sua vez sustentam as possíveis políticas internacionais. Consequentemente, apesar de uma economia mundial e de uma civilização planetária ganharem autonomia crescente frente às realidades nacionais, todavia dependem dessas bases nacionais e locais, das estruturas produtivas e dos processos de mundialização e globalização.

As prioridades seriam educação básica, construção de escolas, formação de professores primários e secundários e a criação de infraestrutura alimentar e de saúde para a enorme população infantil e juvenil, a qual seria preparada



FLACSO 2022

para reconstruir a região sobre novas bases. Atender as necessidades produtivas dessa primeira fase implicaria reorientar o crescimento industrial e agrícola em direção a atenção prioritária das necessidades de consumo básico da população. E nos países onde não existem os meios para atender internamente esse consumo, é necessário enfocar as exportações nesse sentido. Neste sentido é preciso conceber uma visão global da evolução da tecnologia e da ciência contemporâneas, e suas implicações no desenvolvimento das sociedades em seu conjunto, a distribuição de riqueza e a formação dos chamados recursos humanos, como fundamento do desenvolvimento econômico. A formação humana depende de investimentos para uma sólida formação docente com acesso aos avanços tecnológicos.

Os avanços tecnológicos, dialeticamente, criam obstáculos tais como a substituição do trabalho pelas máquinas, o desemprego e a marginalização, cuja falta de assistência provocam o aumento das chances de associação à criminalidade e alternativas fascistas. O impacto da RCT no capitalismo contemporâneo leva a reorganização dos interesses estratégicos, territoriais, exige maior participação do Estado como árbitro de contendas entre conglomerados empresariais. Este movimento contribui para o fortalecimento do poderio tecnológico militar. Surge a necessidade de uma nova cidadania e civilidade planetárias.

No contexto das novas relações de poder regional, é importante valorizar as grandes riquezas dos países situados em regiões tropicais e subtropicais: energia solar e imensas reservas de biomassa, assim como a concentração da biodiversidade do planeta. Isto converte os países tropicais, entre eles, de maneira sobressaliente, Brasil, numa base estratégica para as tecnologias que se desenvolveram no final do século XX, anunciando um novo padrão tecnológico que alterará substancialmente a estrutura geopolítica mundial. Portanto, é fundamental o desenvolvimento da autonomia dos países periféricos.



FLACSO 2022

O autor insiste, mais uma vez no papel decisivo das relações sociais de produção, a educação e o treinamento sob a direção de um projeto econômico e social libertário e progressista. A proposta de uma integração latino-americana possui uma larga história, mas também a hostilidade total dos Estados Unidos, que sempre se opôs, por considerá-la uma ruptura de unidade americana maior.

Referencias bibliográficas

DOS SANTOS, Theotônio. Construir soberanía: una interpretación económica de y para América Latina. Volume I. Prólogo de Mónica Bruckmann. - 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2020. 800 p. Libro digital, PDF - (Antologías). Otros descriptores asignados por CLACSO Economía / Política / Teoría de la

Dependencia / Globalización / Producción / Estado / Soberanía / Desarrollo / Pensamiento Crítico / América Latina.

SANTOS, Theotonio dos (1937). Desenvolvimento e civilização: homenagem a Celso Furtado. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2016. 562 p

¹ Pós-doutorado “Estudo sobre a Teoria da Dependência aplicada à Formação de Professores: a relação trabalho e educação, mediada pela tecnologia, no contexto do capitalismo periférico colonial”, realizado no Departamento de Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ), sob a supervisão do Professor Doutor Zacarias Gama, Coordenador do REGEN - Cátedra Unesco Desenvolvimento Sustentável, Programa Desenvolvimento e Educação, Theotônio dos Santos (ProDEd-TS). De jan-2021 a fev-2022.



FLACSO
2022

PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA Y PERSPECTIVA DE GÉNERO: UN ANÁLISIS DESDE SU MATRÍCULA Y PROFESORADO. EL CASO DE CHILE.

Doctor Carlos Matus Castillo

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

La evidencia reconoce a Pedagogía en Educación Física (PEF) como una carrera masculinizada en su matrícula. Sin embargo, en Chile no existen referencias que expongan dicha situación. También, son escasos los estudios que han profundizado en las creencias y prácticas del profesorado sobre la perspectiva de género (PG), lo cual podría constituirse en un factor que afecta la participación del estudiantado femenino. Objetivos:

a) Describir desde la PG la evolución de la matrícula femenina en PEF; Analizar desde la PG, las creencias y prácticas del profesorado de PEF. Método: el primer objetivo se desarrolló con enfoque cuantitativo-descriptivo. Se estudió el comportamiento de la matrícula de primer año y total desde 2005 a 2019. El objetivo dos se desarrolló con enfoque cualitativo, realizándose 6 grupos focales en universidades públicas y privadas, participando 9 profesoras y 17 profesores. Los datos se analizaron mediante codificaciones por categorías, tablas de co-ocurrencia y redes. Resultados: se reportó una disminución sistemática de la matrícula femenina (31.2% media), presentando una brecha de género que difiere de las pedagogías en general (66.9%) y universidades. Sobre las creencias del profesorado, surge el reconocimiento a la diversidad de géneros (no binario); se relaciona a la PG con igualdad y equidad; también emergen ideas asociadas al desconocimiento, inseguridad y resistencias al enfoque. Las ideas recurrentes señalan que el profesorado se encuentra en apertura, adaptación y aplicación de la PG, no obstante, también existen resistencias. Conclusiones: PEF puede ser considerada como una carrera masculinizada desde el análisis de su matrícula. Los resultados son similares a otros contextos (países), abriendo la hipótesis de que esta situación responde a factores sociales, pedagógicos-escolares, estereotipos. El estudio permite señalar que el profesorado reconoce y valora la PG, y que este se encontraría en adaptación y aplicación de estrategias. No obstante, también emerge desconocimiento y resistencias ante la construcción conceptual y aplicación de prácticas en PG.

Palabras claves: formación inicial docente; perspectiva de género; educación física; pedagogía en educación física.



FLACSO
2022

PARTICIPACIÓN: UN LUGAR COMÚN EN LOS DISCURSOS EDUCATIVOS.

Mag. Daysi Iglesias

FLACSO Uruguay.

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

Este artículo refiere a la investigación realizada en el marco de la Maestría en Educación Política y Sociedad en FLACSO Uruguay, presentada bajo el título “*Participación institucional en Formación Docente: las concepciones de estudiantes y docentes de centros educativos de Montevideo*”, concluida en el año 2018. La investigación, de corte cualitativo, tuvo por objetivo el análisis y comprensión del proceso de institucionalización de la participación como principio y eje organizativo en la política educativa uruguaya, cambios dispuestos en el año 2008. Explora, por tanto, el desarrollo e implementación de los cambios establecidos a diez años de haber sido consagrados legalmente. Ahonda en el proceso a partir de la mirada y la palabra de actores estudiantiles y docentes del nivel de la educación terciaria que, en el país, forma a los futuros maestros y profesores. Lo hace en dos de los institutos de formación docente de la capital, Montevideo, uno de ellos destinado a la formación de profesores de educación media, y el otro orientado hacia la formación de Maestros de educación primaria. Las entrevistas individuales y colectivas fueron las técnicas empleadas. A partir de la recogida de datos se llegaron a hallazgos que dieron cuenta de las complejidades del contexto de formulación de las políticas participativas, de su generalización en los discursos, así como de las vicisitudes durante su implementación.

Palabras Claves: Participación - Política Educativa -.



FLACSO 2022

INTERNALIZACIÓN DE LEMAS EDUCATIVOS.

La internalización de las transformaciones educativas en el siglo XXI está articulada en torno a ciertos conceptos y opciones vinculados a la gestión institucional y a las políticas de derechos. Conceptos tales como participación, diversidad, inclusión, se encuentran posicionados en el centro de los debates aparejando un conjunto de cambios discursivos, organizativos y de funcionamiento.

Específicamente el término “participación” es incorporado en el plano declarativo de las políticas haciendo referencia a los derechos de los involucrados. Se lo jerarquiza discursivamente, también, en referencia a modelos de gestión colaborativos o distributivos siendo fundamento de transformaciones estructurales y de funcionamiento de los sistemas educativos a nivel macro y micro organizacional.

En la República Oriental del Uruguay (ROU) en consonancia con las tendencias internacionales, la centralidad de “la participación” se concreta en la primera década del siglo XXI, en el marco de gobiernos progresistas, plasmándose en la Ley 18.437 (Uruguay, 2009), que con modificaciones sigue rigiendo en el momento actual.

La misma consagró a la “participación” como nuevo principio de la política educativa del país, concretamente definió a la participación como un principio fundamental de la educación. La Ley, consecuentemente, dispuso nuevos organismos para efectivizar ese principio:

(*) la Comisión Nacional de Educación (COMINE), con integración plural de representantes de distintos sectores sociales – integrantes de los organismos de gobierno de la educación y de organismos vinculados a la niñez y adolescencia, empresarios, trabajadores, estudiantes-;



FLACSO 2022

(*) el Congreso Nacional de Educación -conformado por representantes de distintos nucleamientos de ciudadanos-;

(*) las Comisiones Consultivas (CC) – a nivel de cada Consejo de Educación integrada por funcionarios no docentes entre otros-;

(*) los Consejos de Participación de centro – conformados por representantes del cuerpo docente, de los estudiantes, de familias, e integrantes de la comunidad-.

Es decir, un conjunto de innovaciones tanto en lo declarativo como en lo funcional.

Esta recurrencia a la participación había estado presente en distintos países de Latinoamérica. México, Guatemala, Argentina, Brasil, Perú, son ejemplos. Torres (2001), siete años antes de la implementación de la política participativa en Uruguay analizó experiencias que se realizaron en veinte países de América, señalando que la participación ciudadana en la educación es un consenso internacional que involucra a muchísimos países. Recoge en el mismo trabajo las recomendaciones que el Banco Mundial (BM) realizó, ya en los años 90, a los Estados para la transformación educativa en clave participativa. El mismo reconocimiento de esta línea de política educativa se evidencia en la incorporación de la participación en los discursos de diferentes organismos internacionales: el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Desde distintos campos ideológicos, en línea con concepciones denominadas progresistas, o en el marco de políticas reduccionistas del Estado, centradas en la dinámica de los mercados, la participación se presenta como etiqueta, o argumento, en el terreno de los cambios educativos.



BUSCANDO RAZONES

El predominio de la participación en educación no puede comprenderse, ni explicarse, sin referencia a otros debates y enfoques que se dan en el marco de las sociedades actuales. El debate democrático, relativo a la consideración de la evolución de la democracia hacia modelos de intervención de la ciudadanía a través de grupos de interés, o de individuos, en los destinos colectivos, es un telón de fondo.

La emergencia del protagonismo de las organizaciones de la sociedad civil, es un factor concomitante a mecanismos de intervención y de socialización del poder. Pero, es también coadyuvante a los procesos de descentralización y desresponsabilización estatal. Razón por la cual es arena de conflictos y debates, porque utilizando el mismo término, no todos dicen lo mismo, y no todos tienen las mismas expectativas, ni los mismos intereses.

El enfoque que se elija como referencia para referir a “la participación” es una cuestión de posicionamiento ideológico de los sujetos como parte de grupos sociales de interés; es resultante de formas de estar, ver, y actuar en el mundo. Esto nos previene respecto a que refiriendo a políticas participativas no todos denotan iguales intencionalidades, ni buscan similares resultados. En tal sentido parafraseando a Torres (2001) titulé un artículo sobre el tema “Participación un término grato” (Iglesias, 2014), dando cuenta del consenso terminológico que no supone consenso ideológico político. Aún, se pueden generar efectos similares aunque las intencionalidades declaradas sean diferentes.

Considerando una de las aristas del tema, la vinculada a los perfiles participativos de la democracia podemos señalar que *“La democracia calificada como sustantiva, participativa, se perfila como una redefinición en proceso, inserta en la tensión representación-participación, ante la cual*



FLACSO 2022

se asumen posiciones que ubican esa polaridad como excluyente o complementaria.” (Iglesias, 2014, p.15). En el mismo trabajo, se presentó el siguiente cuadro para dar cuenta de estas conceptualizaciones.

Transformaciones en el orden democrático

Trayectorias de la democracia	Reformulación de la ciudadanía	Concordancia en el campo educativo	Concordancia a nivel institucional.
Democracia como forma de gobierno.	Ciudadanía como objeto de derechos y deberes. La diferencia como problema.	Formación para la integración del sujeto a la realidad social y política articulada sobre cánones de representación.	Sistema jerarquizado. Diferenciación del nivel de toma de decisiones y del nivel de ejecución.
Democracia sustantiva.	Ciudadanía como sujeto de derechos. Intervención en la cuestión pública. Las diferencias como valor.	Formación para la intervención del sujeto como actor en materia de las cuestiones sociales y políticas, en el ámbito social y comunitario.	Sistema que integra instancias colegiadas a nivel docente, y participativas a nivel comunitario.

(Iglesias, 2014, p. 17)

No escapa a ningún observador atento de los procesos institucionales, que el reclamo de participación presentado bajo la óptica de los derechos de elección y determinación de los usuarios, emerge en los fundamentos de nuevas regulaciones sociales que conllevan una visión individualista de repliegue estatal. En la literatura la participación de los individuos en las cuestiones educativas fue puesta sobre la mesa desde diferentes autores. Gimeno Sacristán (1999) señaló:

La entrada de la ideología y de las prácticas de mercado con su consigna de dejar al cliente que regule con sus opciones la oferta de los servicios se produce en buena medida por el vacío dejado por la devaluación del sentido del sector público...” (p. 72).



FLACSO 2022

Kenway (1990) al analizar la acción de lo que denomina la nueva derecha en educación en Australia, refería a los discursos democráticos en los siguientes términos: El discurso de la democracia, en especial los conceptos de derechos, justicia y elección, inspiraban otro conjunto de argumentos. Las peticiones eran del siguiente tipo: los padres tienen derecho a escoger escuelas privadas, así como el derecho, en cuanto contribuyentes, a que el dinero público apoye esa elección. (p.184)

Como en las demás dimensiones de la vida social los términos no son neutros, ahondar tanto en la argumentación con la que se sustentan, como en los resultados en la práctica, es un factor importante para la comprensión de la realidad.

EMERGENTES DE LA INVESTIGACIÓN.

En el año 2017 se realiza en la ROU una investigación sobre la participación a nivel de la formación docente (Iglesias, 2018). La misma se propuso indagar en las concepciones que estudiantes y docentes uruguayos del nivel terciario no universitario dependiente de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), tenían sobre la participación en tanto lineamiento central de la política educativa formulada en 2008. O sea, se pretendió analizar el proceso de institucionalización de los cambios que se habían definido para el Sistema Educativo diez años antes, relativos a la introducción de la participación como principio y base organizativa institucional.

En el marco de una investigación de corte cualitativo se realizaron cinco focus group con estudiantes y docentes, y nueve entrevistas semiestructuradas individuales a docentes, participando 20 estudiantes de dos institutos capitalinos y 15 docentes de las mismas instituciones.

A partir de la recogida de datos se sintetizaron los siguientes hallazgos:

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. “Democracia, justicia e igualdad”

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO 2022

- Relativos a la información. El desconocimiento. La falta de información sobre el funcionamiento de las instancias de participación dispuestas casi diez años antes por Ley 18.437, fue una constante entre los docentes y los estudiantes entrevistados individual o grupalmente. Debemos consignar que algunas de estas instancias nunca fueron puestas en funcionamiento, tal fue el caso de la COMINE, o de las CC, o de los Consejos de Centro. Otras tales como el Congreso de Educación sí se pusieron en funcionamiento. Puestas en funcionamiento o no, la información relativa a las mismas explicitada por los docentes y estudiantiles fue un ausente. Se consignó como hallazgo que “... ni docentes, ni estudiantes, evocaron, o reconocieron, instancias participativas o convocatorias a las mismas, aunque éstas hubieran sido difundidas públicamente, o aún cuando hubieran participados en algunas convocatorias.” (Iglesias, 2018, p.51).

- Sobre la efectiva concreción de instancias participativas. No surgen de los entrevistados referencias espontáneas relativas a la concreción de las instancias participativas dispuestas, aunque algunas de ellas se hubieran realizado efectivamente. Debemos consignar, como ya se señaló, que algunas no fueron convocadas. Incluso los consejos de centro, que deberían implementarse, no tuvieron funcionamiento en ninguna de las dos instituciones consideradas. No emergió ningún reclamo relativo a su puesta en marcha, ni crítica por su no ejecución.

Las ausencias de cualquier referencia a los nuevos organismos permitió señalar que los mismos no forman parte de la vida cotidiana, sea porque no han concitado interés de los actores en sus formulaciones actuales, sea porque no han tenido debida implementación o porque directamente no se ha concretado su implementación. (Iglesias, 2018, p. 64).

- Sobre las concepciones de participación. Las concepciones sobre la participación de los entrevistados resultaron ilustrativas por la valoración positiva respecto a la misma en todos los casos: “... Se presentó como un concepto multifacético... se presentó desde las siguientes dimensiones:



FLACSO 2022

como un reclamo, como un sustento del funcionamiento institucional, como un imperativo pedagógico, y asociado a los cambios en educación.” (Iglesias, 2018, p.67)

- Sobre los obstáculos en el proceso de institucionalización. Particularmente interesa recoger el emergente de un reclamo, explicitado por los actores como necesidad de una “participación real”. Son recurrentes las apreciaciones relativas a una participación figurativa, una pseudo participación, con visiones que la inscriben dentro de lo que podría denominarse participación de baja intensidad, o manipulatoria. No excluyeron los entrevistados las valoraciones sobre la propia formación para la intervenir en instancias participativas. “En relación con los obstáculos para que la participación se concrete en la vida institucional, emergieron visiones críticas respecto a las autoridades, con sentimientos de desconfianza respecto a la intencionalidad participativa... también aparecen referencias autocríticas respecto a la propia motivación.” (Iglesias, 2018,74)

Conclusiones

Interesa en primer lugar observar una disarmonía entre las intenciones reformadoras y los resultados de los procesos instituyentes. Elemento que no es original del caso uruguayo, puesto que gran parte de las dificultades advertidas se podían ver en investigaciones sobre otras realidades nacionales. Siempre considerando que estamos en el marco de una investigación de corte cualitativo, que procuró la comprensión de la realidad, sin el afán de establecer generalizaciones extrapolables a otras realidades, pero teniendo en cuenta otros estudios como los de Gorostiaga (2011), Canales Sánchez (2006), o de Sousa Santos (2007), podría



FLACSO 2022

afirmarse que las reformas prometen y las promesas son neutralizadas en el proceso de ejecución.

En relación con la participación en particular, el desfase entre las visiones y vivencias de los actores y las intenciones oficiales se pueden enmarcar en una falla en la comunicación, no sólo durante la implementación sino durante todo el proceso, incluyendo el período de la toma de decisiones sobre lo que las reformas priorizarán y lo que excluirán. Las políticas de cercanías no dependen sólo del discurso instituyente, sino de la convalidación de otros, si esa convalidación no se produce la política de cercanía muta en una política de lejanías, de ajenidad. O sea, lejos de acercar y propiciar la intervención en la cuestión educativa pública, genera sentimiento de extrañeza o desconfianza.

Otro aspecto destacado, que resultó impactante, es la pérdida de la memoria de los eventos vinculados al proceso instituyente. En esta investigación los participantes no evidencian registro de experiencias que materialmente se concretaron. No evocaron procesos de elección de representantes o la finalidad de estas elecciones, aunque hubieran sido partícipes de las mismas. No evocaron Congresos aunque los mismos fueran elementos recurrentes en la discusión pública, u objeto de debate. Existe una distancia entre las formulaciones y las acciones de la política participativa y los actores, que incluso reivindicán a la participación y la presentan como aspiración. Los actores institucionales no significan a las acciones como innovaciones, o como acciones acordes a sus expectativas.

En las conclusiones de la investigación se señaló que la situación “*puede leerse en tres sentidos, el de las ausencias, el de las potencialidades y el de los aprendizajes*” (Iglesias, 2018, p.83). A nivel de lo que se denominó *ausencias* se hace referencia a las fallas en la comunicación durante el mismo proceso de institucionalización; a los aspectos de burocratización administrativa que no concretan las modificaciones dispuestas o lo hacen aleatoriamente, cuyo efecto es la desconfianza de los actores institucionales



FLACSO 2022

respecto a los centros de poder formal. En relación con las *potencialidades* en este estudio emergieron las concepciones favorables hacia la participación por parte de los docentes y estudiantes; ubicándola tanto como sustento teórico en educación, como en eje de la gestión, constituyéndose paradójicamente en un reclamo. En este sentido surge a nivel de los actores la contraposición entre lo que conceptualizaron como participación real y como participación con sesgo manipulatorio. Es interesante advertir que, aunque desde todos los niveles se postulan iguales intenciones emerge en los docentes, y en los estudiantes, una contraposición con las autoridades, un tipo de desconexión en el marco de un “... *proceso instituyente...*(que) *puede caracterizarse como aleatorio, confiado a un desarrollo espontáneo, y ajeno a las expectativas de los implicados.*” (Iglesias, 2018, p. 78). Más allá de esta realidad el hecho de la visión positiva de los implicados respecto a la participación no deja de ser una oportunidad, independientemente del aprovechamiento que de la misma se haya hecho a nivel oficial en el período estudiado. En relación con los *aprendizajes* hay uno que se jerarquizó: un proceso de cambio se inicia no con la consagración reglamentaria o legal de los cambios a instituir, ni con el inicio de su implementación, sino previamente a la toma de decisiones. Si de participación hablamos, lo participativo debe estar presente antes de definir a la participación como central y de optar por el tipo de participación que se aspira a consagrar. Resulta fundamental incluir la voz y las expectativas de aquellos a los cuales se les pretende dar participación.

... un proceso instituyente se inicia previo a las decisiones vinculadas al cambio a instituir. La convocatoria, la voz previa de los actores participantes, la creación de repertorios comunes, la consideración del otro como sujeto necesario en el proceso, podrían perfilarse como una de las líneas necesarias a ser tenidas en cuenta. (Iglesias, 2018, p.84)



Referencias bibliográficas

Canales Sánchez, A. (2006). La participación social en educación: un dilema por resolver. *Perfiles educativos*, 28(113), 64-80. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211304.pdf>

De Sousa Santos, B. (2007). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. Bolivia cides-umsa, asdi y Plural editores. Disponible en: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf

Gimeno Sacritan, J. (1999) La educación pública: cómo lo necesario puede devenir desfasado, en Angulo, F. Pérez Gómez, A. Gimeno Sacristán, J. Santos Guerra,

M. Torres, X. López Melero, M. *Escuela Pública y sociedad neoliberal* (pp.65- 82). Miño y Dávila Editores.

Gorostiana, J. (2011). Participación y gestión escolar en Argentina y Brasil: una comparación de políticas subnacionales. RBPAE-v.27, n.2, p. 249-264. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/303979169.pdf>

Iglesias, D. (2014). *El rol y las instituciones docentes en la complejidad de un centro educativo para personas con obstáculos para el aprendizaje y la comunicación*. [Tesis de Maestría]. Universidad ORT. Disponible en: <https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/3077>

Iglesias, D. (2018). *Participación institucional en Formación Docente: las concepciones de estudiantes y docentes de centros educativos de Montevideo. 2017*. [Tesis de Maestría]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Programa Uruguay. Disponible en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/17290/1/Tesis%20Final%20Daysi%20Iglesias%20MESyP%20I.pdf>



FLACSO 2022

- Iglesias, D. (2019). Participación: un “término grato”. *Revista Temas de Profesionalización Docente*. Núm. 2 Segunda Época (2019) ISSN:2393-7831 Disponible en: <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/381>
- Kenway, J. La educación y el discurso político de la Nueva Derecha (1990). En Ball, S. (comp). *Foucault y la Educación. Disciplinas y saberes* (pp. 169-207). Morata.
- Torres, R. (2001). PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y EDUCACIÓN. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina. Disponible en: http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/participacion_ciudadana.pdf
- Uruguay, República Oriental de (2009). Ley 18.437. *Ley General de Educación*, publicada en el *Diario Oficial*, Montevideo, 16 de enero de 2009. Disponible en http://archivo.presidencia.gub.uy/sci/noticias/2010/03/ley_educacion.pdf



FLACSO
2022

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CLAVE LATINOAMERICANA.

María Paula Guáqueta Ramírez

FLACSO- Argentina

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO 2022

Resumen

El presente trabajo es un acercamiento al abordaje que han realizado algunos autores latinoamericanos a cómo afectan las políticas de evaluación de la calidad la institución en la que se insertan. Se recurrirá a la propuesta de Flórez y Hoyos (2018) para organizar la lectura de la bibliografía consultada, al retomar las categorías de análisis: “análisis de autoevaluación” y sus subcategorías: La autoevaluación como proceso participativo y reflexivo; La autoevaluación como cambio cultural; y “evaluación institucional” y sus subcategorías: La evaluación institucional como un instrumento diagnóstico o espejo de la realidad; y La evaluación institucional como actividad compleja¹.

Palabras claves: políticas de evaluación, calidad y autoevaluación.



FLACSO 2022

Introducción

La universidad, sin importar su naturaleza privada o pública, tiene un rol destacado en la sociedad al contribuir a una mejor comprensión de las problemáticas sociales, políticas, culturales o económicas. La presente propuesta entiende a la universidad como una organización compleja que se explica de acuerdo a diversos factores: la multiplicidad de fines, la intervención de múltiples actores en los procesos decisorios; las diversas culturas organizacionales que conviven en el interior de la organización o la estructura compleja que se deriva de su naturaleza (Miceli, Silvina, 2019).

Bajo este marco, los impactos de las políticas de aseguramiento de calidad de las instituciones de educación superior representan un especial interés en la región y en los círculos académicos interesados en las políticas de educación superior y en el andamiaje interno de la universidad como organización compleja. Se entiende por “aseguramiento de la calidad” al conjunto de mecanismos, procedimientos y procesos cuyo propósito es asegurar un tipo de calidad deseada de acuerdo con la misión específica de cada institución (Harvey y Green, 1993). De acuerdo con Adrogué, C., Corengia, A., García de Fanelli, A., y Pita Carranza, M. (2015:3), en América Latina, se fue desarrollando una literatura que ha comenzado a analizar el impacto de las políticas de aseguramiento de la calidad y de financiamiento sobre el funcionamiento de las universidades.

Objetivo

El documento tiene como objetivo presentar un acercamiento al abordaje que han realizado algunos autores latinoamericanos a cómo afectan las políticas de evaluación de la calidad la institución en la que se insertan.



Metodología

Se realizó una revisión documental recurriendo a la propuesta de Flórez y Hoyos (2018) para organizar la lectura de la bibliografía consultada, al retomar las categorías de análisis: “análisis de autoevaluación” y sus subcategorías: La autoevaluación como proceso participativo y reflexivo; La autoevaluación como cambio cultural; y “evaluación institucional” y sus subcategorías: La evaluación institucional como un instrumento diagnóstico o espejo de la realidad; y La evaluación institucional como actividad compleja.

Resultados

Autoevaluación

a. La autoevaluación como proceso participativo y reflexivo

En esta subcategoría se encuentran trabajos que analizan la autoevaluación como un proceso que compromete e involucra a los actores que hacen parte del escenario universitario. Para autores como Herrera y Cabrera (2010:2) el proceso de autoevaluación institucional es comprendido como un ejercicio realizado por los propios actores de la institución que se evalúa, vinculados directamente a los procesos objeto de evaluación. Para Sinaes (2010:23) el proceso también incentiva la reflexión participativa, se estudia la estructura orgánica de la institución como un mecanismo que implica la elaboración de planes de procesos de calidad continua.

Sánchez (2014:6) define la autoevaluación como un ejercicio reflexivo de lectura de las organizaciones y de la evaluación de su todo, empezando por el cumplimiento de los objetivos, el logro, la pertinencia social articulada



FLACSO 2022

en la misión y la visión, la manera como se cumplen las funciones en los diferentes estamentos de la institución educativa, el impacto social del quehacer académico, el desarrollo de los recursos físicos y financieros, entre otros.

En esta misma línea y articulando con la siguiente subcategoría, encontramos autores como De Vicenzi, A. (2012), que estudia desde la percepción de los actores académicos los cambios producidos en la calidad educativa de las universidades privadas y su relación con el proceso de evaluación institucional. Del análisis de los cambios organizacionales identificados, concluye que los cambios responden a diferentes factores, tales como las dimensiones políticas, socioculturales y económicas del contexto, el modelo institucional, las percepciones sobre la calidad educativa que tienen los actores institucionales y las regulaciones que impone el Estado para estos procesos.

b. La autoevaluación como cambio cultural

Esta subcategoría se encuentra en línea con la anterior, dado que concibe la autoevaluación como un proceso que afecta directamente la posición y el comportamiento individual y colectivo. De tal manera que está instaurada sólidamente en la institución promoviendo la renovación constante y la consolidación de la universidad. Para Bonilla y Cifuentes (2010) el proceso de autoevaluación es entendido como el impulso de una cultura de la calidad, en la que la autoevaluación se constituye en un mecanismo importante para el logro de los objetivos institucionales, y la acreditación en un medio para rendir cuentas a la sociedad, de las funciones investigación, docencia, extensión y acción cultural universitaria.

Otros trabajos, como el de Isuani (2003) y Vázquez (2007) que analizan la implementación desde la percepción de los principales actores del sistema



FLACSO 2022

universitario indagando sobre las estrategias desplegadas por los involucrados.

Hernández Pandoja (2010: 17), define la autoevaluación como un proceso que necesita de un modelo para orientar las acciones a realizarse y poder convertirse en un elemento normal y natural, en tanto que no se instala por sí sola, requiere de personas, de un sistema normativo y de un compromiso social. La autoevaluación es asumida como un cambio cultural desde la comprensión de cada uno de los actores.

Evaluación institucional

La evaluación institucional entendida como un segundo proceso que apunta a la calidad de la educación para aspirar a la acreditación.

a. La evaluación institucional como un proceso generador de cultura

El análisis de la evaluación a través de la reflexión sobre el proceso son otros de los trabajos que se identificaron. Ospina (2011: 66) identifica tres momentos secuenciales: la autoevaluación o evaluación interna, la evaluación externa y meta-evaluación para el mejoramiento de la calidad en educación de las instituciones.

Corengia (2010) (2015) se interesó por el impacto de los procesos de evaluación y acreditación en las instituciones. La autora analiza el impacto de estas evaluaciones en las funciones de la universidad (docencia, investigación y extensión) y en su gestión. Recurre a su vez, a la opinión de los actores en relación al impacto de esta política en el mejoramiento de las funciones universitarias.

Continuando con esta línea encontramos trabajos como el de Presa (2012), en el que aborda la incidencia de los procesos de evaluación y acreditación en la planificación de carreras universitarias, preguntándose si dichos



FLACSO 2022

procesos impactaron en planes de mejora para el aseguramiento de la calidad y el grado de reconocimiento de dichos procesos por parte de los actores participantes.

Otro de los trabajos de gran relevancia es el Krotsch, Camou y Prati (2007: 14), ya que analizan la vinculación entre las políticas de evaluación universitaria y la doble respuesta, generada, por un lado, en términos de la dinámica institucional de las universidades y, en otro nivel, por las estrategias de los actores universitarios (...) involucrados en dichas políticas. Los autores entienden la evaluación institucional como política del Estado y su vinculación con el cambio universitario, a partir de la recepción de las políticas de evaluación por parte de las instituciones y sus actores.

La evaluación institucional como un instrumento diagnóstico o espejo de la realidad

Esta subcategoría conceptualiza a la evaluación institucional como instrumento para detectar fortalezas o débiles y áreas a mejorar, en donde se exponen sus objetivos, aportes y condiciones mínimas, así como sus principales obstáculos.

Trabajos como el de González (2005: 67) señalan que la evaluación institucional representa un conjunto de procesos mediante los cuales la unidad evaluada obtiene información con la que analiza su realidad, identificando sus fortalezas y debilidades para proponer un plan de mejora, fin último de todo proceso de evaluación. Para Quintanilla (1998) el objetivo de la evaluación institucional no es juzgar la actividad sino analizar el funcionamiento de la institución como tal. Siguiendo esta misma línea para autores como Barroto y Salas (2004), la acreditación universitaria es el resultado de un proceso de evaluación y seguimiento sistemático y voluntario del cumplimiento de las funciones universitarias



FLACSO 2022

que permite obtener información fidedigna y objetiva sobre la calidad de las instituciones. Además, permite certificar ante la sociedad la calidad de los recursos humanos formados.

También el trabajo de Radamés Borroto Cruz y Syr Salas Perea (2004) describe la evaluación institucional como instrumento para detectar puntos fuertes o débiles y áreas

a mejorar; se exponen sus objetivos, aportes y condiciones mínimas así como sus obstáculos principales.

El trabajo de Marquina (2012) resulta un antecedente relevante ya que desarrolla en un contexto europeo y latinoamericano el surgimiento y evolución del paradigma de evaluación de la educación superior; caracteriza los atributos generales que adquirieron los sistemas de evaluación universitaria encarados desde los gobiernos; estudia el caso argentino caracterizándolo desde la reforma de la educación superior de los años 1990 y analiza el funcionamiento de dicho sistema a lo largo de sus quince años de existencia.

Finalmente, encontramos el trabajo de Adrogué; Corengia; García de Fanelli y Pita (2014) en el que se conceptualiza a la evaluación institucional como instrumento para detectar puntos fuertes o débiles y áreas a mejorar, en donde se exponen sus objetivos, aportes y condiciones mínimas, así como sus obstáculos principales.

a. La evaluación institucional como actividad compleja.

De acuerdo con Flórez y Hoyos (2018), la evaluación institucional es calificada como una actividad compleja por todas las aristas que enmarca este proceso, desde planteamientos éticos, filosóficos, legales, culturales, económicos y sociales en donde parece ser que el fin último sea “la calidad”. El tránsito en el que se identifican debilidades y fortalezas, bajo la tutela de la norma vigente a través de un proceso ordenado y alcanzable



FLACSO 2022

en el tiempo es un campo en el que también hay relaciones de poder entre las instituciones y éstas con el mismo Estado, sin olvidar los actores intrainstitucionales.

El trabajo de Fernández Lamarra (2003), lo podemos situar dentro de los estudios que reconocen la evaluación de la educación superior como una actividad compleja, al detallar la evolución de la educación superior argentina a lo largo de los años; caracterizar el sistema de educación superior, puntualizando en la diversificación del mismo, y describe la evaluación de la calidad en la educación superior, resaltando el rol de la CONEAU y analizando las características de los procesos de evaluación institucional y acreditación de carreras, sus aspectos positivos y aquellos que deben mejorarse.

Esto mismo ocurre con Guaglianone (2018) cuyos interrogantes se vinculan con el contexto en el cual se desarrolló la evaluación institucional como proceso complejo y la acreditación de las carreras de grado de Ingeniería, las condiciones institucionales que

permitieron la implementación de dichos procesos, las motivaciones para su puesta en práctica, el desarrollo de los mismos y la participación de los actores.

En el mismo sentido, el texto de Del Bello, J.C (2002) realiza una descripción general del sistema de educación superior argentino, para luego desarrollar la temática de la calidad. En este marco, describe la experiencia del país respecto de la evaluación de la calidad, apuntando tanto a la evaluación de la calidad institucional como a la acreditación de posgrados y carreras de grado.

Siguiendo esta línea, para Mollis y Bensimon el surgimiento del Estado evaluativo puede interpretarse como el resultado de un reacomodamiento de las relaciones entre los gobiernos y las instituciones de educación superior. Este reacomodamiento, buscaría liberar a las instituciones de



FLACSO 2022

educación superior de las regulaciones burocráticas y las expondría a una mayor incidencia en los mercados (Mollis y Bensimon, 2000).

Trabajos como el de Díaz Sobrinho (2003) plantea la evaluación como una construcción colectiva de sentidos éticos, políticos y filosóficos que se da en una comunidad académica con el propósito de un mejoramiento permanente.

Para Brunner& Pedraja-Rejas (2017) lo que emerge en el horizonte de las políticas nacionales es: (i) un Estado regulador y evaluador, con variables en las funciones de provisión según los países; (ii) un uso cada vez más amplio de instrumentos de supervisión, evaluación y acreditación para el aseguramiento de la calidad; (iii) la asignación de recursos públicos crecientemente vinculados al desempeño y a resultados, mediante el empleo de instrumentos de cuasimercado e incentivos; y (iv) la adaptación de las instituciones a este entorno cambiante recurriendo a la caja de herramientas de la llamada "nueva gestión pública" y con gobiernos institucionales que intentan alcanzar también, al interior de las organizaciones, nuevas combinaciones entre colegialidad y gerencia, participación y decisiones, dependencia de recursos públicos y emprendimientos para generar ingresos propios, y entre el tradicionalismo de la vieja *universitas magistrorum et scholarium* y el productivismo del capitalismo académico tardío.

Finalmente, y continuando con este enfoque de actividad compleja, encontramos el trabajo de Del Castillo (2004) en el que aborda el impacto de la evaluación externa en dos instituciones de educación superior de distinto régimen jurídico: la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Iberoamericana (UIA). La autora identifica como uno de los principales detonadores del cambio institucional la centralidad de la política. Pese a las críticas, la autora afirma que la evaluación externa produce un impacto positivo en dos instituciones altamente contrastantes. El impacto se observa en la actualización de los planes de estudio que



pasaron por un ejercicio de evaluación externa (diagnóstica o de acreditación) y, en menor medida, en la gestión de la calidad educativa.

Algunas miradas críticas sobre la evaluación institucional:

Esta última categoría es una propuesta que no hace parte de lo expuesto por Flórez y Hoyos (2018), no obstante, considera una mirada crítica frente a los procesos de evaluación de la calidad que plantean algunos autores.

En este sentido, encontramos trabajos como el de Jaramillo (2016) en el que indica que los vacíos de los procesos de autoevaluación responden a demandas de los estados capitalistas. Al respecto, Martínez et ál. (2017: 81) aseguran que dicha situación obedece a que la educación superior tiene el reto de gestionar el talento humano necesario para responder a lo planteado por la sociedad del conocimiento. En otros términos, las demandas consumistas de Colombia hacen que las organizaciones encargadas de evaluar y acreditar la calidad persigan la descontextualizada noción de que la educación es un producto mercantilizado. Esta visión es nociva en el contexto académico, puesto que haya cimientos en la producción académica desmedida, que deja de lado la importancia del aprendizaje en el proceso y, al mismo tiempo, da pasos agigantados hacia la deshumanización (Vargas et ál, 2020:8).

Adicionalmente, Martínez et ál. (2017) señala que en esa descontextualizada noción de calidad, se evidencian serios vacíos en las políticas públicas, que tienen como mayor consecuencia la mínima inversión económica que el Gobierno hace en el sector universitario.

En tanto, Urbano (2007:147) asocia el proceso a una tendencia a la homogeneización y estandarización en los procesos educativos de las IES. Lo que ratifica la necesidad que tienen las instituciones de conseguir más



FLACSO 2022

fuentes de financiación y, así, justificar los eufemismos en los quehaceres para alcanzar los estándares de acreditación impuestos. En este mismo sentido, Uribe (2014) plantea que los procesos de acreditación en la educación superior se han convertido en factores de competitividad y en uno de los postulados más importantes al momento de decidir las preferencias y responder a las expectativas de formación que tiene la sociedad.

En 2009 frente al crecimiento de investigaciones en la primera década del siglo en la Argentina, un grupo de académicos preguntaba “¿qué modelo de conocimiento conviene adoptar en la Universidad para que sea posible la transformación necesaria?”. Analizaban quiénes eran los beneficiarios de los conocimientos producidos en las universidades, registrando tres respuestas: la propia comunidad académica (profesores, científicos, estudiantes, grupos de investigación), los intereses corporativos o agencias que financian los trabajos de investigación y “existe un grupo de conocimientos que se destinan a toda la sociedad, en, especial a los excluidos” (Dallorso et al. 2015). En una línea semejante, pero desde una perspectiva global, De Souza Santos (2005) propone que los intereses científicos y la producción de conocimiento estén orientados a intereses sociales.

Para estos autores, la producción de conocimiento autónomo requiere revisar conceptos y perspectivas metodológicas hegemónicas a fin de entablar un diálogo dinámico con las tradiciones latinoamericanas y los modelos europeos. Esta perspectiva también posee una amplia tradición en Argentina y ha sido reactualizada por los debates internacionales acerca del colonialismo y el “giro decolonial” al respecto se puede profundizar en Castro Gómez y Grosfoguel (2007) y Mignolo (2008).

La mayoría de los trabajos relevados hasta el momento destacan el rol de la política de evaluación y acreditación *como uno* de los detonantes del cambio universitario. Los estudios muestran que la evaluación y la



FLACSO 2022

acreditación no bastan para impulsar cambios de mayor alcance asociados a la calidad del desarrollo institucional y que dependen del liderazgo interno y la cultura institucional que se pueda instaurar alrededor del proceso. Para López Segrera (2003), exdirector de IESALC-UNESCO en Argentina (a través de la CONEAU), en México (vía la CONAEVA), en Brasil (con CAPES y el SINAES), en Uruguay (mediante la Universidad de la República) y en Cuba (por intermedio del Ministerio de Educación Superior —MES—), se está construyendo una “cultura de la evaluación” en que, paulatinamente, no solo las autoridades sino también los propios estudiantes comienzan a tomar conciencia de la presencia de la evaluación como herramienta de mejoramiento.

Conclusiones

A partir de este acotado recorrido podemos señalar en relación con los estudios precedentes tres aportes centrales desde la mirada latinoamericana al proceso de evaluación institucional:

- a) Pensar en el reacomodamiento institucional a partir de un enfoque reflexivo que invita a la participación activa de los actores que están en las instituciones de educación superior, consolidándose en cierta medida una cultura de la calidad en la institución.
- b) La autoevaluación y la evaluación como un instrumento diagnóstico de los puntos débiles y fuertes que tiene la institución.
- c) Finalmente, pensar el proceso también con ojos críticos y reconocer cómo determinadas acciones emprendidas por las instituciones responden más a requerimientos externos que a las necesidades propias de cada institución y del entorno con el que dialoga.



Referencias bibliográficas

- Adrogué de Deane, C.; Corengia, Á.; García de Fanelli, A.; Pita, M. (2014). La investigación en las universidades privadas de la Argentina. Cambios tras las políticas de aseguramiento de la calidad y financiamiento competitivo. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(3), 73-91.
- Adrogué, C., Corengia, A., García De Fanelli, A., y Pita Carranza, M. (2015). Políticas públicas y estrategias para el desarrollo de la investigación en las universidades privadas argentinas. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 23(12).
- Borroto, E. y Salas, R. (2004). Acreditación y evaluación universitarias. Educación Médica Superior, 18(3).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412004000300001
- Bonilla, M. y Cifuentes, M. (2010). Por el camino de la evaluación institucional en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Enunciación 15 (2) 95-105
- Brunner, J. J. & Pedraja-Rejas, L. Challenges to higher education governance in Ibero- America. Ingeniare Rev. Chil. Ing., 25(1):2- 4, 2017.
- Castañeda; Salamanca; Vargas Concepciones y reflexiones sobre calidad, evaluación y acreditación institucional. SIGNOS-Investigación en Sistemas de Gestión, vol. 13, núm. 1, pp. 1-26, 2021
- DE VINCENZI, A. (2012) Evaluación institucional y mejoramiento de la calidad educativa en tres universidades privadas argentinas. Revista Iberoamericana de Educación Superior. Número 9. Vol. IV. Pp. 76 – 94.



FLACSO 2022

- DE VINCENZI, A. (2018) “Percepciones de los académicos sobre la mejora de la calidad de la educación universitaria argentina”. En Barsky, O [et. Al.] La Ley de Educación Superior: impactos, desafíos e incertidumbres. 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- DEL BELLO, J. C. (2002) Desafíos de la política de educación superior en América Latina: Reflexiones a partir del caso argentino con énfasis sobre la evaluación para el mejoramiento de la calidad. LCSHD Paper Series. Department of Human Development. The World Bank.
- Del Castillo, G. (2004), “El impacto de la evaluación externa en dos instituciones de educación superior en México: la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco y la Universidad Iberoamericana”, en Perfiles Latinoamericanos, núm. 25, diciembre de 2004.
- De Souza Santos (2010). Descolonizar el saber reinventar el poder. Ediciones Trilce, Uruguay.
- Dias Sobrinho, J. (2008). Cambios y reformas en la Educación Superior. En C. T. Bernheim, & C. T.
- Dias Sobrinho, J. (1 de Octubre- Diciembre de 1993). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Recuperado el 16 de 6 de 2021, de Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior: http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/htm_articulos/1993_laevaluacion.htm
- González, L. E. (2005). El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina. Varios, El proceso de acreditación en el desarrollo de las universidades. Santiago CINDA.
- Hernández, P. (2010). Calidad y acreditación en la educación superior: Una aproximación conceptual con mirada crítica. Revista Criterios, 26, 5-10.



FLACSO 2022

- Herrera Serrano, D.; Sánchez Cabrera, S. (2010). La autoevaluación institucional en el contexto de la universidad pedagógica: retos y perspectivas. In Universidad 2010. Congreso Internacional de la Educación Superior, (6to. Congreso: 2010: Palacio de las Convenciones, Cuba) (No. 378). e-libro, Corp.
- ISUANI, E. A. (2003) Estudio sobre Algunos Resultados de la Labor de la Comisión de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) Informe Final. Buenos Aires. Recuperado [2005] en URL: <http://www.coneau.gob.ar/archivos/1337.pdf>
- Jaramillo, R. (2016). La calidad en la educación superior colombiana: ¿léxicos de deshumanización? Uni-pluriversidad, 16(2), 88-96.
- Kreimer, Pablo La evaluación de la actividad científica: desde la indagación sociológica a la burocratización. Dilemas actuales. Propuesta Educativa, núm. 36, noviembre, 2011, pp. 59-77 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina
- Krotsch, P., Camou, A. Y Prati, M. (coord.) (2007) Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina. Buenos Aires: Prometeo.
- Márquez, Ángel Diego y Marquina, Mónica, (1997). “Evaluación, Acreditación, Reconocimiento de Títulos, Acreditación. Enfoque comparado”. Publicaciones Web CONEAU
- Martínez, J. E., Tobón, S. y Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. Innovación Educativa, 17(73), 79-96.
- Mignone, Emilio (1992), “Calidad y Evaluación Universitaria”. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Educación. Programa Nacional de Asistencia Técnica para la Administración de los Servicios Sociales en la República Argentina (PRONATASS).



FLACSO 2022

- Molas-Gallart, J. (2012) Research Governance and the Role of Evaluation A Comparative Study, *American Journal of Evaluation*, 33(4), 583-598.
- Mollis, Marcela y E. Bensimón (2000), “Crisis, calidad y evaluación de la educación superior desde una perspectiva comparada: Argentina y Estados Unidos”. Seminario- taller regional de gestión, evaluación y acreditación (Buenos Aires: IES-IESALC- FLACSO-OEI-IIEP).
- Mollis, M. (1 de Agosto de 1999). Scielo Brasil. Recuperado el 16 de 6 de 2021, de Scielo Brasil: <https://www.scielo.br/j/icse/a/qCzm5gFBRWMqzTsnJjgzmVp/?lang=es>
- Lamarra, N. F.; Aiello, M.; Grandoli, M. E. (2013). ¿Evaluación para la mejora? La evaluación institucional en las Universidades Argentinas. *Estudios de Política y Administración de la Educación*, 26, 27-46.
- Presa, A. M. (2012) Procesos de evaluación y acreditación en Argentina como generadores de mejora en la calidad universitaria. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Buenos Aires, Argentina.
- Quintanilla, M. (1998). En pos de la calidad: notas sobre una nueva frontera para el Sistema Universitario Español. *Revista de Educación*, 315,85-95.
- Radamés Borroto Cruz, E.; Syr Salas Perea, R. (2004), “Acreditación y evaluación universitarias”, en *Revista Cubana Educación Superior*, vol. 18, núm. 3, La Habana, mayo-agosto de 2004.
- Sarthou, Nerina Fernanda (2013): “Los sistemas de evaluación de la investigación y la universidad en América Latina: ¿distintos sistemas para un mismo fin?. ISSN 1852-1487. Vol.:06, Nro.:01. Disponible en: http://www.gestuniv.com.ar/gu_16/v6n1a1.htm



FLACSO 2022

- Vessuri, H. (1996). La calidad de la investigación en Venezuela: elementos para el debate en torno al programa de promoción del investigador. *Interciencia* 21(2): 98-102.
- Sánchez, J. (2014). Prácticas de autoevaluación con fines de acreditación institucional en Colombia: una cultura evaluativa y propositiva desde la perspectiva de la construcción social de la realidad. Editorial Unimagdalena.
- Vasen, Federico, & Lujano Vilchis, Ivonne. (2017). Sistemas nacionales de clasificación de revistas científicas en América Latina: tendencias recientes e implicaciones para la evaluación académica en ciencias sociales. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 62(231), 199-228. Recuperado en 19 de agosto de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182017000300199&lng=es&tlng=es.
- VÁZQUEZ, C. (2007) Análisis de los procesos de implementación de las políticas de evaluación universitaria en tres universidades nacionales: Estudio de casos. Tesis de Maestría en Educación. Universidad de San Andrés. Buenos Aires, Argentina.
- Vigo-Cuza, P.; Segrea-González, J.; León-Sánchez, B.; López-Otero, T.; Pons-Mena, J.; León-Sánchez, C. (2014). Autoevaluación institucional. Una herramienta indispensable en la calidad de los procesos universitarios. *MediSur*, 12(5), 727-735

¹ Avance de la tesis doctoral en el marco del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de FLACSO Argentina. Cohorte2021



FLACSO
2022

TECNOLOGÍAS Y COMUNICACIÓN EN ESTUDIANTES DE PROFESORADO.

Mag. Iris Caramés

FLACSO Uruguay

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

A fines del siglo XX, surgen diversas perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Se las comenzó a estudiar teniendo en cuenta los diferentes contextos socioculturales, sus vínculos con el poder, con el lenguaje oral y con las tecnologías, lo que ha generado una necesaria revisión de la relación entre tecnologías y comunicación. Por lo expuesto, es que pretendo analizar la lectura y la escritura en los soportes digitales y no digitales en la formación de los futuros profesores con la investigación *Oralidad, lectura y escritura en la formación presencial y semipresencial del profesorado uruguayo*¹. En el presente documento, expongo, brevemente, el tema, el problema, los objetivos y la metodología de dicha investigación, para detenerme en algunos resultados que obtuve con el cuestionario, uno de los instrumentos empleados para abordar el objeto empírico. Su finalidad, entre otras, es recoger las percepciones que tienen los estudiantes de profesorado, como estudiantes y como profesores practicantes, sobre las tecnologías y la comunicación.

Palabras claves: lectura, escritura, tecnologías, comunicación, formación docente



Introducción

El tema de la investigación *Oralidad, lectura y escritura en la formación presencial y semipresencial del profesorado uruguayo* es la enseñanza y el aprendizaje de los géneros discursivos orales, escritos y multimodales - analógicos y digitales- propios de la formación de profesores de enseñanza media². Parto de diversas perspectivas teóricas: Alfabetización Académica (Carlino, Cartolari); Escribir a través del Currículum (Bazerman et al), y los Nuevos Estudios de la Literacidad (Zabala, Ivanic y Moss, Gee, Knobel y Kalman, Scribner y Cole, Street y Street, Moreno y Sito, Bezemer y Kress, etc.). Incluyo, también, los aportes de Jenkins, Scolari y Bordignon et al que analizan los saberes tecnosociales que se ponen en juego en las prácticas del lenguaje mediadas por las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)³. Sobre la historia de la cultura escrita y de los hábitos lectores, los autores de referencia son Roger Chartier y Bernard Lahire⁴.

El problema a investigar es cómo los estudiantes de profesorado se agencian de la oralidad, de la lectura y de la escritura -digitales y analógicas- académicas y profesionales, desde sus historias letradas y en función de los géneros discursivos propios de su formación. El objetivo general es describir, analizar e interpretar los géneros discursivos académicos y profesionales

-digitales y analógicos- de estudiantes de 4º año de la modalidad semipresencial (Prof. Semi.)⁵ y de la modalidad presencial en el instituto que tiene mayor número de matriculados en Uruguay: Instituto de Profesores “Artigas” (IPA), ubicado en Montevideo.

Como método de investigación, empleo el mixto secuencial, pues pretendo la descripción, el análisis y la interpretación densa del objeto de estudio triangulando distintas fuentes de datos, marcos teóricos y métodos en el



FLACSO 2022

estudio del fenómeno. Es un estudio de casos de integración completa: recolecto y analizo datos cuantitativos y cualitativos con la intención de encontrar similitudes y diferencias entre el CASO 1, conformado por estudiantes de Prof. Semi y el CASO 2, integrado por estudiantes del IPA. Los instrumentos para recabar datos son un cuestionario, entrevistas semiestructuradas y las bases de datos del Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP).

Desarrollo

Uno de los instrumentos empleados para abordar el objeto empírico, el cuestionario, tiene una triple finalidad: 1) conocer el universo de estudiantes que cursa 4° año en Prof. Semi y en el IPA; 2) recolectar datos para conformar la muestra a la que se le aplicará la entrevista semiestructurada y 3) recoger las percepciones que tienen, como estudiantes y como profesores practicantes, sobre la oralidad, la lectura, la escritura y las tecnologías. La validación del cuestionario se logró consultando a dos profesionales con título de doctorado y con su aplicación a una pequeña muestra de estudiantes de ambas modalidades. Se solicitó autorización al CFE, para luego contactar a los referentes institucionales del IPA y de Prof. Semi con el fin de obtener la información necesaria para contactar a los sujetos de investigación. En el mismo cuestionario se informa sobre la finalidad de las preguntas y sobre mi compromiso de no hacer públicos los datos personales de los que decidan responder.

De las diferentes secciones que contiene, seleccioné, para este documento, la que informa sobre los sujetos de la investigación y las que refieren a sus percepciones sobre la oralidad y las tecnologías.

2.1 Información general sobre los estudiantes



FLACSO 2022

Se obtuvieron 168 respuestas de un total de 2.160 estudiantes registrados en las listas elaboradas por el personal del IPA y de Prof. Semi. La tabla 1 ilustra la totalidad de estudiantes que cursan cuarto año, según las especialidades y las modalidades

Tabla 1 Cantidad de estudiantes inscriptos en cuarto año de profesorado en 2022

Especialidades	IPA	Prof. Semi	Totales
Idioma Español	59	202	261
Matemática	86	120	206
Literatura	168	-----	168
Historia	125	-----	125
Geografía	28	177	205
Filosofía	58	94	152
Química	23	61	84
Ciencias Biológicas	42	149	191
Comunicación Visual	48	155	203
Derecho	74	101	175
Educación Musical	36	51	87
Inglés	72	89	161
Astronomía	3	-----	3
Física	18	80	98
Sociología	11	-----	11
Portugués	-----	30	30
	Total estudiantes de cuarto año del IPA: 851	Total estudiantes de cuarto año de Prof. Semi: 1309	Total estudiantes de cuarto año: 2160

Fuente: elaboración propia

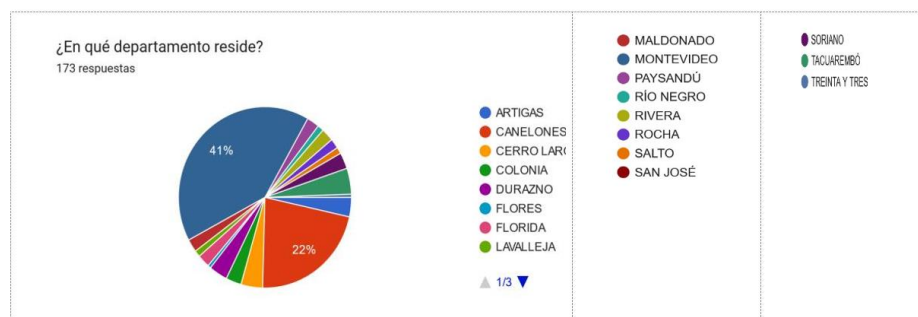
El 41 % son estudiantes del departamento de Montevideo, donde se ubica la capital de Uruguay⁶. Es el de menor extensión de los diecinueve que



FLACSO 2022

conforman el país, pero que tiene el mayor número de habitantes: 1.338.408, según el Instituto Nacional de Estadísticas (2009). El segundo departamento más poblado, Canelones, tiene, aproximadamente, 520.187 habitantes y es el que le sigue a Montevideo en cantidad de estudiantes de profesorado que están cursando cuarto año.

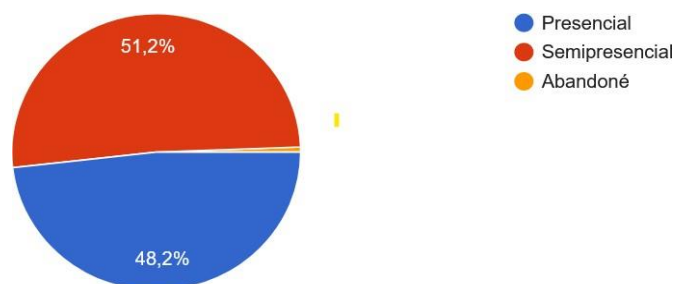
Figura 1 *Distribución de estudiantes por departamento*



Fuente: elaboración propia con formulario de Google

De los 168 que respondieron, el 51,2 % cursa la modalidad semipresencial y el 48,2%, la presencial, como ilustra la siguiente figura.

Figura 2 *Porcentaje de estudiantes según modalidad*



Fuente: elaboración propia con formulario de Google



FLACSO 2022

De las dos modalidades, el 44% tiene un grupo a cargo. Muchos ya han cursado la práctica en años anteriores y otros lo harán en 2023.

La siguiente figura informa sobre el porcentaje de estudiantes según las especialidades. Matemática, Filosofía y Comunicación visual son las que tienen más inscriptos en 4to año.

Figura 3 *Porcentaje de estudiantes según especialidad elegida*

¿Qué especialidad de profesorado cursa?

173 respuestas



Fuente: Elaboración propia con formulario de Google

2.2 Percepciones sobre la comunicación oral formal

La gran mayoría de los estudiantes percibe que su comunicación oral es adecuada. De todas maneras, reconocen algunas dificultades: en el ritmo, en el uso de pausas, en la entonación. También aluden a un uso reiterativo



de estructuras sintácticas, de muletillas y a la presencia de un vocabulario impreciso, como muestran las figuras 4 y 5.

Figura 4 *Percepciones sobre la oralidad*

I) ¿Cómo percibe que es su comunicación oral como estudiante de profesorado y/o como profesor/a practicante?

168 respuestas

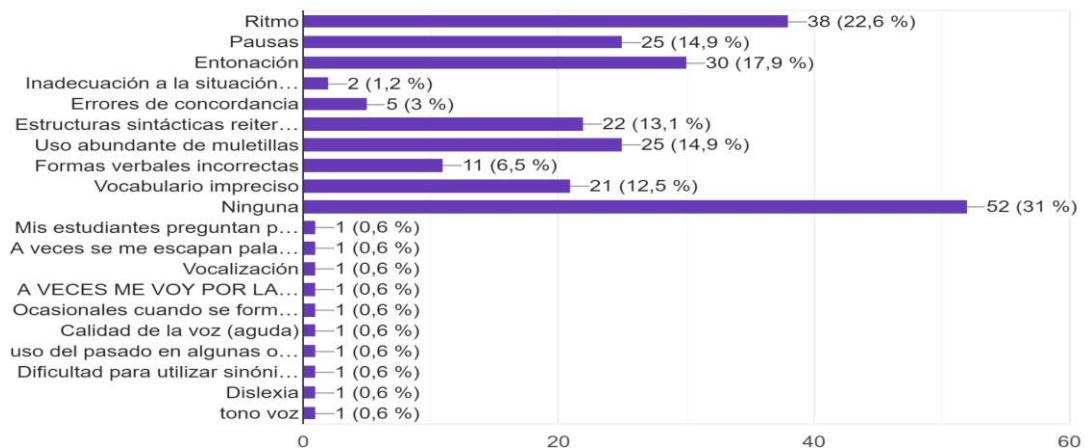


Fuente: elaboración propia con formulario de Google

Figura 5 *Tipos de dificultades*

II) Tilde las dificultades que Ud. considera que presenta. Puede seleccionar más de una opción.

168 respuestas



Fuente: elaboración propia con formulario de Google

Los géneros discursivos propios de la oralidad formal⁷ - una conferencia, un discurso, una clase, etc.- requieren de un alto grado de preparación, de



FLACSO 2022

elaboración y muchas veces, exigen el uso de la escritura: el apoyo de un guion, de unas notas, etc. (Calsamiglia y Tusón Valls, 1999). Por ello, el reconocimiento, de parte de los encuestados, de expresiones propias de la oralidad informal⁸ demuestra que están generando estrategias para apropiarse de la formal:

A veces se me escapan palabras típicas de mi generación como "demás" que serían informales para el contexto. A veces alguna muletilla se me escapa también, como "ta".

Esta respuesta demuestra que el/la estudiante negocia con los posicionamientos institucionales y que "los sujetos no constituyen meros efectos de sus características culturales, sino que son actores en el mundo, que participan en comunidades de práctica" (Zavala, 2011, p. 67). Las oralidades informales (vernáculos y de afinidad) se mezclan con las formales (estándar, académica, profesional) que el estudiante debe utilizar como alumno de profesorado y como docente practicante, pues pertenecen, al mismo tiempo, a comunidades diversas interconectadas, ya sea de manera horizontal, como es la utilizada en el hogar y en los grupos de afinidad, y vertical, como es la laboral y de estudio (Ivanic y Moss, 2004).

Los géneros discursivos no aprendidos durante sus años de formación en profesorado son reconocidos por los estudiantes y adoptados para construir su yo académico y profesional. Las siguientes respuestas a las preguntas "Según su experiencia, ¿los docentes le han explicado cómo hacer las exposiciones orales para acreditar sus respectivas asignaturas?"

¿De qué manera?", así lo revelan:

Eso lo aprendí con los Testigos de Jehová. No en el IPA (...)

No recuerdo, pero algunos profes han comentado alguna cosa, sí. En realidad, todo lo que sé de comunicación lo aprendí en la UTU cuando estudié turismo (terciario), teníamos una materia "comunicación" que era maravillosa. Y también aprendí leyendo e investigando del tema porque me gusta, además trabajé como vendedora muchos años y soy muy observadora en cuanto a qué palabras usar y cómo, para lograr lo que una busca.



FLACSO 2022

En la primera respuesta, se evidencia que las prácticas orales de afinidad que se desarrollan en una comunidad religiosa inciden en una habilidad que es necesaria en el ámbito profesional y académico (Gee, 2005) en el que se desenvuelve el/la estudiante.

En la segunda, se revela que la experiencia en ámbitos laborales y formativos diferentes al que está transitando influye, positivamente, en las prácticas orales formales. Ambos testimonios son claros ejemplos de la permeabilidad de los límites entre los géneros discursivos formales e informales. Los ejemplos, además de demostrar que los estudiantes son conscientes de esos aprendizajes, ilustran que los emplean para mejorar su comunicación en el ámbito profesional al que han decidido ingresar: “las prácticas letradas cambian y las nuevas se adquieren, con frecuencia, por medio de procesos de aprendizaje informal, construcción de sentido y entrenamiento formal dentro de procesos educativos” (Barton y Hamilton, 2004, p.120).

Los alumnos están desplegando estrategias para lograr la agencia profesional. Esta se produce cuando los aprendizajes se interrelacionan con cada campo disciplinar y con las habilidades que permiten transferir lo aprendido a los ámbitos en que se desempeñan (Zavala y Castañeda, 2014; Castañeda, Peñalosa y Austria, 2014 y Castañeda y Peñalosa, 2016). La siguiente cita -de otro/a estudiante- manifiesta la apropiación de la oralidad formal de su ámbito académico a partir de su tránsito en la carrera elegida:

(mi comunicación oral es) Muy adecuada, pero intento mejorar cada vez más lo que he logrado con el estudio en el IPA.

Son datos que visibilizan el desarrollo de su identidad profesional, pues sus “yoes” no surgen únicamente de la participación en la comunidad disciplinaria, sino de historias de participación e identificación con múltiples compromisos (Roozen y Erickson, 2017). La conformación de ese yo profesional surge del trabajo continuo de construir y mantener una forma de ser que abarca todas las historias de prácticas del lenguaje que



FLACSO 2022

coexisten en armonía o en tensión entre sí y que no son suspendidas ni cortadas por la formación del yo profesional (Op. Cit.).

En las siguientes respuestas, reconocen sus dificultades para comunicar oralmente, en sus clases prácticas, los saberes disciplinares. En la especificidad de la educación de docentes, es fundamental enseñar cómo enseñar (Carlino et al, 2013) y la enseñanza de la oralidad formal debe tener en cuenta la adecuación a los receptores (estudiantes de secundaria), a las finalidades del discurso oral que se desarrolla, y a los contenidos y procedimientos de la disciplina que se está enseñando:

A veces, tal vez, difícil de bajar a tierra algunas ideas a los estudiantes.

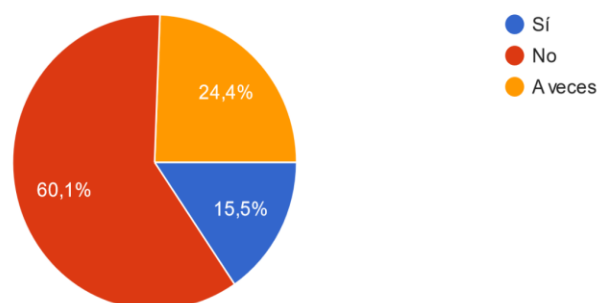
En cuanto a estudiante muy bien, en relación a la práctica, adecuada. Se observa que son conscientes de que no están siendo del todo efectivas sus prácticas orales profesionales. Como en el caso de las primeras respuestas citadas, observamos que despliegan procesos de agencia de la formación terciaria a la que pertenecen (Zavala, 2011).

Las figuras que se presentan a continuación informan sobre los aportes para mejorar la comunicación oral formal que recibieron durante los cuatro años del profesorado elegido.

Figura 6 *Percepciones sobre el apoyo a la oralidad*

III) Según su experiencia, ¿ los docentes le han explicado cómo hacer las exposiciones orales para acreditar sus respectivas asignaturas?

168 respuestas



Fuente: elaboración propia con formulario de Google

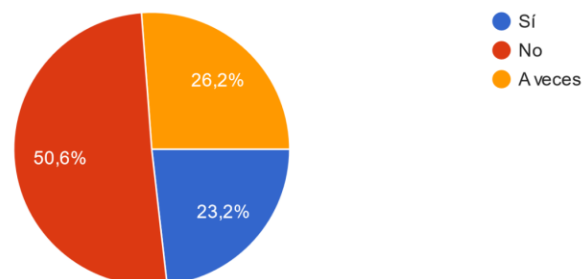


Esta figura muestra que el 15,5 % de los profesores de formación docente explica cómo elaborar géneros discursivos orales académicos y profesionales en sus respectivas asignaturas. Se reconocen diversas modalidades: indicaciones, luego de una clase expositiva dada por estudiantes; sugerencias para mejorar la entonación y la forma de abordar un contenido; con grillas de evaluación; con instancias previas antes de la presentación de un tema; indicando recursos que se deberían emplear; mencionando la importancia de la fluidez, seguridad y creatividad; señalando el lenguaje correcto de la disciplina desde el diálogo y con materiales teóricos; en forma verbal y/o con esquemas o guías; con consignas escritas que detallan aspectos formales básicos de las presentaciones solicitadas, etc. También, sostienen en sus respuestas, hacen énfasis en la oralidad explicando el uso adecuado de los verbos y del tono de voz, ejemplifican con situaciones comunes que se dan en el aula, dan temas simulando una instancia práctica, etc. Los porcentajes varían levemente cuando se les pregunta sobre el apoyo a la oralidad en la asignatura Didáctica:

Figura 7 *Percepciones sobre apoyo a la oralidad en Didáctica*

V) Según su experiencia, ¿ los docentes de Didáctica le han explicado/enseñado estrategias para la comunicación oral en las aulas de secundaria?

168 respuestas



Fuente: elaboración propia con formulario de Google



Las diferentes maneras en que reciben ayuda pueden agruparse en: 1. devoluciones individuales de las visitas⁹ con indicaciones (grabarse, teorizar la práctica, etc.); 2. devolución general de todas las visitas donde, además, se recomienda leer y escribir al respecto; 3. con material de apoyo y ejercitando en el aula junto al resto de la clase; 4. insistiendo en la lectura para el uso adecuado del vocabulario específico; 5. creando y analizando baterías de preguntas.

2.3 Formas de aprendizaje de las TIC y su uso como estudiantes

Figura 8 *Aprendizaje de las tecnologías*



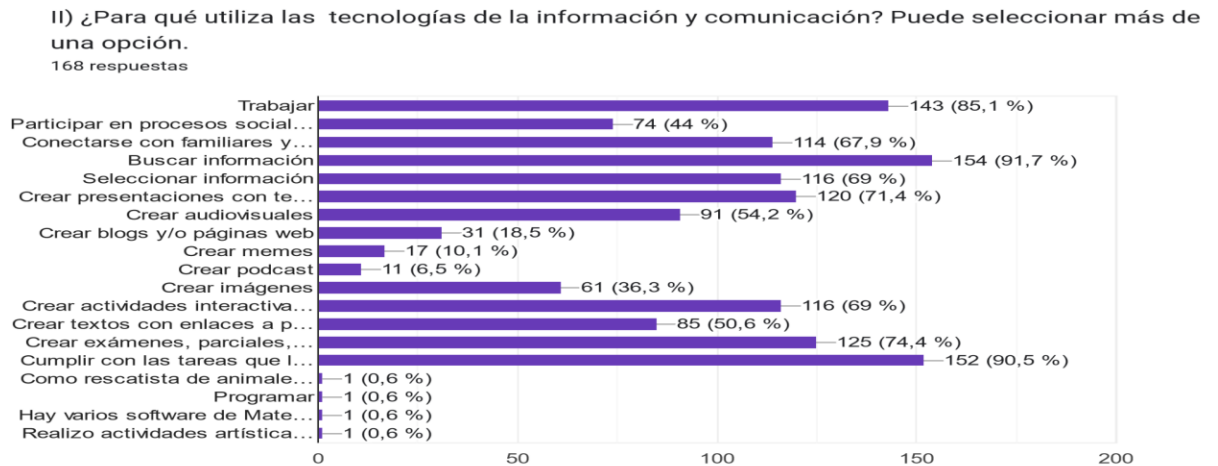
Fuente: elaboración propia con formulario de Google

La figura ilustra la ausencia de una enseñanza formal de las TIC: la mayoría ha aprendido haciendo uso de ellas en soledad, por ensayo y error y por lo que denomina Scolari (2018) “aprender haciendo”. La necesidad de resolver las exigencias de sus profesores promovió un aprendizaje informal. La fig. 9 completa la información: predomina el uso laboral, la



búsqueda de información y la elaboración de producciones propuestas por sus docentes de grado.

Figura 9 *Uso de las tecnologías*



Fuente: elaboración propia con formulario de Google

La pandemia de COVID 19 influyó en el uso de las TIC. La imposición de la enseñanza en línea en 2020 y en 2021 hizo que los sujetos tuvieran que generar estrategias para poder comunicarse y aprender, como alumnos y como profesores, para aplicarlas en sus grupos de práctica: el 70,2% de los que respondieron al cuestionario lo reconoce. Aprendieron a emplear distintas plataformas, nuevas herramientas, a hacer un uso más efectivo de las TIC, a crear contenidos en diversos formatos y a utilizar diversas formas de comunicación. Se verifica que cuando se genera una necesidad, se despliegan procesos de aprendizaje informales, aunque no sin costos, como veremos más adelante.

Han adquirido o profundizado en, al menos, tres de las cinco dimensiones de competencias que se necesitan en los nuevos soportes, según Area Moreira, Gutiérrez y Vidal (2012): dimensión instrumental, dimensión



FLACSO 2022

cognitivo-intelectual y dimensión sociocomunicacional. En suma: en el uso de hardware y software (ordenadores personales, navegación por Internet, etc.), en conocimientos y estrategias de búsqueda, selección, análisis, interpretación y recreación de la información, y en conocimientos que permiten la creación y difusión de textos diversos.

No faltan las expresiones de disconformidad con el uso de las TIC durante la pandemia:

No me adapté a la educación digital. Detesto las plataformas y el zoom, aunque reconozco que simplifican algunas tareas.

Porque no tuvimos otra opción.

La siguiente respuesta revela el aislamiento y las dificultades para apropiarse, con tiempo, de los materiales para leer:

Al sentimiento de aislamiento se sumó el exceso de tareas y demasiados materiales por leer, aunque amo leer, lectura obligada y excesiva no se disfruta, no nos da la vida, el tiempo, en mi caso trabajo además de estudiar, tengo mi casa e hijos y adoraría poder leer todo eso, pero no contempla la realidad de la mayoría de los estudiantes, terminamos demasiado estresados y sin incorporar esas lecturas al cúmulo de conocimiento que vamos adquiriendo.

El testimonio demuestra la falta de una formación sistemática en las TIC en los equipos institucionales. En general, no se tuvo presente que la enseñanza a distancia no suple la presencial, que la escritura es el modo predominante, que los actores interactúan en tiempos diferidos. Ser conscientes de ello permite dosificar los contenidos y las actividades, y así evitar la recarga cognitiva, la infoxicación y la frustración del estudiante que se encuentra en una modalidad que le demanda más tiempo para cumplir con sus obligaciones (Caramés, 2020), que es, en definitiva, lo que expresa el/la estudiante.



Reflexiones

Los estudiantes son conscientes de la importancia que tiene, en su ámbito académico y profesional, la comunicación oral. Al reconocer sus dificultades, están desplegando procesos de agencia, perspectiva que, considero, es la que debería primar para enseñar y/o apoyar la elaboración de los géneros discursivos formales, dejando de lado el concepto de déficit que ha primado hasta la actualidad. Queda de manifiesto, también, la permeabilidad de los límites y la yuxtaposición de los géneros discursivos que van generando el yo profesional y disciplinario. Respecto del aprendizaje y uso de las TIC se evidencia la influencia de grupos de afinidad, del ámbito laboral y de otros espacios informales y no es determinante la enseñanza de las tecnologías durante su formación inicial.

Puedo concluir, primariamente, que: 1. es escasa la enseñanza sistemática de la oralidad académica y profesional; 2. no se aborda, en general, el uso didáctico de las TIC en las diversas especialidades; 3. no se las considera como tecnologías de la palabra; 4. los géneros discursivos informales influyen en la aprehensión de los formales, hay yuxtaposición y permeabilidad entre sus límites y 5. hay procesos de agencia de la oralidad formal que revelan la construcción del yo disciplinario y profesional de los estudiantes.



Referencias bibliográficas

- Area Moreira, M., Gutiérrez, A. y Vidal, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Ariel y Fundación Telefónica. Colección Fundación Telefónica, 20
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). “La literacidad entendida como práctica social”. Zavala, V. et al. (eds). (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú. pp 109-140
- Bazerman, Ch. et al (2016). *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>
- Bezemer, J. y Kress, G. (2015). *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. Routledge
- Bordignon et al (2020). “Exploración de las estrategias de aprendizaje tecnosocial entre los y las jóvenes ingresantes a la educación superior. El caso UNIPE – UNPAZ - UNSAM”. *Propuesta Educativa* 1(53). pp 9-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403064166003>
- Calsamiglia, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel lingüística.
- Caramés, I. (2020 a). *Breve guía para la enseñanza en línea*. Blogspot Se hace camino al Andar. Publicación aceptada y publicada en RIidAA-CFE. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1242>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica
- Carlino, P., Iglesia, P., Bottinelli, L., Cartolari, M., Laxalt, I. y Marucco, M. (2013). *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y*



FLACSO 2022

asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes “.

Ministerio de Educación de Argentina

https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/116172/CONICET_Digital_Nro.5eaae2_56-aea5-46e5-85b7-8a94ed332e0a_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Cartolari, M. y Carlino, P. (2012). “Leer y escribir en la formación docente: aportes de las investigaciones anglosajonas”. *Acción Pedagógica*, vol. 21, núm. 1, 2012, pp. 6-17

<https://www.aacademica.org/paula.carlino/36>

Castañeda, S., Peñalosa, E., y Austria, F. (2014). *Perfiles agentivos y no agentivos en la formación del psicólogo*. UNAM – CONACYT.

https://www.academia.edu/17224533/Perfiles_Agentivos_y_no_Agentivos_en_la_Formaci%C3%B3n_del_Psic%C3%B3logo

Castañeda, S. y Peñalosa, E. (2016). *Fenomenología de Agencia Académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

http://www.cua.uam.mx/pdfs/revistas_electronicas/libros-electronicos/2017/agencia_academica/agencia_electronico.pdf

Chartier, R. (2007). “¿La muerte del libro?”. *Co-herencia: revista de humanidades*, Vol. 4, N.º 7 (pp 119-129).

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8361161.pdf>

Chartier (2008). “Aprender a leer, leer para aprender”. Millán, J. (coord.). *La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender*.

<http://www.lalectura.es/docs/chartier.pdf>

Chartier, R. (2021). “¿Cuál es el futuro del libro? ¿Qué nos enseña su pasado y que nos está enseñando en el presente de un mundo pandémico? Una conversación con Roger Chartier” (Entrevista por M. A. Pineda). *Folios*, 53. (pp 215-226)

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/download/12>



FLACSO 2022

- [911/9046/36572](https://ortegaygasset.edu/wp-content/uploads/2019/05/911/9046/36572) Demonte, V. (2003). "Lengua estándar, norma y normas en la difusión actual de la lengua española". *Circunstancia: revista de ciencias sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset*. N°. 1, 2003. pp. 65-73
<https://ortegaygasset.edu/wp-content/uploads/2019/05/>
- Gee, J. (2005). "Semiotic Social Spaces and Affinity Spaces: From The Age of Mythology to today's schools". Barton, D. y Tusting, K. (2005) *Beyond Communities of Practice: Language Power and Social Context*. Cambridge University Press, pp. 214- 232.
- Ivanic, R y Moss, W. (2004). "La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación". Zavala, V. et al. (eds). (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú. pp 211-246
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Knobel, M. y Kalman, J. (2020). *Aprendizaje docente y nuevas prácticas del lenguaje: Posibilidades de formación en el giro digital*. Ediciones SM
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge
- Lahire, B. (coord.) (2004). *Sociología de la lectura*. Gedisa
- Moreno, F. (1999). "Lenguas de especialidad y variación lingüística". Barrueco, S et al (eds.). (1999) *Lenguas para fines específicos (VI). Investigación y enseñanza*. (pp 3-14). Universidad de Alcalá
- Moreno, E. y Sito, L. (2019). "Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina". *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*. Vol. 24. Medellín, Colombia



FLACSO 2022

(2019). pp. 219-229.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/338588/20793679>

Pedró, F. (2012). “¿Nuevas oportunidades, nuevas políticas para América Latina?” Sunkel, G. y Trucco, D. (2012). *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas*, pp. 15-20. CEPAL <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/21658>

Roozen, K., y Erickson, J. (2017). *Expanding literate landscapes: Persons, practices, and sociohistoric perspectives of disciplinary development*. Logan, UT: Computers and Composition Digital Press/Utah State University Press. <http://ccdigitalpress.org/expanding/>

Scolari, C. (2018). *Teens, media and collaborative cultures: exploiting teens' transmedia skills in the classroom /Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas: aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Universitat Pompeu Fabra. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/34245>

Scribner, S. y Cole, M. (2004). “Desempaquetando la literacidad”. Zavala, V. et al. (eds). (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú. pp 57-80

Street, J. y Street, B. (2004) “La escolarización de la literacidad”. Zavala, V. et al. (eds). (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú. pp 181-210

Zavala, V., Niño-Murcia, M., Ames, P. (eds.). (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú



FLACSO 2022

Zavala, V. (2011). "La escritura académica y la agencia de los sujetos". *Revista electrónica Cuadernos Comillas, N° 1. El español escrito en contextos contemporáneos*. pp. 52- 66. Centro universitario CIESE, Fundación Comillas <https://www.fundacioncomillas.es/cuadernos-comillas/cuadernos/el-espanol-escrito-en-contextos-contemporaneos/pdf/cuaderno.pdf>

Zavala, M. y Castañeda, S. (2014). "Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo". *Magister. Vol. 26. Núm. 2*. pp. 98-104. Julio - Diciembre 2014. <https://www.elsevier.es/es-revista-magister-375-pdf-S0212679614700246>

Documentos:

CFE. (2019). *Informe sobre la matrícula inicial*

<https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/986>

CFE:(2020). *Informe de Egresos de Formación en Educación Período 2011-2019*. <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1330>

CFE:(2020). *Informe de matrícula inicial del Consejo de Formación en Educación* 2020. <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1319>

CFE:(2021). *Resultados del ciclo lectivo 2019: tránsitos y desempeños educativos*. <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1555>

¹ Avance de la tesis doctoral en el marco del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de FLACSO Argentina. Cohorte 2021.

² La formación de docentes y educadores, en Uruguay, depende del Consejo de Formación en Educación (CFE). Forma a maestros (inicial y primaria), a profesores de educación media (básica y superior), técnica (básica, superior, terciaria) y a educadores sociales. La Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP), ente autónomo con personería jurídica creado por la Ley N.º 15.739, del 28 de marzo de 1985, a través de su órgano rector, el Consejo Directivo Central (CODICEN), es quien otorga el título docente, título de grado terciario, no universitario y es el máximo empleador de los futuros docentes. La formación del profesorado de educación media tiene una tradición de larga data en didáctica específica: surge en 1951, año en que se funda el Instituto de



Profesores “Artigas” (IPA). Desde 2008, Didáctica se imparte a través de cuatro cursos (uno teórico, en primer año, y los otros tres, teórico-prácticos). A estos cursos se suman los del Núcleo de Formación Profesional Común (NFPC): Pedagogía, Sociología de la Educación, Psicología de la Educación, Observación y Análisis de las Instituciones Educativas, Teoría del Conocimiento, Epistemología, Lengua/ Id. Español, Informática, Lenguas Extranjeras, y los contenidos disciplinares del profesorado elegido. En la actualidad, estos son los tres ejes de la carrera que ofrece el IPA, Profesorado Semipresencial y los Centros Regionales de Profesores (CeRP). Si bien desde 2022 se está implementando una reforma educativa, no incide en la investigación, puesto que la población objetivo son estudiantes de 4to año y, por lo tanto, cursan el plan 2008.

³ Entiendo por tecnologías, tecnología, TIC, tecnologías de la información y comunicación el conjunto de redes, dispositivos, aplicaciones y contenidos digitales que se utilizan tanto para comunicarse con otras personas como para obtener, producir o compartir información, como postula Pedró (2012).

⁴ Los años de las publicaciones de los autores citados en este párrafo se encuentran en el desarrollo del documento y en las referencias bibliográficas.

⁵ La formación semipresencial de profesores (Prof. Semi) surge en 2003. Se rige por el Plan Nacional de Formación Docente de 2008, como el IPA, en Montevideo, y como los seis Centros Regionales de Profesores (CeRP) ubicados en los departamentos de Salto, Rivera, Maldonado, Colonia, Atlántida y Florida. Su finalidad es facilitar el acceso a la formación de profesores de aquellos estudiantes que, por razones geográficas o de otra índole, no pueden asistir a los centros mencionados. La modalidad tiene como rasgo distintivo que sus inscriptos asisten a los institutos de formación de maestros (IFD) cercanos a sus residencias para cursar presencialmente el Núcleo de Formación Profesional Común (NFPC). Las asignaturas propias de la especialidad elegida las estudian en línea -vía plataforma educativa- con encuentros presenciales en el correr del año lectivo.

⁶ Ver mapa político de Uruguay [aquí](#). Fuente: © ElUruguayo.com 2008 - 2010 [Enciclopedia gratis del Uruguay. Historia, geografía, política, mapas de Uruguay](#)

⁷ Entendemos por oralidad formal a la que emplea la lengua estándar y las variedades especializadas de la estándar: académicas y profesionales (Demonte, 2003 y Moreno, 1999). Requieren de una enseñanza sistematizada.

⁸ Denominamos oralidad informal a la que utiliza la lengua del seno familiar (vernáculos) y a las lenguas de afinidad, que se emplean en sindicatos, ONG, instituciones religiosas, deportivas, culturales, políticas partidarias, etc. (Gee, 2005).

⁹ Se les denomina “visitas” a las instancias en que el/la profesor/a de Didáctica acude a la clase del practicante para evaluarlo/a y apoyarlo/a en su práctica. Los profesores de Didáctica son egresados de formación docente, tienen experiencia de varios años en enseñanza secundaria y formación específica en la disciplina.



FLACSO
2022

DESAFÍOS Y ESTRATEGIAS PARA ASEGURAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE PANDEMIA.

Mag. Isabel Achard

Universidad Católica del Uruguay.

Mag. Analí Baráibar

Universidad Católica del Uruguay.

Eje temático 04: Educación, Innovación, Ciencia y Tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. “*Democracia, justicia e igualdad*”

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

La investigación de base fue realizada por la Universidad Católica sobre Liderazgo pedagógico en pandemia en liceos católicos de Uruguay. El objetivo es caracterizar las estrategias de liderazgo empleadas en todos los centros del país durante la pandemia 2020-2021 para garantizar el derecho a la educación de todos. Es un estudio de corte exploratorio descriptivo, con metodología mixta y enfoque cuanti-cualitativo aplicando encuestas y entrevistas en profundidad a directivos y docentes en 74 centros de enseñanza secundaria. El particular contexto de pandemia que implicó una experiencia de enseñanza remota forzosa, desafió el funcionamiento habitual en medio de grandes cambios e incertidumbres. Entre los resultados se destacan las transformaciones a nivel de actores, recursos y acciones. Sobresalen los cambios en las comunicaciones y el protagonismo de las familias, las modificaciones en los roles internos y el surgimiento de liderazgos emergentes. En relación a los recursos para garantizar la continuidad de la enseñanza, se destacan los apoyos desde y para los docentes procurando asegurar la permanencia y protagonismo de los estudiantes, la masificación en formación tecnológica, la creatividad para sostener los vínculos y replanificar los cursos. Las acciones implicaron ajustar metas y expectativas acordes a las condiciones excepcionales, resignificar el sentido y la importancia de la enseñanza, los educadores y el valor de aunar esfuerzos entre familia y escuela para asegurar el desarrollo integral de los estudiantes. El trabajo permite reconocer los procesos en diferentes contextos. Al valorar los logros y dificultades, los directivos reconocen como fortalezas: el respaldo del trabajo colectivo, la búsqueda y construcción de soluciones creativas en cada contexto y la importancia de contar con proyectos compartidos. Confirman la necesidad de potenciar las competencias comunicacionales, socioemocionales y digitales en todos los actores, y la circulación de saberes compartidos en comunidad, dando un rol protagónico central a los estudiantes.

Palabras claves: Gestión educativa, Pandemia, Liderazgo pedagógico, Derecho a la educación.



FLACSO 2022

El derecho a la educación de todas las personas: ¿una cuestión formal de declaraciones o compromisos concretos que exigen acciones de aplicación?

El derecho a la educación de todas las personas en esta tercera década del siglo XXI sigue siendo un desafío, pese a contar con declaraciones y compromisos internacionales firmados desde fines del siglo pasado, como la Declaración de Educación para todos (UNESCO, 1990), que ya lo definían como una meta ineludible a alcanzar. Pasados ya 40 años, queda mucho por hacer todavía para garantizar el derecho a la educación de todos. Se requiere no solo convicción esperanzadora, voluntad, entusiasmo y trabajo de largo aliento, e s necesario generar políticas globales y nacionales, tomar decisiones y generar condiciones adecuadas que lo hagan posible. Promover y apoyar iniciativas locales que se ajustan a las necesidades de cada contexto con autonomía es esencial, y para ello es necesario definir, destinar y asegurar estrategias, actores y recursos que puedan llevar adelante acciones concretas que tengan impacto directo positivo.

No alcanza con pedir, depositar o exigir el esfuerzo de los educadores. Profundizar y extender la educación sin los educadores y sin las escuelas no es posible, pero también es cierto que la escuela sola tampoco puede hacer esa transformación social. Se trata de sumar esfuerzos dispersos, de fortalecer políticas educativas equitativas y de concretar acciones que apunten

Educar es humanizar, es dar oportunidades a todos para desplegar su desarrollo humano integral. Para crecer, pensar y expresarnos es imprescindible tener las necesidades básicas satisfechas. Transformar estructuras sociales injustas y superar condiciones de vida con varias limitaciones (de alimentación, vivienda, salud, bienestar, contención y

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO 2022

apoyo...) exige el compromiso de toda la sociedad, o, al menos de la mayoría. Generar condiciones para favorecer la educación implica brindar apoyos decididos para respaldarla en muchas dimensiones. No es posible evaluar lo que sucede en las escuelas con prescindencia de sus contextos. No todas las escuelas son iguales ni requieren las mismas acciones. Una sociedad democrática tiene como base la diversidad, y hace posible el respeto para convivir pacíficamente y promover los derechos y el desarrollo pleno de todos.

La educación es el nutriente fundamental de la democracia, porque alimenta el desarrollo humano promoviendo la capacidad de reflexión, la autonomía y la soberanía personal, cimientos necesarios para una soberanía colectiva que genera iniciativas y decide.

Una vivencia excepcional: el contexto mundial de pandemia

La pandemia ha sido una experiencia global, que irrumpió inesperadamente, sin que nadie supiera cómo afrontarla. En el ámbito educativo generó una gran disrupción de las condiciones “normales” de enseñanza. Supuso buscar respuestas y soluciones a problemas nuevos, con urgencia, y sin posibilidades de presencialidad -al menos inicialmente- en la singularidad de cada territorio y población. En particular en la enseñanza formal quedaron en evidencia, una vez más, las inequidades existentes y las dificultades para garantizar una enseñanza democrática que alcance a todas las personas. Los respaldos familiares, las condiciones de accesibilidad y dominio de informática, la “brecha tecnológica” y las dificultades para realizar acompañamiento desde los centros educativos tuvieron efectos en la continuidad de los procesos de aprendizaje.



FLACSO 2022

Son numerosas las investigaciones realizadas sobre las condiciones de la educación durante la pandemia por COVID 19 (BID, 2020; INEE, 2020-2021; INEE, 2021) que dan cuenta de disposiciones, percepciones y vivencias desde diversos actores y países, analizando sus primeros efectos. Un cambio mundial abrupto merece ser estudiado.

El liderazgo pedagógico y su incidencia en la enseñanza y los aprendizajes

Es numerosa la bibliografía (desde clásicos como Leithwood, Mascal, y Strauss, 2009) que desarrolla la importancia de contar con un buen LP en los centros educativos para incidir directamente en la mejora de la enseñanza, promoviendo el fortalecimiento del desarrollo profesional de los docentes y la consolidación de los resultados educativos.

El LP se ha ubicado como segundo factor de incidencia en los resultados educativos, después de los docentes. En general este tipo de liderazgo se asocia con el rol de los directivos de los centros educativos o coordinadores pedagógicos, por su labor de articular y promover en los colectivos docentes determinadas temáticas, proyectos y prácticas, atender su bienestar y promover su motivación involucrándolos en propuestas de mejora.

Se suele adjetivar el liderazgo en base a tendencias y prioridades detectadas en la educación: liderazgo transformacional, distribuido, colaborativo, para inclusión y la justicia social. Cada uno destaca elementos particulares, pero son complementarios.

La experiencia de pandemia ubicó en un lugar de referencia a los directivos para guiar a sus comunidades en escenarios cambiantes tomando decisiones. Cada uno apeló a sus recursos internos personales y profesionales, y a sus colectivos para transitar el período.



Objetivos, metodología y técnicas empleadas en la investigación

Este análisis se inscribe en el marco de una investigación más amplia titulada: *Liderazgo pedagógico en contexto de pandemia. Percepciones y proyecciones de los directores y docentes de los liceos católicos uruguayos*, realizada en 2021, por un equipo del Departamento de Educación de la Universidad Católica del Uruguay (UCU)¹.

El objetivo general de la investigación matriz fue: Analizar el Liderazgo Pedagógico (LP) en la educación media básica de los colegios católicos uruguayos pertenecientes a AUDEC, a partir de las percepciones y proyecciones de directivos y docentes, durante la pandemia por COVID-19. Se buscó caracterizar los LP, identificar las prácticas desde las percepciones de docentes y directores, y sistematizar las opiniones y relatos de experiencias de los actores consultados en referencia a las dimensiones del LP.

Se empleó como base para la pesquisa el modelo de LP de Viviane Robinson (2019), que sintetiza un conjunto de investigaciones sobre el tema, generando una modelización compuesta por seis dimensiones clave para llevar adelante la gestión pedagógica en los centros educativos.

Las dimensiones son: construcción de metas y expectativas; dotación de la enseñanza y el currículo; participación en el aprendizaje y desarrollo de los profesores; recursos estratégicos en el contexto; planificación, coordinación y evaluación del aprendizaje y el currículo; ambiente educativo; vínculo entre la escuela y la comunidad.

Se aplicó un diseño mixto con enfoque descriptivo exploratorio, de integración múltiple, combinando técnicas: cuantitativas y cualitativas. El abordaje cuantitativo se realizó aplicando una encuesta sincrónica por zoom a directivos de 74 centros (logrando 90% de cobertura).



FLACSO 2022

Posteriormente se aplicaron entrevistas presenciales a una muestra intencional de 6 centros seleccionados de manera intencional para reunir la mayor heterogeneidad de centros (la cobertura en este caso fue 100%). Cabe aclarar que la enseñanza católica en Uruguay abarca centros de muy diversas características, en relación a su tamaño (con matrículas que oscilan entre centros con decenas de alumnos a otros que superan los mil), ubicados en todo el país, atendiendo población de sectores socioeconómicos de todos los quintiles, con financiación variada (mayoritariamente mediante pago de cuota mensual de variados montos, con sistemas de becas, y algunos que son gratuitos para todos los alumnos). Algunos centros católicos tienen el respaldo de congregaciones religiosas y otros son gestionados por laicos, fundaciones o cooperativas de docentes. Esta diversidad fue contemplada especialmente en la muestra definida de manera intencional.

Desafíos, estrategias y acciones en pandemia para garantizar la enseñanza

En esta comunicación el foco está ubicado en recoger cualitativamente solo las voces de los directivos, centrando la atención en sus percepciones y en la narrativa de lo realizado con la finalidad de garantizar el derecho de todos a la educación en el contexto de pandemia. Se procura identificar cuáles fueron las estrategias y acciones concretas emprendidas en los liceos católicos del país para asegurar la continuidad educativa de todos los estudiantes durante los años lectivos del período 2020-2021, que implicaron transformaciones significativas en la forma habitual de organizar la enseñanza.

Tomando como guía las seis categorías del modelo de Robinson y los datos globales obtenidos en las encuestas como marco global, se analizaron los



FLACSO 2022

testimonios de los directivos recogidos en las entrevistas en profundidad donde mencionan las estrategias y acciones concretas realizadas en sus colegios. Se busca analizar si las dimensiones de LP previamente definidas (en contexto pre pandémico), aportaron estrategias y acciones que ayudaron a consolidar el derecho a la educación también en estos tiempos particulares.

1. Vinculadas a la construcción de metas y expectativas

Se considera que compartir metas y expectativas entre todos los actores de la comunidad educativa es un factor que contribuye a consolidar la identidad y el sentido de las actividades que se realizan. Aglutina al colectivo y da cohesión. En contexto de pandemia, contar con marcos de referencia claros, fue percibido como una fortaleza, ya que las direcciones retomaron los proyectos como orientación para el trabajo del colectivo. Los datos de la encuesta señalan que 76% de los colegios cuentan con proyecto de centro pre- pandemia y 80% tienen proyectos de mejora en curso.

Los desafíos vinculados a esta dimensión durante la pandemia incluyen: No perder un marco de referencia para todos, al pasar a la virtualidad forzosa. Dar un encuadre de estabilidad y contención en relación al rumbo a seguir para todos. Desorientación, incertidumbres y falta de seguridad en estudiantes, familias y docentes. Resolver situaciones de inestabilidad económica (familias sin empleo o en seguro de paro, tener que decidir si era necesario enviar docentes a seguro de paro total o parcial).

Las estrategias que emplearon implicaron abrir posibilidades para recibir aportes de todos. Trabajar con los estudiantes directamente (ej. mediante elección de delegados grupales) para recoger sus inquietudes y fortalecer el intercambio. Buscar y retomar explícitamente elementos que cohesionen, integren y permitan sentir que la propuesta educativa y el proyecto de centro siguen en pie. Crear nuevos canales de intercambio entre los docentes para trazar acciones de corto plazo en forma dinámica



FLACSO 2022

(ej. whatsapp). Mantener comunicación con las familias para tranquilizar y asegurar continuidad educativa en escenarios cambiantes. Brindar contención mediante la cercanía y el apoyo, la escucha, la comunicación frecuente, y el acompañamiento a todos los actores. Canalizar las ansiedades retomando los proyectos pre-pandemia en curso como referencia compartida.

Respecto al protagonismo de los estudiantes, uno de los directivos comparte:

Desplegamos un trabajo con ellos en estas reuniones semanales, primero de elección de delegados, el receso hizo reflexionar. También sacar a los chiquilines un poco [del tema pandemia] y plantear otra conversación: ¿Qué es un delegado? ¿Qué roles tiene? ¿Para qué? ¿Quiénes pueden ser?, un proceso que llevo tres semanas. Entonces por ahí entramos, fue como esa la excusa de empezar a reunirnos una vez por semana con los chiquilines. (D6)

2. Dotación de recursos estratégicos

Los datos generales recogidos indican que 70% de los colegios no realizaron nuevas contrataciones de personal. Si bien algunos centros tenían cierto manejo de recursos tecnológicos, 68% usaban plataforma educativa solo circunstancialmente. Estaba subempleada en su potencial antes de la situación de pandemia. El 96% incorporaron la herramienta de video conferencia al suspenderse la presencialidad.

Los principales desafíos durante la pandemia fueron no contar con los recursos tecnológicos y la formación informática necesarios en los momentos que se precisaron. Se sumaron dificultades económicas por “efecto dominó” de las situaciones de las familias, lo que generó incertidumbre respecto a la permanencia del personal escolar, al disminuir los pagos de las cuotas. Las economías son muy acotadas en la mayoría de



FLACSO 2022

los colegios, lo que implicó buscar alternativas creativas. Descubrir en algunos casos situaciones que podían mejorarse con apoyo institucional.

Las estrategias empleadas incluyeron: establecer alianzas con otros actores (internos y externos) para resolver situaciones en tiempos acotados con buena gestión, (ej. consiguiendo los insumos tecnológicos necesarios para la virtualidad). Ampliación de actores para intervenir y favorecer la continuidad educativa actuando con mayor velocidad y fluidez. Mayor información sobre las situaciones a resolver con aportes de todos, empoderamiento y escucha activa. Fomentar la circulación de saberes. Acceso a cursos online y webinars para los docentes (varios con apoyo de AUDEC). Austeridad, flexibilidad y disponibilidad para redistribuir sobre la marcha y ágilmente: personal, horarios y espacios, brindando información necesaria y clara a todos. Apertura a la búsqueda y experimentación de alternativas.

Los testimonios de los directivos relatan algunas acciones concretas que emprendieron:

Quando arrancó este problema de la virtualidad, nos encontramos con la sorpresa de que había profesores que vinieron y manifestaron que no tenían equipo para trabajar, no tenía computadoras, entonces el Colegio se las facilitó. (D2)

Y salimos a chequear por las clases quién tenía computadoras en la casa, quién no, viendo quién se llevaba una, así que todo el mundo se fue ese día al mediodía con lo que necesitaba, el que no tenía se llevó (...) Entonces, eso generó que las ansiedades bajarán. Uno ya sabía lo que tenía que hacer, tenía que estar... Eso ayudó muchísimo al docente, a las familias y sobre todo al alumno. Le aseguramos una rutina. (D6)

“Por lo pronto, lo que fue muy bueno, fue que nos habilitaran mensajería de los alumnos y los profesores; y los alumnos y tutores,



FLACSO 2022

entonces ahí constantemente estaban escribiendo y no tuvimos ningún problema (...).” (D5)

“No mantuvimos todo el horario, las sesiones eran más cortas. Entonces ahí nos dejaban huecos en el día, donde una vez por semana, sí o sí, la clase tenía reunión con el coordinador...” (D6)

Mejorar la comunicación y mantener a todos informados, generando rutinas fue esencial.

3. Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo

Los datos globales indican que 86% de los directivos perciben que se brindó apoyo pedagógico en el período, y 57% considera que supervisaron aspectos de planificación. En tanto 32% no realizaron visitas de clase en pandemia.

Los desafíos durante las diversas etapas de la pandemia afectaron los procesos de planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo, realizando replanificaciones continuas. Se generaron atrasos significativos en los desarrollos curriculares habituales.

Las estrategias empleadas incluyeron: retomar como eje central la atención en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Generar encuentros colaborativos de intercambio para incidir en las prácticas de enseñanza, focalizando en los aprendizajes y el desarrollo integral de los estudiantes y también de los docentes. Desarrollo de capacidades creativas y alternativas de una clase tradicional. Incorporación de metodologías activas, reinención de cursos, creando soluciones colaborativamente para asegurar su funcionamiento. Creación de nuevos formatos, nuevos temas, buscando practicidad y motivación. Volver a lo esencial: resignificar finalidades, metodologías y generar nuevos acuerdos de funcionamiento.

Las narrativas de los directivos reconocen que esta dimensión ha sido muy afectada.



FLACSO 2022

Este año estás viendo los coletazos que dejó en algún alumno el Covid. Algún alumno con muchísimas dificultades, adecuación, bueno vamos a ver el año que viene, entonces bueno, y apuntalar al otro docente, docente-docente, con cada historia del estudiante, para después pensar cómo hacemos el seguimiento para el aprendizaje del siguiente año. Pero vieron que son como estrategias, que vas acá y allá, tejiendo una cantidad de redes. (D5)

La psicóloga -que no es su tarea hacer eso-, interviene montones. Los tutores intervienen montones, pero es más que nada lo que hacemos en función del informe que tendrá el chico. Bueno, hacer el acompañamiento y ver que los profesores tengan en cuenta que este chiquilín tiene TEA (...) entonces, ¿cómo integrar eso en la clase? (D3)

También porque uno está en esa situación de crisis y de presión, no es que vos estás de afuera mirando. Entonces vos sabes cómo se está sintiendo, cómo se podría estar sintiendo la gente, entonces en este momento priorizamos la continuidad educativa, ahora en la segunda instancia, priorizamos mejorar la calidad de los aprendizajes (...) Yo como docente, como director creo que es eso, un poco ser menos ansiosos, ser más pacientes, capaz que más estratégico, tener algún elemento más, en lo que hace a la formación. (D1)

“Entonces, imagínense que en estos dos años muy atípicos en lo que es la enseñanza, nosotros pudimos hacer avanzar a esos chiquilines que estaban realmente alejados de lo que era la tecnología.” (D2) Se recogen otras enseñanzas y aprendizajes de este período: la resiliencia, la capacidad de manejar emociones, generar paciencia, resolver con otra cabeza las prioridades.



4. Participación en el aprendizaje y desarrollo de los profesores

En esta dimensión los datos globales recogen que 81% de los directivos señalan que se ofrecieron Instancias formativas. Y 55,4% confirma que usaron apoyo externo de otras organizaciones. En relación a las temáticas más requeridas, las demandas fueron tecnológicas, metodologías y evaluación.

Los desafíos identificados durante la pandemia fueron que no todos los docentes tenían las destrezas y dominios necesarios para manejarse con las tecnologías (tampoco los estudiantes y sus familias, por lo que había que guiarlos en aspectos básicos y otros más complejos). Las instancias de aprendizaje y desarrollo de los profesores se vivieron simultáneamente a las necesidades que el momento requería.

Las estrategias empleadas apuntaron a mantener la cohesión, colaboración y motivación por el aprendizaje permanente en los docentes, en contextos cotidianos. Hacer foco en los estudiantes y sus aprendizajes integrales, compartiendo saberes y prácticas. Las iniciativas no partieron únicamente de los directivos. El aprendizaje fue apelando a estrategias entre pares, de forma autodidacta y en colectivo. Emergieron liderazgos nuevos en los centros, la colaboración superó barreras y fragmentaciones internas.

Las narrativas de los directivos destacan:

Se hizo un acompañamiento más desde ese lugar de ver que se cumpla con lo básico que se tiene que cumplir. Entonces ahí hubo un cambio del liderazgo, donde se dejó mucho más librado al docente. Su función docente, por decirlo de alguna manera. (D1)

Sin duda que hay que apuntar al desarrollo de habilidades, más que al desarrollo de contenidos, cuando los contenidos están disponibles y no solo están disponibles, sino que cambian tanto y tan rápido. Entonces hay cosas que no tiene sentido aprenderlas, cosas que sí, pero otras cosas que no. (D2)



FLACSO 2022

Se volvió a pensar en lo fundamental y lo complementario en cada curso y en la enseñanza en general. Llevó a pensar en competencias que cobran fuerza y cómo fortalecerlas.

5. Ambiente educativo

Los desafíos durante la pandemia implicaron que el ambiente educativo se vio fuertemente modificado a lo largo de las fases de la pandemia, falta de presencialidad, fragilidad e inestabilidad. Continuos cambios de modalidades (virtuales, semipresenciales, con alternancia de cantidad, frecuencias y días). Consignas diferentes. Vínculos discontinuos. Estados anímicos afectados, falta de motivación y concentración.

Dentro de las estrategias empleadas destacaron que el dinamismo requirió gran flexibilidad y apertura para construir alternativas tanto en referencia a la creación de dispositivos y recursos, como en canales de comunicación e instancias que aseguraran los vínculos sociales, la continuidad y el sostén anímico de todos los actores. Espacios y recursos destinados al acompañamiento de estudiantes y familias. Procurar espacios seguros y acogedores. Propuestas integradoras, lúdicas y sociales atractivas. Canales de comunicación variados.

En los testimonios de los directivos surgen las siguientes expresiones:

Después el tema era que explotaban cosas de todo tipo a nivel familiar, personales y que bueno, los psicólogos estuvieron a full, hasta en una cómo organizarnos y acompañar al estudiante en pandemia. Ellos mandaron todo: “bueno, nosotros somos el equipo de psicólogos” a todas las familias. Como organizarse por edades, en ciclo básico, como nos organizamos en Bachillerato. Estudiantes que están cansados, que no quieren salir de la casa... Bueno, ¿qué hacemos?, o sea también una ayuda a las familias desde ese lugar también lo tuvieron que hacer.
(D3)



FLACSO 2022

...y estudiantes con problemas y digamos con problemas de depresión. Que ahí hubo abordajes puntuales, y este bueno allí, por ejemplo, cada coordinador tuvo una entrevista con cada uno de los estudiantes durante la virtualidad. Indagaba, veían y conversaban y cuando veían algo que, inmediatamente la entrevista se unía la psicóloga institucional. (D2) Yo creo que la comunidad educativa se ha fortalecido, el clima institucional es bueno, La gente elige venir a trabajar acá porque el clima es bueno, no porque cobre, porque ganan más en otros lugares, porque en realidad [aquí] ganan menos. Entonces, los que eligen venir es porque hay un clima, porque hay una familiaridad, porque hay como un vínculo fraterno, porque se pueden hablar las cosas. (D1)

“El espacio semanal de catequesis es... tener un lugar para conversar, decir lo que va pasando, donde celebrar, donde se generen otras cosas. Sí, yo creo que es un plus.” (D6)

En esta dimensión la condición de ser colegios católicos, el trabajo como comunidad educativa y la contención de la fe y la pastoral se señalan como características distintivas.

6. Vínculo entre la escuela y la comunidad

Durante la pandemia surgieron varios desafíos. Sostener la cohesión en medio de las incertidumbres. No perder los vínculos con el ambiente, especialmente con las familias. Destinar tiempo y creatividad para sostener alianzas, mientras se sigue la vida colegial con tantos desafíos.

Las estrategias empleadas recurrieron a integrar en los procesos de aprendizaje a las familias para trabajar en conjunto y resignificar los procesos que ocurren en el centro educativo. Incrementar las comunicaciones en frecuencia y profundidad. El vínculo entre la escuela y la comunidad se fortaleció y fue resignificado desde ambas partes. Tejer



FLACSO 2022

redes con otros actores, buscar y generar apoyos fortaleciendo la condición de aliados para posibilitar las mejores condiciones de enseñanza y aprendizaje. Se brindó contención y colaboración entre todos los implicados en contextos desafiantes y cambiantes para sostener y sostenerse en el proceso de enseñanza y garantizar los aprendizajes.

Los testimonios de los directivos destacan algunos roles clave en este sentido articulando con las familias y los estudiantes, y generando convocatorias con instancias especiales.

Los tutores estaban mirando todo el tiempo, fulanito no entro en toda la semana, entonces ya llamábamos a la familia... Hay un equipo de tutores, cada nivel tiene un tutor. Los tutores pusieron el alma en esto (...) La tarea de los tutores son los encargados de ser el intermediario entre la familia y el colegio. Que, en este caso, fue como indispensable. (D5)

Hicimos una reunión de padres, donde compartimos lo que los chiquilines pensaban de ellos mismos, lo que los profesores pensaban del grupo. Entonces eso también como que ayudo a bueno, ir hilando lo que estaba pasando y construyendo un relato de lo que estaba pasando a nivel de la clase, acercando también a los papás, que están, pero a veces no terminan de entender lo que está pasando ahí, están de oídas. (D6)

Y después, también un poco por esto de la contención, de que si el chiquilín faltaba o estaba pasando algo, se los llamaba, o mismo en la parte recreativa, o también esto, que si se mandaban mensajito de oraciones. El equipo de formación cristiana mandaba una canción, mandaba una oración, como que hubo una propuesta que fue más allá del alumno (...) El que tiene las herramientas o que tiene en sus manos su futuro es él. Pero muchas familias sí tenés, con gente con la cual sabés que vas a contar. Bueno, siempre se trata de trabajar con ellos. (D)



FLACSO 2022

(...) ver todo eso, que se conjuga en lo económico, pero bueno es lo humano de cómo trabaja también el colegio, que eso no se puede perder de vista. Entonces bueno, en eso estaba yo, de que se hicieron sí muchísimos arreglos con las familias, de capaz que algunos pagos pasaran para adelante, cuando las familias consigan trabajo, mientras sigan pagando lo que puedan. (D3)

La flexibilidad y la apertura, el diálogo abierto y el deseo de colaborar de todos, buscando soluciones, fueron fundamentales para consolidar sinergias positivas de contención.

Reflexiones finales sobre las estrategias destacadas por los directivos para proteger y asegurar el derecho a la educación durante la pandemia

El contexto de pandemia agudizó algunos problemas ya existentes, especialmente en contextos vulnerables. Se sumaron desafíos como la virtualidad forzosa de las clases, con falta de dominio informático de varios educadores y alumnos; desmotivación y desorientación propios del contexto de incertidumbre, inestabilidad y distanciamiento social, potenciados por problemáticas económicas, de salud, afectivas y vinculares.

La inequidad y la fragmentación social se manifestó en el acceso y uso de tecnologías, en el acompañamiento de las familias y las redes sociales de contención que en algunos estudiantes son más cercanas y fuertes, y en otros más débiles. Sabiendo que la vulnerabilidad puso en peligro la continuidad educativa y de arraigo con las escuelas en algunos estudiantes, se desplegaron dispositivos compensatorios, incluyendo la cercanía personalizada, el acompañamiento de tutoría e incluso la posibilidad de



FLACSO 2022

asistir al colegio para disponer de un espacio de aprendizaje protegido, con disposición de conectividad y apoyos. Muchas veces las intervenciones concretas para subsanar dificultades fueron individuales. Conocer de antemano las situaciones personales y familiares, y sostener un vínculo de permanente comunicación desde los colegios fue una estrategia clave para que las familias confiaran y mantuvieran su respaldo que agilizó las acciones por parte de los colegios y los educadores, logrando que las deserciones se dieran solo en casos muy excepcionales.

En los centros educativos se generaron nuevos espacios que permitieron el surgimiento de otros liderazgos internos. Quienes tenían mayor manejo informático se convirtieron en tutores de docentes y estudiantes, se dio una gran colaboración entre pares, con el deseo de que nadie quedara para atrás. Acercar y cohesionar fue una preocupación común a todos. La falta de vínculos presenciales requirió mayor atención y seguimiento para todos (estudiantes, docentes y familias). Las tareas y la disposición horaria de los docentes y las autoridades se multiplicaron para sostener con continuidad la labor educativa.

Se incrementó la circulación libre de saberes y el intercambio dentro de cada comunidad entre los diferentes actores, la colaboración predominó con consultas, evaluaciones y tareas que excedieron los horarios habituales de clases. El acompañamiento personalizado y la atención a dificultades específicas se incrementó, multiplicando las comunicaciones entre pares para suplir la falta de encuentros presenciales y para poder ir resolviendo situaciones cambiantes, que requerían ajustes organizativos y nuevas decisiones.

Se generaron creativamente respuestas para construir escenarios y dispositivos de contención, más enfocados en los alumnos que en los docentes. Mantener ambientes saludables y estar especialmente atentos con quienes tienen menos redes de apoyo, para evitar que se desvincularan de su grupo y del centro educativo.



FLACSO 2022

La formación continua, muchas veces vivida con la urgencia de emplear recursos que no se dominaban, generó un considerable estrés en los alumnos y sus familias y también en los docentes. Surgieron con relevancia un conjunto de competencias percibidas como fundamentales para garantizar mejores aprendizajes: competencias comunicacionales (mediante canales diversos), socioemocionales y digitales.

La identidad creyente y las variadas propuestas pastorales de los colegios (espacios de comunidad, oración y fe compartida, gestos solidarios, y dispositivos propios de contención) se percibieron en general como más valorados por todos los integrantes de la comunidad educativa.

El lugar de las familias fue clave como aliados, trabajando en sinergia con el objetivo de apoyar a sus hijos en sus procesos de aprendizaje.

En cuanto a los vínculos con el entorno, se destaca la creación de vínculos con otras organizaciones y centros educativos para intercambiar experiencias e instancias formativas. Se abrió una ventana de oportunidades de formación permanente mediante cursos, charlas e intercambios on line, incluso con expertos internacionales.

Se reconoce que el período 2020-2021 ha sido extraordinario, desafiante y estresante para todos. Sostener el compromiso educativo en estas circunstancias ha sido desgastante, y el cansancio está presente en todos. Afectó negativamente los resultados académicos.

Se habilitaron y potenciaron oportunidades. Surgieron instancias de participación a nivel territorial, organizando las fuerzas vivas de localidades, aunando esfuerzos de familias y autoridades escolares, generando redes de apoyo internas y con otras organizaciones. La creatividad de todos, la disponibilidad y actitud de colaboración permitió generar soluciones alternativas en el devenir de la pandemia para dar continuidad a la enseñanza. Casi no hubo deserciones en estos colegios, e incluso en algunos, aumentó la matrícula.



FLACSO 2022

Muchas competencias propias de una ciudadanía activa se pusieron en práctica. Potenciar su valor formativo requiere reflexionar sobre ellas colectivamente para hacer conciencia de las potencialidades que cada comunidad educativa desplegó. Una educación auténtica dialoga con la vida que acontece dentro y fuera de la escuela, educa desde la vida y para la vida. Se habilitaron otros saberes en este período, se pusieron en práctica otros recursos y se activaron competencias complementarias. Sin duda se abren interrogantes para seguir investigando y aprendiendo: ¿Cómo se puede integrar y sumar lo que ha sido experiencia personal y colectiva en estos tiempos al proceso educativo? ¿Cuánto se ha visto afectada la dimensión socioemocional y de todos los implicados: estudiantes, docentes, directivos, familias? ¿Qué consecuencias genera este período en la escolarización de los liceales que lo han vivido? ¿Se pueden sostener en el “tiempo común”, las prácticas implementadas durante el período excepcional de pandemia? ¿Cuáles se consideran valiosas para incorporar?

Referencias bibliográficas

Baráibar, A., Achard, I. et al (2021)- Video con síntesis de los resultados de la investigación: Liderazgo Pedagógico en contexto de pandemia.

Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=TgCNGON4wpU&t=1s>

BID (2020) La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante

COVID-19. <https://publications.iadb.org/es/la-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-los-sistemas-educativos-de-america-latina-y-el-caribe-ante-covid-19>

INEEd (2020-2021). Recopilación de trabajos de investigación sobre Covid-19 y educación. Disponible en:



FLACSO 2022

<https://www.ineed.edu.uy/nuestro-trabajo/recopilacion-de-trabajos-sobre-covid-19-y-educacion>

Leithwood, K., Mascal, B., y Strauss, T. (2009). Distributed leadership according to the evidence. Editorial Routledge Press. EEUU

Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. Revista Eletrônica de Educação, 13(1), 123-145. -UNESCO. (2014). El liderazgo escolar en América latina y el Caribe: un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

UNESCO (1990). Conferencia Mundial sobre Educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje Jomtiem, Tailandia.

¹ La investigación recibió fondos de la Vicerrectoría de Investigación e Innovación (UCU), y contó con el apoyo de la Asociación Uruguaya de Educación Católica (AUDEC).



FLACSO
2022

TEJIENDO RESONANCIAS Y SENTIDOS COMUNES DESDE EL CAFÉ DE LA INVESTIGACIÓN.

Mag. Adriana Marcela Londoño Cancelado

Corporación Internacional para el desarrollo Educativo

Mag. Jair Andrés Mahecha Farfán

Corporación Internacional para el desarrollo Educativo

Eje temático 04: Educación, innovación y nuevas tecnologías

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

Consecuentes con el modelo pedagógico de la Corporación Internacional para el desarrollo educativo -CIDE (Colombia), sustentado en el Aprendizaje Basado en Problemas –ABP, como una estrategia de enseñanza aprendizaje que se propone desplazar el modelo transmisionista de la educación, por uno donde el estudiante cobre protagonismo y asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje a partir del trabajo cooperativo y activo y la resolución de problemas cercanos a la realidad; desde el equipo de Investigación de la Universidad, se dispuso de un espacio permanente de encuentro y construcción colectiva con los diferentes actores de la comunidad académica, quienes al calor de un café, han debatido sobre los problemas que enfrenta la educación universitaria, y el papel de los diferentes actores en la resolución de los mismos. Este espacio ha permitido caracterizar desde diferentes voces los recorridos, dinámicas, procesos, resultados y desafíos de la Investigación en la Institución, con el fin de tejer resonancias y ecos entre las experiencias de cada Facultad y proyectar las acciones a seguir para fortalecer la Investigación en la Corporación.

Para el café se usó como metodología el árbol de problemas, teniendo como punto de partida el árbol de café o cafeto y adaptando dicha metodología a las necesidades de la institución, en tanto se pretendió identificar en las raíces los antecedentes de la investigación en CIDE (pasado), en el tronco las acciones y el impacto de las mismas en la actualidad (presente) y en los frutos, los resultados que se han obtenido y los derroteros que se demarcan hacia el futuro.

El trabajo contempló un trabajo cualitativo a través de los encuentros presenciales en el marco del Café de Investigación, cuyos resultados fueron sistematizados en una matriz de análisis para identificar las tendencias y puntos de convergencia y de divergencia entre la información recolectada en cada una de las sesiones. Adicional a ello, desde una perspectiva cuantitativa, se realizó la encuesta diagnóstica con los docentes de la Institución para conocer y reconocer el talento humano de la Corporación y proyectar las acciones relacionadas con la investigación como función sustantiva.

Palabras claves. Educación, Innovación, Investigación, Construcción colectiva, Aprendizaje basado en problemas



FLACSO 2022

Introducción

En Colombia, al igual que otros países de América Latina y del mundo, las instituciones de educación superior deben asumir la investigación como una de las funciones sustantivas, por ende, debe ser un derrotero fundamental para avanzar en procesos de mejoramiento continuo de cara al fortalecimiento de los currículos y de las prácticas asociadas a la enseñanza-aprendizaje. La investigación también debe ser la puerta de entrada a los contextos sociales, económicos, políticos y culturales de los estudiantes en una perspectiva de producir conocimiento que transforme la realidad y que pueda aportar soluciones a los problemas y desafíos que se presentan en ellos. En este sentido, es importante considerar que la investigación se refiere al conocimiento que las IES producen, Canales (2011) citado por González et al. (2020) señala que

se trata de un concepto que ha ido cambiando durante las últimas décadas. Inicialmente era una herramienta que se usaba exclusivamente con fines económicos y lucrativos, y que impartía conocimientos útiles exclusivamente a los sectores productivos de cada país. Posteriormente, se tomaron en cuenta los beneficios sociales y medioambientales que se podían obtener de los conocimientos, al conocer las realidades y necesidades que se viven en las distintas comunidades y que podrían hacer parte de los objetivos de los planes de desarrollo de cada país. (p. 6)

En esta perspectiva y con el fin de fortalecer la función sustantiva de la Investigación, tal y como lo promulgó la Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior en Colombia; en la Corporación teniendo como punto de partida el reconocimiento del camino recorrido e involucrando la activa participación de los docentes y directivos docentes, para proyectar las acciones de mejora y el posicionamiento de la Investigación en la Institución, se dispuso de un espacio de conversación y tejido colectivo denominado “Café de Investigación”, a través del cual el equipo de investigación de la Corporación, ganó confianza y legitimidad para materializar las acciones a seguir a lo largo del año 2022.



FLACSO 2022

La presente ponencia da cuenta de los Objetivos y la metodología de este espacio de construcción colectiva, así como de los presupuestos teóricos y normativos en los que se enmarca esta iniciativa, para finalizar con los resultados obtenidos y las conclusiones que emergen de este tejido de resonancias y sentidos comunes propios del Café de la Investigación de la CIDE.

Para la Corporación Internacional para el desarrollo educativo CIDE, el trabajo realizado y que parte de sus resultados se reportan en esta ponencia es de vital importancia ya que, en el contexto latinoamericano, y de acuerdo con Rivero et al. (2018), esta función es medida con frecuencia según la cantidad de publicaciones en revistas científicas, participación en proyectos de investigación, participación en eventos científicos, cantidad de patentes y de registros.

Objetivos

El café de Investigación como una apuesta institucional para fortalecer la Investigación en la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo -CIDE, se propuso como Objetivo General el de “Caracterizar desde las voces de los directivos CIDE, los recorridos, dinámicas, procesos, resultados y desafíos de la Investigación en la Institución, con el fin de tejer resonancias y ecos entre las experiencias de cada Facultad y proyectar las acciones a seguir para fortalecer la Investigación”.

Los objetivos específicos que subyacen del Objetivo General son:

1. Empezar acciones de posicionamiento de la Investigación en el marco institucional
2. Adelantar acciones de formación sobre la importancia de la Investigación, la innovación, la producción de conocimiento y el desarrollo tecnológico en la Universidad



FLACSO 2022

3. Redefinir las líneas de investigación de cada Facultad de manera colaborativa e ir perfilando los equipos de trabajo

Metodología

El proceso desarrollado es un proceso de enfoque cualitativo del cual Monje (2011) señala que “Se nutre de la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico. El pensamiento hermenéutico parte del supuesto que los actores sociales no son meros objetos de estudio, como si fuesen cosas, sino que también significan, hablan, son reflexivos” (p.13), dado lo expuesto, son las voces de los directores de la facultad y los directivos de la Corporación quienes arrojan datos valiosos desde sus voces y reflexividad.

El café de Investigación, partió de una invitación especial a los docentes y directivos CIDE, a través de una convocatoria que generará expectativa y los convocará a un espacio diferente a los habitualmente acostumbrados, este proceso se abordó desde las bondades de la investigación descriptiva, ya que este tipo de investigación “es retrospectiva, es decir la data que se utiliza es de tiempos pasados; se puede construir instrumentos para recolectar datos de ese momento, pero básicamente es para enriquecer la información que se tiene.” (Ochoa y Yunkor, 2021, p. 7), por lo anterior y dado el objetivo propuesto en el ejercicio investigativo realizado, un estudio descriptivo resultó totalmente asertivo, porque además permite desde las realidades pasadas y actuales proyectar el futuro.



FLACSO 2022



Fotografía 1. Sesión Café 29 de abril de 2022

En cada sesión de café se abordó una a una las partes del árbol iniciando por la raíz hasta llegar a los frutos. Cada sesión se desarrolló en tres momentos: un primer momento de presentación y de tejido colectivo en el que los asistentes se dispusieron a conocerse, reconocerse y construir con el otro, un segundo momento, en donde a partir de unas preguntas preparadas previamente por el equipo de investigación se fueron registrando y socializando las huellas de la investigación en el pasado, el presente y el futuro de la Institución, y ubicando de manera física en una cartelera construida para ello los aportes de cada participantes, con el fin de identificar ecos, resonancias, puntos de convergencia y puntos de divergencia.



Fotografía 2. Árbol de Café con preguntas

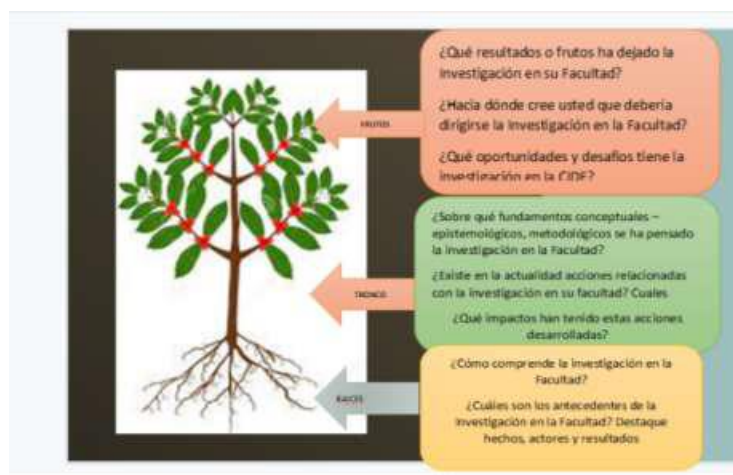


FLACSO 2022

Un tercer y último momento en cada uno de los encuentros del café se destinó para abordar de manera colectiva las principales conclusiones y recomendaciones que la sesión iba generando. Las sesiones llevadas a cabo fueron:

Sesiones del Café	Fecha	Actividad
Sesión No 1	Viernes 29 de abril	Raíces (pasado)
Sesión No 2	Martes 24 de mayo de 2022	Tronco (presente)
Sesión No 3	Martes 31 de mayo de 2022	Frutos (futuro)

A continuación, se evidencia un ejemplo de lo realizado:



Fotografía 3. Esquema de árbol y preguntas

Una vez terminadas las sesiones del Café de Investigación, se complementaron los resultados obtenidos con entrevistas a profundidad con cada uno de los Directores de Facultad para redefinir las líneas de investigación e identificar a partir de los resultados de la encuesta diagnóstica, el equipo de trabajo para el II semestre de 2022.



Resultados

Para analizar los resultados obtenidos en los espacios de construcción colaborativa se utilizó de un lado una matriz analítica, donde se iban ubicando los aportes de todos los participantes que iban quedando registrados en fichas bibliográficas de diferentes colores, cada uno de ellos asignado a una Facultad o al equipo directivo de la Corporación. Posterior a ello, se utilizó el software gratuito para análisis cualitativo “voyant tools” que permitió identificar tendencias y construir nubes de palabras, que fueron de gran importancia para el análisis y la presentación de resultados. Como la metodología incluyó un abordaje de tres (3) momentos, que corresponden con tres partes del árbol, los resultados se presentan para cada una de las partes trabajadas. En primera instancia la raíz, o antecedentes de la investigación en CIDE, en segundo lugar, el tronco o el impacto de las acciones en el presente de la CIDE y finalmente, los frutos o resultados obtenidos, así como los derroteros a futuro de la investigación en la Corporación.

4.1 Las raíces o antecedentes de la Investigación en CIDE

En la sesión donde se abordaron los antecedentes de la Investigación en CIDE, se trabajaron dos preguntas fundamentales: de un lado ¿Cómo comprende la investigación en la Facultad? y de otro lado ¿CUÁLES SON LOS ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN EN LA FACULTAD? La respuesta a la primera pregunta marco como tendencia general, la comprensión de la investigación como un proceso, orientado a la creación de nuevo conocimiento que tiene como punto de partida la curiosidad, el ingenio, la inquietud por aprender, como se observa en la siguiente nube de palabras:



FLACSO 2022



De igual manera, la investigación se comprende como un proceso que incluye métodos o pasos que seguidos de manera sistemática conllevan a la producción de nuevo conocimiento. De igual manera, se concluye que la investigación no es una actividad exclusiva de los docentes, sino que debe impactar también a los estudiantes desde procesos de investigación formativa que fortalezcan en ellos, competencias propias del pensamiento crítico como la lectura, la escritura, el análisis, la interpretación, la argumentación y la síntesis.

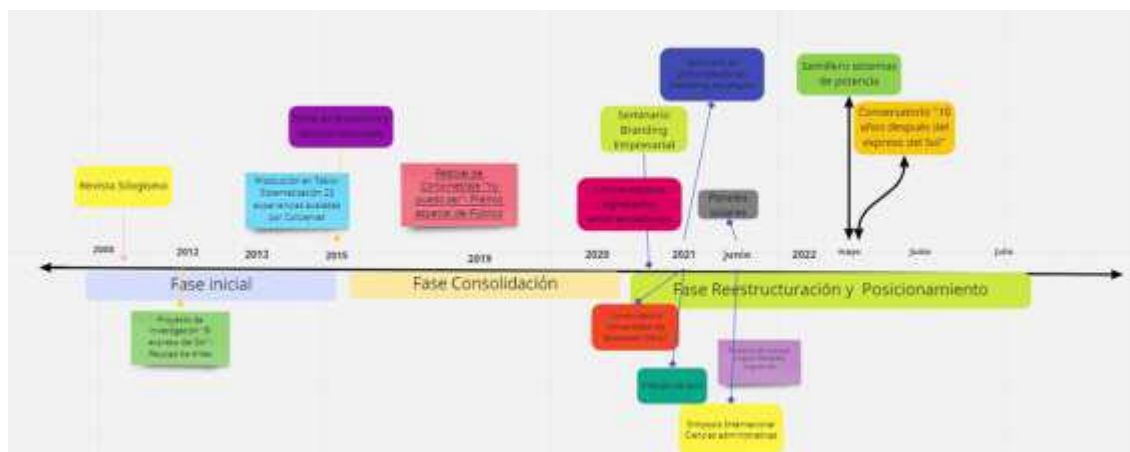
Respecto a la pregunta sobre los antecedentes de la Investigación en la CIDE, se reconstruyen hechos, actores y resultados en el tiempo, resaltando procesos destacables en el pasado, que se fueron perdiendo por el camino, como lo es el caso de la Revista científica “Silogismo”, que se creó en 2008 y alcanzó a tener varias ediciones. De igual manera, se resaltaron actividades comunes a las tres facultades como los proyectos de aula, los seminarios de profundización y los proyectos de grado, que son iniciativas que promueven la investigación entre los estudiantes de los diferentes ciclos de formación.

Con los resultados obtenidos de esta sesión donde se reconstruyen los antecedentes, se construyó una línea del tiempo, donde se ubican de manera cronológica los hechos recordados por los participantes del Café de la



FLACSO 2022

Investigación. Esta línea del tiempo, nos permitió identificar tres (3) momentos o fases en los que se puede comprender la evolución de la Investigación en la Universidad. Una primera fase es denominada “Fase inicial (2008-2015)” y en ella se siembran los cimientos de la Investigación a partir de la creación de la Revista y el apoyo y financiamiento de los primeros proyectos de investigación, como lo es el caso del proyecto “Expreso del Sol” que reconstruyó desde la fotografía y el video la antigua Ruta del Tren de pasajeros que conectaba el centro con el Norte del país. Una segunda fase denominada “Fase de consolidación”, que va desde el 2015 hasta el 2020 y en la que se consolidan procesos relacionados con el impacto de la investigación en comunidades concretas, como lo es el caso del acompañamiento a la sistematización de 23 experiencias en el municipio de Tabio (Cundinamarca), la creación de las ferias de articulación, en la que los estudiantes de últimos años de Colegio se acercan y viven la Universidad, entre otros. La última fase denominada “Fase de Reestructuración y Posicionamiento”, que comprende los años 2020, 2021 y 2021 es la que más nutrida aparece, dado que varios de los docentes y funcionarios llegaron a la institución en ese periodo de tiempo. Por ello, se resaltan acciones como la creación de semilleros de investigación, la realización de Seminarios, de Conversatorios y Simposios Internacionales que han reposicionado la Universidad en el ámbito nacional e internacional.



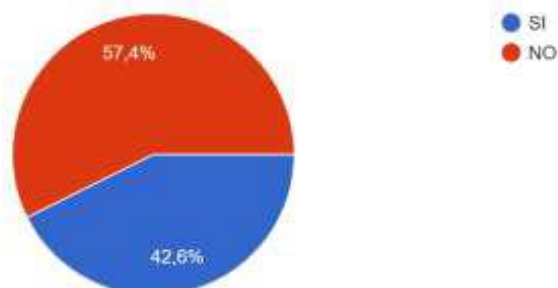
4.2. El tronco o el impacto de las acciones en el presente de la CIDE

El tronco del árbol, que se corresponde con las acciones del presente que han logrado sostener la Investigación en la Universidad y en cada una de las Facultades, responde a las preguntas ¿Existe en la actualidad acciones relacionadas con la investigación en su Facultad? y ¿Qué impactos han tenido esas acciones ?, tuvo como punto de partida la presentación de algunos de los resultados obtenidos en la encuesta diagnóstica sobre condiciones institucionales, donde se indagaba sobre la formación de los docentes y su experiencia en Investigación. La encuesta diagnóstica fue enviada el 29 de abril y la contestaron 61 docentes de la Universidad. A continuación, se presentan algunos de los principales resultados obtenidos, que sirvieron como insumo para pensar el presente y el futuro de la investigación en CIDE:



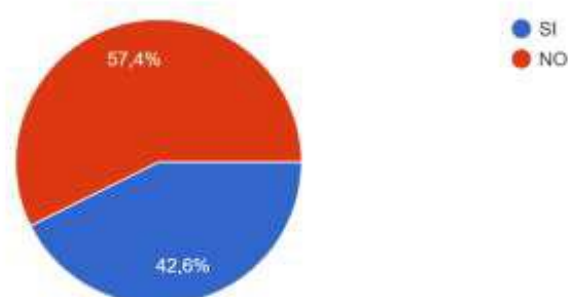
FLACSO 2022

6. En este momento tiene una formación en curso (postgrado, curso corto)
61 respuestas:



Una de las virtudes de un docente debe ser la continua formación, por lo que frente a la pregunta de si se encuentra en el momento cursando una formación, el 42,6% manifestó que Si, en contraste con el 57,4% que mencionaron no encontrarse cursando ningún tipo de formación. Esta pregunta es fundamental porque sabemos que la formación posgradual está relacionada con procesos de investigación que fortalecen estas competencias en los docentes.

6. En este momento tiene una formación en curso (postgrado, curso corto)
61 respuestas:



En lo que corresponde a la pregunta de si en su proceso de formación técnica, tecnológica o profesional ha realizado tesis o trabajos de grado, los docentes en su mayoría (86,9%) respondieron que Si, en contraste con el

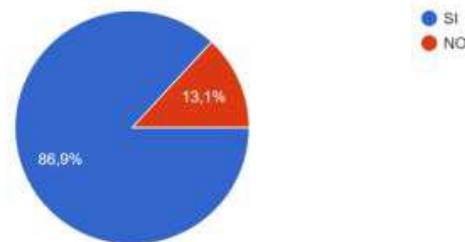


FLACSO 2022

13,1% que respondieron que NO. Lo anterior, permite identificar el grado de experiencia o cercanía que tienen los docentes CIDE con la formulación y ejecución de un proyecto de investigación (tesis, monografía).

7. En su proceso de formación técnica, tecnológica o profesional ha realizado tesis o trabajos de grado?

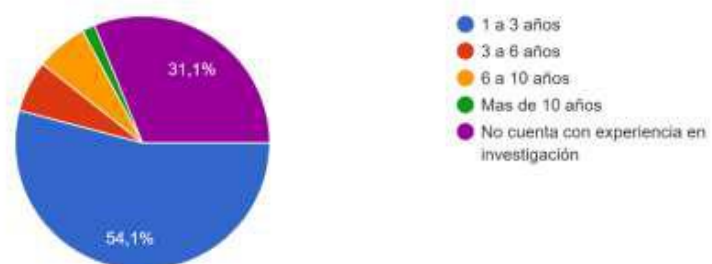
61 respuestas



Respecto a la experiencia en investigación, la caracterización pudo develar que la mayoría de los docentes CIDE (54,1%) cuentan con una experiencia de 1 a 3 años en investigación, seguido de ello, con un alto porcentaje el 31,1% de los docentes manifiestan no contar con experiencia en investigación.

8. Cuantos años de experiencia en investigación tiene?

61 respuestas



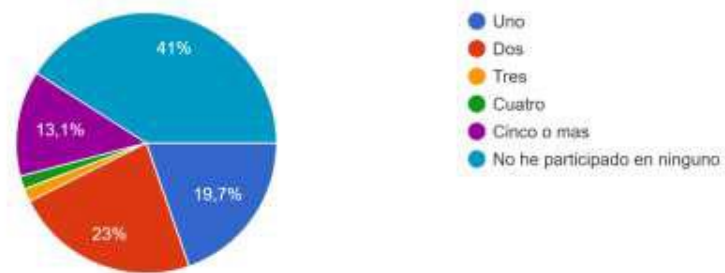
De igual manera, frente a la pregunta de ¿En cuántos proyectos de investigación ha participado en los últimos 5 años?, la mayoría de los docentes CIDE, el 41% respondieron que no han participado en ningún



FLACSO 2022

proyecto de investigación, seguido de un 23% que han participado en 2 y un 19,7% que ha participado en 1(un) proyecto de investigación. Con un mínimo porcentaje, el 13,1% de los encuestados manifestaron haber participado en 5 o más proyectos de investigación en los últimos 5 años.

9. ¿En cuantos proyectos de investigación ha participado en los últimos 5 años
61 respuestas:



Por esta misma vía, a la pregunta sobre qué rol o papel ha desempeñado en los proyectos de investigación en los que ha participado, en correspondencia con la pregunta anterior, el más alto porcentaje (34,4%) señalan que no han participado en ningún proyecto de investigación. Los que han participado mencionan que el 21% ha sido Investigador principal, el 19,7% coinvestigador y el 11,5% Monitor.

11. ¿ Cual ha sido su papel o rol en los proyectos de investigación en los que ha participado?
61 respuestas:



La pregunta por los espacios de investigación a los que he estado vinculado, consecuente con las anteriores preguntas, la mayoría de los docentes CIDE, el 49,2% mencionan o estar vinculados con ningún espacio de investigación, en menor proporción el 21,3% mencionan haber estado o

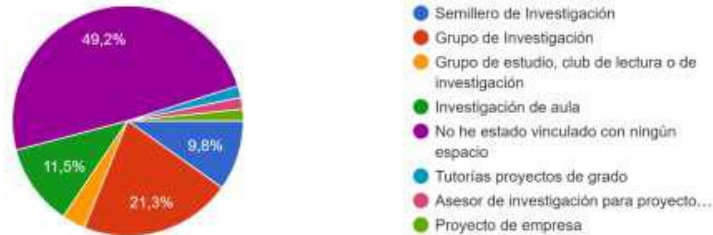


FLACSO 2022

estar vinculados con un grupo de Investigación, el 11,5% con investigación de aula.

12. ¿Ha tenido la oportunidad de dirigir o estar vinculado a alguno de los siguientes espacios de investigación ?

61 respuestas



A partir de esta fotografía del presente de la Investigación en CIDE, se resaltaron las ferias de emprendimiento que se realizan cada semestre, así como los semilleros de investigación que se han creado y los conversatorios, seminarios y simposios que se han desarrollado con la activa participación de docentes y estudiantes. Se resaltaron también los proyectos de aula, y la planeación interdisciplinaria de los seminarios de profundización como una opción de grado que tiene bastante acogida por los estudiantes de los diferentes ciclos.

4.3 Los frutos o resultados obtenidos y los derroteros hacia el futuro

Respecto a los frutos obtenidos, se subrayó la creación de un semillero de investigación en Ingeniería dedicado al estudio de la potencia, la recuperación de la memoria del país a partir de procesos de construcción de memoria, como los previstos en el proyecto de Investigación “10 años después del expreso del Sol”, los proyectos de aula, los seminarios de profundización, entre otras actividades que han dejado importantes frutos de investigación en camino a seguir su formalización y posterior divulgación en escenarios nacionales e internacionales. Es fundamental reconocer que la investigación desde la Universidad debe encaminarse a la



FLACSO 2022

construcción de soluciones a los problemas del contexto a partir de la construcción de conocimiento y la consolidación de las carreras, generando con ello una efectiva integración de las Facultades y de las carreras, en miras a la publicación de artículos de investigación y a la participación de la Universidad en eventos nacionales e internacionales que generen impacto y visibilidad de lo logrado.

Se resalta también el trabajo realizado por el equipo de investigación que estuvo vinculado a la Institución en tiempos anteriores, puesto que logró consolidar una Cartilla llamada “Experto” que incluye todas las orientaciones para la elaboración de los trabajos de grado, las orientaciones sobre las normas de citación y todo lo referido a la Investigación en la Universidad. La idea es que esta cartilla sea actualizada por el nuevo equipo de investigación con el fin de construir sobre lo construido.

Respecto a la pregunta sobre ¿Hacia dónde cree que debería dirigirse la investigación en la Facultad/Universidad?, que implicaba indagar sobre los sueños de cada uno de los participantes del Café, se resaltó la importancia de avanzar hacia la creación e innovación de procesos industriales, artefactos, software que ayuden a la solución de problemas, la creación de Coloquios, seminarios, grupos que visibilicen hacia afuera la institución, y la proyecten en otros escenarios. Varios de los integrantes hicieron hincapié en que la investigación debe dirigirse a suplir problemas y necesidades de las comunidades, atendiendo a las problemáticas de los contextos sociales, de un lado, pero también se sugiere generar una interacción entre academia e industria con el fin dar soluciones a los problemas reales de los sectores productivos.

De otro lado, se resalta la necesidad de construir espacios de socialización de los resultados de investigación, desde la motivación y el incentivo a los investigadores. Lo anterior también pasa por avanzar en procesos de gran importancia para la investigación como la creación del GrupLac (plataforma para registrar el grupo de investigación ante el Ministerio de



FLACSO 2022

Ciencia de Colombia), la redefinición de Líneas de Investigación de cada uno de los programas, incentivar la investigación en directivos docentes y materializar los resultados de investigación en productos concretos que permitan la visibilidad de la Corporación CIDE.

Conclusiones

El trabajo de investigación aquí reseñado contempló un trabajo cualitativo a través de los encuentros presenciales en el marco del Café de Investigación, cuyos resultados fueron sistematizados en una matriz de análisis para identificar las tendencias y puntos de convergencia y de divergencia entre la información recolectada en cada una de las sesiones. Adicionalmente, desde una perspectiva cuantitativa, se realizó la encuesta diagnóstica con los docentes de la Institución para conocer y reconocer el talento humano de la Corporación y proyectar las acciones relacionadas con la investigación como función sustantiva. Con ello se logró reconocer de manera colaborativa, los antecedentes, las acciones presentes, y los logros, desafíos y oportunidades de la Investigación en la CIDE en la perspectiva de avanzar hacia el fortalecimiento de los programas académicos ofertados.

En términos cualitativos, es importante reseñar que las sesiones del Café de Investigación permitieron un tejido de confianza entre el equipo directivo de la Institución, en tanto se reconoció y validó lo que cada Facultad ha hecho y viene haciendo en materia de investigación, generando un tejido colectivo donde todos aprendieron de todos e incluso surgieron proyectos conjuntos interfacultades encaminados a fortalecer los aprendizajes en cada programa. de igual manera, se proyectaron acciones para el segundo semestre de 2022, entre las que se destacan la planeación y ejecución de un ciclo de talleres de sensibilización y formación de los



FLACSO 2022

docentes en tópicos centrales de la Investigación, que surge de la necesidad de cualificar el talento humano de la Universidad.

Referencias bibliográficas

Buollosa, Nicolás (2010). Micelios: hongos para salvar al mundo (y al ser humano). En: <https://faircompanies.com/articles/micelios-hongos-para-salvar-al-mundo-y-al-ser-humano/>

Canales, A. (2011). El dilema de la investigación. *Perfiles Educativos*, XXXIII (número especial), 34-44. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea4.pdf>

González-Campo, C. H., Vásquez Rivera, O. I., & Cifuentes Madrid, J. H. (2020). Efecto del Seguimiento a la Gestión Estratégica sobre las Funciones Sustantivas en las Instituciones de Educación Superior en Colombia. *Cuadernos De Administración*, 33. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao33.esge>

Ley 30 (1992). Ministerio de Educación Nacional [En línea], Bogotá, Colombia, 28 de diciembre de 1992.

Ochoa*, J., & Yunkor*, Y. (2021). El estudio descriptivo en la investigación científica. *ACTA JURÍDICA PERUANA*, 2(2). Recuperado a partir de <http://revistas.autonoma.edu.pe/index.php/AJP/article/view/224>

Ortegón, Edgar, Pacheco, Juan y Prieto, Adriana (2015) *Manual Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento*, CEPAL: Chile.

Solaz-Portolés, Joan, San José, Vicent y Gómez, Ángela (2011). Aprendizaje basado en problemas en la Educación Superior: una metodología necesaria en la formación del profesorado. En:



FLACSO 2022

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES Y
SOCIALES. N.º 25. PDF:

file:///C:/Users/Usuario%20Estudiante/Downloads/Aprendizaje%20b
asado%20en%20p
roblemas%20en%20la%20formacion%20de%20maestros.pdf



FLACSO
2022

LA CATEGORÍA “NO-COSAS” EN LA CULTURA ESCOLAR MATERIAL HOY.

Dra. Alejandra Capocasale Bruno

FLACSO Uruguay, Consejo de Formación en Educación (ANEP).

EUCD-FADU (UdelaR)

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



FLACSO 2022

Resumen

En la presentación de este trabajo académico el objetivo principal es dar cuenta de los resultados preliminares de la investigación ya iniciada que tiene como antecedente y base teórica y empírica principal mi tesis doctoral titulada “La cultura escolar material en la formación de Magisterio y de Profesorado en Uruguay” (Capocasale, 2021). Se mantiene el mismo objeto de estudio original, pero se trabaja sobre un abordaje desde la observación empírica con perspectiva de análisis e interpretación de la cotidianeidad escolar en formación docente. Específicamente, es de interés observar las materialidades emergentes en el siglo XXI como parte de la cultura escolar. Se toman como categorías de análisis la forma escolar, la gramática escolar, la cultura escolar, la cultura escolar material y la hibridación cultural. Se incorpora de una nueva categoría analítica de la cultura material: las “no-cosas” elaborado por Han (2022). Este concepto posibilita el abordaje teórico y metodológico de nuevas materialidades emergentes que se han ido instalando y naturalizando como parte de la cultura escolar material [de la formación docente] en el siglo XXI. En este sentido, más allá de que el objeto empírico de referencia es la formación docente en el Uruguay, el análisis de los resultados y las proyecciones a presentar se pueden tomar como punto de reflexión para todo sistema de formación docente como parte de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Palabras claves: Cultura escolar. Cultura escolar material. Formación Docente.

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. “*Democracia, justicia e igualdad*”

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Introducción

A partir de mi tesis doctoral “La cultura escolar material en la formación de Magisterio y de Profesorado en Uruguay”¹ realizada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), se presenta este trabajo académico. El objetivo principal es dar cuenta de algunas de las categorías de análisis utilizadas en la investigación realizada y presentar la incorporación de una nueva categoría analítica de la cultura material: las “no-cosas”. Este concepto, que puede ser considerado una nueva categoría analítica, fue elaborado por Han (2022). Posibilita el abordaje teórico y metodológico de nuevas materialidades emergentes que se han ido instalando y naturalizando como parte de la cultura escolar material en el siglo XXI. Específicamente, la cultura escolar material de la formación docente en Uruguay no ha escapado a este proceso. En este sentido, más allá de que el objeto empírico de referencia es la formación docente en el Uruguay, el análisis de los resultados y las proyecciones a presentar se pueden tomar como punto de reflexión para todo sistema de formación docente como parte de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

En mi tesis de Doctorado el problema de investigación tuvo la siguiente interrogante: “¿La cultura material escolar de la formación docente (magisterio y profesorado) uruguaya, en su dimensión de espacio-tiempo escolar, continúa configurando nuevos elementos emergentes en las culturas escolares de la formación docente inicial en los institutos y centros de formación docentes en el Uruguay a inicios del siglo XXI?” (Capocasale, 2021, p. 15). El período espacial y temporal contextual para el trabajo de campo el quinquenio 2015-2018 de la Formación Docente en Uruguay. Cabe aclarar que no cabe duda alguna que el contexto de pandemia por COVID-19 que afectó a nivel mundial y por lo tanto a toda América Latina y el Caribe desde fines del año 2019. En este trabajo



FLACSO 2022

académico se presenta una propuesta de análisis reflexivo complementario a la investigación realizada dentro del marco de este contexto excepcional. Las nuevas materialidades emergentes tienen, en la mayoría de los casos, un componente ligado a la modalidad educativa virtual y/o a híbrida (presencial-virtual).

A partir de algunas de las categorías analíticas de la tesis doctoral de referencia, se plantea una discusión y análisis que posibilita dar cuenta de las nuevas materialidades emergentes. Las categorías analíticas seleccionadas para este proceso de proyección reflexiva son las siguientes: forma escolar, gramática escolar, cultura escolar, cultura escolar material y proceso de hibridación cultural.

Un abordaje teórico-reflexivo de las nuevas materialidades

El punto de partida epistémico de estudio de la cultura escolar material dentro de la cultura escolar, tiene como concepto central el de “lo obvio” (Puiggrós, 1998). “Lo obvio” supone que es evidente, naturalizado y por lo tanto, incuestionable pues siempre ha estado presente, más allá de que se le preste atención o no. La clave analítica está en que a pesar de estar presente muchas veces, sino todas, lo obviamos, es decir lo dejamos de lado, está allí con la fuerza que otorga la materialidad tangible. Se podría afirmar que, al estudiar el sistema educativo, y específicamente la cultura escolar, las materialidades son obviadas por ser obvias. Augustowsky (2010) refiere al hecho que a pesar de que estamos rodeados de objetos materiales hay una ausencia evidente de su tratamiento en la bibliografía pedagógica. De esta forma se construye uno de los fundamentos epistemológicos de este abordaje teórico-reflexivo: de-velar lo obviado (la cultura escolar material). Cabe aclarar que toda cultura escolar presenta lo



FLACSO 2022

material y lo simbólico como imbricados. El nivel de implicancia y vínculo entre las materialidades y los componentes simbólicos es muy fuerte sin duda alguna. No obstante, los procesos de invisibilización y de naturalización de lo material dentro de la cultura escolar hacen pensar, en primera instancia, que es subsidiario de lo simbólico y que no tienen una interrelación ontológica muy fuerte. Al mismo tiempo, en esta interrelación están presentes los sujetos pedagógicos. Aguerrondo (1998) expresa claramente la interrelación existente –tantas veces invisible e invisibilizada- entre la cultura escolar material y los sujetos pedagógicos involucrados:

Un salón más o menos grande, una serie de bancos y sillas alineados donde se ubican los alumnos callados y esperando, un pizarrón al frente, un docente protagonista y conductor privilegiado de la actividad. Esto es hoy una clase escolar en la primaria o la secundaria, pero también lo era hace 150 años (Aguerrondo, 1998: 147).

De esta manera se incorpora la categoría de la forma escolar, que se enmarca dentro de la teoría de la forma escolar. Esta teoría posibilita abordar todo lo relativo a la cultura escolar. Es que la forma escolar tiene un “principio de engendramiento” que según Vincent, Lahire y Thin (2008) se define por reglas impersonales que son producto de conflictos, luchas, polémicas dentro del sistema educativo. Así se ha ido constituyendo un modo de socialización hegemónico que implica una relación pedagógica basada en tales reglas impersonales para todos los sujetos pedagógicos dentro de un espacio-tiempo escolar de encierro institucional. Un tiempo escolar medido, controlado y supervisado coordinado en un espacio situado en función de tareas configuradas dentro de estructuras y funciones. La forma escolar permite hacer de lo escolar algo visible e inteligible que cobra sentido y significado a partir del espacio- tiempo escolar. Tal como lo explican Baquero, Diker y Frigerio (2013) la forma escolar siempre se instala en y desde una configuración socio-histórica, por lo tanto está contextualizada. Según Pineau (2013), desde el siglo XIX, la forma escolar tiene su base sobre “sistemas escolares” que se fueron organizando según



FLACSO 2022

niveles (primario, secundario, terciario) y de acuerdo a un orden jerárquico con funciones y roles claramente definidos. Este proceso continúa y alcanza al siglo XXI. En este siglo, se puede aplicar la metáfora organizativa de “la red” dinámica y flexible para representar la forma escolar (Pineau, 2013). Las instituciones escolares se organizan en torno a metas propuestas y evaluaciones que miden logros educativos en función de competencias que las mantienen a un sistema educativo. El eje central del sistema educativo no es más la institución sino la intercomunicación dentro de “la red”. Vincent, Lahire y Thin (2008) explican este proceso como generador de una forma escolar hegemónica en el mundo occidental de los sistemas educativos a través de la extensión de la escolarización. En este sentido la forma escolar es una relación social de tipo pedagógico en la que se instala un proceso de racionalización del espacio y tiempo aplicado a lo escolar en concordancia con los procesos de producción y reproducción social y económica que van ocurriendo en la estructura social. En este sentido, la teoría de la forma escolar va de la mano de otras dos categorías de análisis: gramática escolar y cultura escolar.

Tyack y Cuban (2001) refieren a la gramática escolar como el conjunto de tradiciones, permanencias y regularidades institucionales perdurables en el tiempo y que se manifiesta en formas de hacer, reglas y rituales compartidos por la comunidad educativa. Desde finales del siglo XIX se puede afirmar que está instalada una gramática escolar hegemónica que permitió el control escolar (Tyack y Cuban, 2001). Esta categoría posibilita observar cambios y permanencias en las instituciones educativas. Otra categoría implicada en la teoría de la forma escolar es la de cultura escolar que supone modos de ser, pensar y sentir de los sujetos en determinado contexto. Tiene que ver con la construcción de la institucionalidad escolar situada en la que el espacio y el tiempo escolares son dos elementos sustantivos. Viñao Frago (2002) explica que el concepto de cultura escolar o culturas escolares se ha utilizado para hacer referencia a los sistemas de



FLACSO 2022

enseñanza y las instituciones educativas implicando maneras de pensar, sentir y hacer que suponen teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales inercias, hábitos y prácticas que se “sedimentan” y permanecen como regularidades que se repiten pues se transmiten de generación en generación. Asimismo, sus rasgos característicos son la continuidad y persistencia en el tiempo y su configuración de los espacios escolares y el curriculum escolar.

En el caso del estudio de las materialidades de la formación docente, posibilita abrir la puerta de una materialidad silenciosa e invisible que da cuenta de nuevos emergentes. De esta manera es que se incorpora la categoría cultura escolar. Los objetos que la conforman están distribuidos en el espacio-tiempo escolar en vínculo permanente con los sujetos pedagógicos. En definitiva, es un proceso de estructuración sociocultural por el cual las materialidades constituyen una forma escolar, que se expresa en una gramática escolar que, a su vez, se manifiesta a través de una cultura escolar. Este proceso entra en constante tensión con el devenir socio-histórico de las subjetividades humanas contextualizadas en sistemas educativos nacionales.

Ahora bien, en el siglo XXI, se puede afirmar que la forma escolar con su gramática escolar hegemónica ha atravesado los límites físicos de las instituciones educativas dentro de la red de la sociedad escolarizada. Sin embargo aún persisten dificultades para concebir la socialización en función del modelo de escolarización impuesto y hegemónico desde la modernidad. A decir de Perrenoud (1996): “nuestra sociedad está escolarizada, incapaz de pensar la educación a no ser según el modelo escolar incluso en los dominios ajenos al curriculum consagrado de las escuelas de cultura general o de formación profesional” (p. 67). Dentro del contexto del siglo actual estudiar la forma escolar y la gramática escolar requiere atender su potencial de cambio permanente y su permeabilidad con otras formas institucionales que continúan presentando necesidades



FLACSO 2022

socioculturales y educativas emergentes. El sistema educativo de la Educación Superior, incluida la formación docente forma parte de todos estos procesos.

Cabe destacar que toda cultura escolar se gesta desde y en lo cotidiano escolar (Chervel, 1998); lo que supone que genera una profunda relación dialéctica con las prácticas sociales escolares y no escolares. En este sentido se abre la posibilidad de que se genere un proceso de hibridación cultural, que a su vez, se plasma en una cultura escolar que será parte de todo proceso de socialización. La hibridación cultural (García Canclini, 1990) es resultado y resultante del encuentro entre el mundo no escolar con la cultura escolar propiamente dicha. Este encuentro entre culturas García Canclini (1990) señala que se pueden distinguir entre diferentes grados de hibridez cultural que dan cuenta de la convivencia de lo diverso en sus expresiones simbólicas y materiales. Como es bien sabido, la hibridez cultural es de larga data en las culturas latinoamericanas. Ejemplo de esto son las formas sincréticas creadas desde las matrices indígenas y las matrices españolas y portuguesas. En relación a nuestro objeto de estudio, se puede hacer referencia a la existencia de tensiones dadas por los procesos de “desterritorialización y reterritorialización” (García Canclini, 1990). Desde la perspectiva de la cultura escolar estos procesos suponen la pérdida de algunas relaciones pedagógicas y socio-educativas naturalizadas territorialmente; implican la apertura a ciertas relocalizaciones territoriales que logran conjugar las nuevas emergencias con las permanentes producciones simbólicas y materiales de la cultura escolar de referencia. Estos procesos de hibridación cultural representan rupturas con las fronteras sociales y simbólicas dentro de la cultura escolar y hacen posible la convivencia simultánea de distintas subculturas en el mismo espacio-tiempo escolar. Se generan nuevas formas de ser, pensar y sentir que se pueden manifestar simbólicamente y materialmente. Estos



FLACSO 2022

nuevos emergentes se van manifestando como intervenciones visibles en las estructuras de la cultura escolar material.

Metodología

Al ingresar a una institución de formación de docentes [al investigador le] surgen de inmediato imágenes mentales asociadas a un “deber ser” de la materialidad esperada y esperable de cualquier cultura escolar enmarcada dentro un formato de escolarización occidental moderno. La cultura escolar material se manifiesta comunicativamente al sujeto por señales de referencia y de otros ámbitos culturales que la permean de manera continua. Las materialidades son claves indiciarias de los códigos de intercomunicación entre la sociedad y la institución educativa. Ginzburg (2000) refiere a los objetos materiales de la cultura escolar como “semióforos”, es decir, “materiales que portan significados que hay que descifrar por indicios que sugiere el observador” (p. 93). Estos objetos son fuentes de prácticas empíricas en las que intervienen materialidades (Sacchetto y Torrents, 1986) que a su vez requieren ser develadas a través de síntomas o indicios (Ginzburg, 1994). Es que, tal como aclara Brailovsky (2008), las materialidades escolares son mucho más que el equipamiento o la arquitectura pues representan una “disputa silenciosa” por la definición de lo escolar en distinción ante lo no escolar.

El punto de partida metodológico considerado es la perspectiva analítica de Reguillo (2000) acerca del papel estratégico de la vida cotidiana de los sujetos como “...para pensar la sociedad en su compleja pluralidad de símbolos y de interacciones ya que se trata del espacio donde se encuentran las prácticas y las estructuras, del escenario de la reproducción y simultáneamente, de la innovación social” (p. 77). La cotidianeidad tanto escolar como no-escolar es socio-histórica, situada y contextualizada. Tiene un vínculo a las estructuras sociales, políticas, económicas y



FLACSO 2022

culturales que la producen, reproducen y que son producidas y legitimadas por ella. El quehacer educativo diario configura un entramado de espacio-tiempo organizado que, a su vez, genera un orden social determinado. En la cultura escolar este entramado espacio-temporal se configura y reconfigura de forma continua como parte de los procesos de ritualización escolar. Desde esta perspectiva metodológica de revalorización y observación de lo cotidiano escolar, se plantearon las siguientes interrogantes:

En cuanto a la formación docente (magisterial y de profesorado): La cultura escolar material, entonces, ¿sigue siendo la misma (permanece) a pesar del tránsito temporal hacia el siglo XXI? ¿Sólo hay permanencias? ¿Se presentan concomitantemente cambios en la cultura escolar material? ¿Es la misma la cultura escolar material para todo el sistema educativo sin importar el nivel de referencia? ¿La cultura escolar material de la formación docente, estructura las relaciones sociales entre los sujetos pedagógicos desde sus dimensiones de espacio-tiempo escolar a partir de los procesos de producción y reproducción educativa? Si lo hace, ¿qué papel juegan los sujetos pedagógicos?

Como antecedente, y por lo tanto como dato empírico base obtenido para este trabajo de indagación sistémica, están los resultados logrados a partir de las dos preguntas que se plantearon en la tesis doctoral:

En los institutos de formación docente inicial del Sistema Nacional de Educación Pública uruguayo: ¿Cuáles son las características principales de la cultura escolar material en cuanto al espacio-tiempo escolar en la formación docente inicial de magisterio y profesorado en distintos centros? Y en este mismo sentido, ¿qué señales hay de la configuración de nuevas culturas escolares en la formación de maestros y de profesores en el Uruguay de inicios del siglo XXI? (Capocasale, 2021, p. 20).

Sobre la base de lo planteado metodológicamente, es que se propuso hacer un registro de observaciones directas de las nuevas materialidades desde la vuelta a la presencialidad post-emergencia del contexto de pandemia por COVID-19 en dos instituciones (una magisterial y otra de profesorado) del



FLACSO 2022

Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en Uruguay. Del registro obtenido, en esta ocasión, se seleccionan dos objetos que por su persistencia entre los años 2021 y 2022 sobresalen ante otros objetos registrados: el ordenador portátil (notebook o laptop, netbook o tablet) y el smartphone. Ambos objetos están presentes de manera constante en el uso cotidiano de los sujetos pedagógicos involucrados y han pasado a ser parte de la gramática escolar en la formación docente nacional. Se hizo un registro cualitativo del uso de estos objetos que tienen un componente material e inmaterial-virtual en simultáneo.

Resultados y discusión

En la tesis doctoral de referencia (Capocasale, 2021) se establece que existe en la formación docente magisterial y de profesorado en Uruguay un nuevo *modelo emergente instituyente* que responde a un proceso de hibridación cultural (García Canclini, 1990). Este modelo tiene elementos que aún no han logrado institucionalizarse. En tanto modelo instituyente, está reclamando su presencia visible en la materialidad. Entre ellos surgen objetos materiales nuevos que antes no eran aceptados ni reconocidos en el espacio-tiempo escolar. Ni siquiera se aceptaba su aparición (menos aún su uso por parte de los sujetos pedagógicos docentes) en la cotidianeidad educativa. Estos objetos no eran considerados como parte de la cultura escolar material de la formación docente. Los objetos materiales a los que estamos haciendo referencia son de naturaleza tecnológica, creados a finales del siglo XX y a inicios del siglo XXI son de libre disponibilidad para los sujetos, además de su movilidad y portabilidad. Esto fue generando que los espacios institucionales -por ejemplo el aula (espacio tradicional del modelo de educación de la modernidad fundacional normalista)- que tenían como único fin el desarrollo de una relación pedagógica con una



FLACSO 2022

mediación tecnológica basada en herramientas técnicas o tecnológicas básicas (por ejemplo la pizarra o los materiales didácticos), ahora se reconfiguren en sus fines pedagógicos-didácticos. La disponibilidad de estos recursos tecnológicos está transformando los espacios escolares tradicionales y la disposición los objetos presentes en las instituciones educativas. El uso de diversos espacios que originalmente fueron construidos con fines muy específicos, ahora con la presencia de estos nuevos objetos tecnológicos, está cambiando. Como resultado del registro por observación directa y simple, se obtienen los siguientes datos cualitativos:

- aparecen aulas y espacios edilicios con usos múltiples que antes tenían su fin claramente establecido desde el mandato organizacional (por ejemplo, biblioteca, aula de clase, laboratorios, etc.);
- los lugares de entradas y salidas institucionales comienzan a ser re- conceptualizados en cuanto a su formato;
- surgimiento de nuevos lugares, espacio- temporales de sociabilidad y de socialización dentro de las instituciones educativas y
- formatos edilicio-arquitectónicos panópticos y de encierro (en su formato material) a partir del uso de estos nuevos objetos tecnológicos no representan más una cultura escolar que responda al modelo panóptico y mucho menos de encierro, pues la institución parece estar de forma constante abierta al mundo exterior a través de las tecnologías de la comunicación y de la información

Este modelo emergente instituyente, da cuenta de una fuerte dinámica y transformación al interior de las instituciones de Formación Docente en el Uruguay a principios del siglo XXI. Esta dinámica mencionada se comienza a plasmar en la materialidad institucional, dejando huellas, indicios, señales, que pueden llegar a institucionalizarse. Este nuevo modelo de cultura escolar material apenas comienza a configurarse. En este



FLACSO 2022

trabajo académico se pretende dar cuenta de un ejemplo dentro del proceso de cambio en la cultura escolar material. Esta transformación es muy específica pero podría dar origen a mediano o largo plazo a una nueva cultura escolar material, y por ende, a una nueva cultura escolar de la formación docente uruguaya. Esta cultura escolar vinculada al trabajo de enseñar, a la relación pedagógica y a la práctica educativa va de la mano de cada biografía institucional subjetiva que tiene sus propios sentidos, significados y realizaciones. Berger y Luckmann (1997) establecen que las instituciones [educativas] tienen un doble sentido subjetivo y objetivo, a la vez. El sentido subjetivo institucional otorga el intersticio para que surja lo novedoso. Al inicio este puede ser invisible o invisibilizado por los modelos institucionales instituidos y hegemónicos. Otras tantas veces, son producto de conflictos intra-institucionales o directamente generan conflictos a nivel institucional. Estos nuevos modelos van configurando nuevas culturas escolares. El pasaje de esta nueva cultura escolar incipiente va desde lo subjetivo hacia lo objetivo y requiere de un proceso de objetivación institucional. A partir de los resultados de las observaciones sistemáticas realizadas se podría afirmar que apenas se está ingresando al proceso llamado “reificación”. “Debe destacarse que la reificación es una modalidad de la conciencia, más exactamente una modalidad de la objetivación del mundo humano que realiza el hombre (Berger y Luckmann, 1997: 117).

De forma lenta y paulatina a decir de Han (2022) “El orden terreno está siendo sustituido por el orden digital” (p. 13) como característica de un nuevo modelo emergente instituyente en el que aparecen nuevos objetos materiales tecnológicos dispuestos de manera diferente a los tradicionales, con una nueva lógica de organización de los espacio-tiempos institucionales. Este nuevo modelo de cultura escolar material va de la mano con un fuerte proceso de apropiación estudiantil de los espacio-tiempos escolares que tienen otra finalidad definida tradicionalmente. Los



FLACSO 2022

estudiantes le van otorgando forma, sentido y significado con el uso que ellos mismos le otorgan de manera disruptiva. La presencia de objetos de tecnología del siglo XXI con libre disponibilidad y movilidad para todos los sujetos de la institución educativa como parte de una forma de ser, actuar y sentir que es mediada no solo por la presencialidad. Aparece una lógica distinta desde una forma escolar que se estructura y re-estructura desde una cultura escolar material desde la coexistencia de permanencias y cambios. Desde el inicio del siglo XXI, y más fuertemente desde la vuelta a la presencialidad después del contexto por pandemia por COVID-19 aparece en estas instituciones un sujeto pedagógico que trae consigo objetos materiales tecnológicos. Estos son utilizados cotidianamente de forma portátil e individual como mediadores del conocimiento. De esta forma, casi sin darnos cuenta, aparece un modelo emergente instituyente de cultura escolar material digital en el que irrumpen las no-cosas (Han, 2022) en la cultura escolar.

Este nuevo modelo de cultura escolar material escolar requiere ser visibilizado. Desde mi punto de vista ha llegado el momento de llevar adelante un proceso de observación detenida para lograr profundizar en su alcance. Pese a que a simple vista el orden material y orden simbólico en la cultura escolar aparentan estar desacoplados considero que todo pareciera indicar que el proyecto pedagógico y el proyecto de la materialidad escolar presentan un vínculo tan estrecho que se expresa en la *praxis* educativa cotidiana. A partir de la estructuración dialéctica entre la cultura escolar y la cultura escolar material es que es posible hacer referencia a los procesos de hibridación cultural. Este nuevo modelo de cultura escolar material es uno de los tantos resultados del encuentro entre el interior y el exterior de las instituciones educativas. Representa la reivindicación de la existencia de lo común como forma de conexión del mundo educativo formal con lo cotidiano exterior. Lo común comunica, construye identidad y colabora con las formas de percepción de formas,



FLACSO 2022

espacios, tiempos, sentidos compartidos de la materialidad escolar y no-escolar. Lo común construye y reconstruye la cultura escolar, sale hacia el exterior para expandirse y volver nuevamente a la institución educativa. Los sujetos pedagógicos circulan por instituciones educativas, caminan por las calles de la ciudad como portavoces vivientes de las culturas escolares y no-escolares que viven. Estos procesos abren espacios para que se generen hibridaciones culturales. Estas son expresión de lo nuevo, lo diverso, lo no esperado, lo insospechado, lo latente, lo escondido dentro de lo perdurable. Las no-cosas son producto de una digitalización de los datos y la información que convive con el mundo de las cosas. Resulta necesario y urgente caracterizar el nuevo modelo emergente de cultura escolar material, sus objetos principales en cuanto a sentidos, significados y consecuencias de su presencia en el espacio-tiempo escolares de la formación docente.

Conclusiones

Si la intención en estas conclusiones es expresar lo más elemental de este trabajo se podría hacer referencia a Silva y Martínez (2017) quienes señalan las profundas transformaciones que las nuevas tecnologías han generado en los procesos educativos y sus dinámicas de funcionamiento. No obstante, no pasa por este aspecto el investigar acerca de las nuevas materialidades en la cultura escolar de la formación docente.

A simple vista, se podría hacer referencia a que en las instituciones educativas lo que prevalece es la perennidad de una cultura escolar y una gramática escolar intocadas. En consecuencia, se ha afirmado muchas veces que lo educativo formal va por un sendero ajeno a las nuevas realidades del mundo cotidiano del siglo XXI. Este tipo de afirmaciones dañan los procesos que acaecen dentro de las instituciones educativas pues las presentan ante el mundo extra-escolar como ajenas y obsoletas frente a



FLACSO 2022

lo no-escolar y también como incapaces de cambiar y de ser generadoras de cambios sociales. Es necesario dar cuenta de los procesos que ocurren dentro de las instituciones educativas producto de los sujetos pedagógicos que las conforman. Es verdad que, quizás, la cultura escolar tiene procesos más lentos que los que ocurren por fuera de ellas, pero esto no significa que no se den. En el siglo XXI están denotando ser el espacio-tiempo mejor diseñado para que los procesos de transformación social, cultural, política, artística, ética, económica, se vayan manifestando sin que los sujetos pierdan sus identidades personales y nacionales. La hibridación cultural tiene un tiempo humano requerido para el procesamiento adecuado de los nuevos conocimientos. Por qué no afirmar que quizás las instituciones educativas son uno de los pocos espacios-tiempo que la Humanidad aún mantiene para lograr cambios profundos y conscientes.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (1998). Cómo será la escuela del siglo XXI. En: Filmus, D. (Comp.). *Para qué sirve la escuela*, pp. 147-174, Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Augustowsky, G. (2010). Las paredes en el aula. El registro fotográfico en la investigación educativa. Documento de Trabajo N° 37. En: *Seminario Permanente de Investigación*, Escuela de Educación de la UdeSA. Buenos Aires: Universidad de San Andrés, 2009.
- Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (Comps.). (2013). *Las formas de lo escolar*. Paraná: Editorial Fundación La Hendija.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1997). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Brailovsky, D. (2008). Objetos que hablan. Revisión de los sentidos de la escuela a partir de su cultura material. En: Brailovsky, D. (Comp.).



FLACSO 2022

Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Angustia, desazón, reflexiones. Buenos Aires: Noveduc, pp. 101- 130.

Capocasale, A. (2021). *La cultura escolar material en la formación de Magisterio y de Profesorado en Uruguay* (Tesis de posgrado doctoral). Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1975/te.1975.pdf>

Chervel, A. (1998). *La cultura scolaire. Une approche historique.* París: Belin.

García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad.* México D.F.: Grijalbo.

Ginzburg, C. (1994). *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia.* Barcelona: Gedisa.

Ginzburg, C. (2000). *Ojazos de madera. Nuevas reflexiones sobre la distancia.* Barcelona: Península.

Han, B-Ch. (2022). *No-cosas. Quiebres del mundo de hoy.* Buenos Aires: Taurus.

Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar.* Madrid: Ediciones Morata. Pineau, P. (2013). Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar. En: Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (Comp.). *Las formas de lo escolar.* Paraná: Editorial Fundación La Hendidja, pp. 33-44.

Puiggrós, A. (1998). ¿A mí, para qué me sirve la escuela? En: Filmus, D. (Comp.). *Para qué sirve la escuela.* Buenos Aires: Grupo Editorial Norma S.A., pp. 97-120.



FLACSO 2022

- Reguillo, R. (2000). La clandestina centralidad de la vida cotidiana en Lindón. En: Lindón Villoria, A. (Coord.) *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. Barcelona: Anthropos. pp. 77-93.
- Sacchetto, P. P. y Torrents, M. (1986). *El objeto informador: los objetos en la escuela. Entre la comunicación y el aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.
- Silva, A. y Martínez, D. (2017). Influencia del Smartphone en los procesos de aprendizaje y enseñanza. *Suma de Negocios*, vol. 8, núm. 17. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/6099/609964242002/html/>
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (2008). *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar*. Disponible en: <https://docplayer.es/35830755-Sobre-la-historia-y-la-teoria-de-la-forma-escolar.htm>
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

¹ Capocasale Bruno, A. (2021). *La cultura escolar material en la formación de Magisterio y de Profesorado en Uruguay* (Tesis de posgrado). Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1975/te.1975.pdf>



FLACSO
2022

ADECUACIÓN SOCIOTÉCNICA E INTERCULTURALIDAD UNA PROPUESTA EDUCATIVA PARA ORGANIZACIONES SOCIALES.

Alejandro Henao Plaza
Universidad Minuto de Dios

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología.

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

La adecuación sociotécnica (AST) nace en el campo de los estudios sociales en ciencia, tecnología y sociedad como una propuesta para comprender el papel de la tecnociencia (TC) en las realidades sociales concretas, y, al mismo tiempo, una base cognitiva para reconfigurar los códigos sociotécnicos que permitan impulsar propuestas de acción en organizaciones y movimientos sociales. La ponencia propuesta es parte de los resultados de investigación alcanzados dentro de mi tesis de maestría, en la cual se usó un estudio comparativo para analizar los alcances sociopolíticos de la AST en dos organizaciones sociales de la Ciudad de Bogotá. Dentro de los componentes teóricos, la interculturalidad emergió como un elemento central para discutir y complementar la propuesta de la AST, puesto que si esta última se propone reconfigurar el código sociotécnico es necesario que profundice en el dialogo intercultural. Entendiendo la interculturalidad como el puente que permite enlazar tecnociencia y saber popular; puntos que adquirieron más sentido al ponerlos en cuestión dentro de las organizaciones estudiadas. Por lo anterior, es necesario incluir en las propuestas educativas de las organizaciones y movimientos sociales, no sólo una reflexión sobre el papel de la TC en su quehacer organizativo, sino construir propuestas que puedan dar alternativas a la comprensión meramente utilitarista y neutral del conocimiento.

Palabras clave: adecuación sociotécnica, tecnociencia, interculturalidad, conocimiento.



FLACSO
2022

PROTOCOLO: TALLER “UN ACERCAMIENTO AL PASADO, PRESENTE Y FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN EN CIDE”.

Adriana Marcela Londoño Cancelado

CIDE

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología.

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Justificación

Consecuentes con el modelo pedagógico de la Corporación, sustentado en el Aprendizaje Basado en Problemas –ABP, como una estrategia de enseñanza aprendizaje que se propone desplazar el modelo transmisionista de la educación, por uno donde el estudiante cobre protagonismo y asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje a partir del trabajo cooperativo y activo y la resolución del problemas cercanos a la realidad (, la metodología de Árbol de problemas, ampliamente usada en el marco Lógico para identificar un problema, así como sus causas y efectos, se constituye en una herramienta valiosa para recuperar, de manera colaborativa, los antecedentes, las acciones presentes, los logros y los desafíos y oportunidades de la Investigación en la CIDE.

La metodología de Árbol de problemas, tiene como punto de partida una lluvia de ideas sobre los principales problemas de la situación analizada, para llegar a establecer un problema central que afecte a la comunidad, posterior a ello se analizan los efectos más importantes del problema central y se determinan las causas del problema. Una vez identificado el problema central, así como las causas y efectos “se construye el árbol de problemas. El árbol de problemas da una imagen completa de la situación negativa existente” (Ortegón, Pacheco Y Prieto: 2015, 16)

Lo que se pretende en el taller es adaptar ésta metodología a las necesidades de la Institución con el objetivo de identificar los antecedentes, causas o el pasado de la investigación en el CIDE, los logros alcanzados, los impactos y las acciones desarrolladas en el presente, y finalmente, las oportunidades y desafíos hacia el futuro.



FLACSO 2022

OBJETIVO	Caracterizar desde las voces de los directivos CIDE, los recorridos, dinámicas, procesos, resultados y desafíos de la Investigación en la Institución, con el fin de tejer resonancias y ecos entre las experiencias de cada Facultad y proyectar las acciones a seguir para fortalecer la Investigación en CIDE
PREGUNTAS ORIENTADORAS	<p>¿Cómo comprende la investigación en la Facultad?</p> <p>¿Cuáles son los antecedentes de la Investigación en la Facultad? ¿Destaque hechos, actores y resultados?</p> <p>¿Sobre qué fundamentos conceptuales – epistemológicos, metodológicos se ha pensado la investigación en la Facultad?</p> <p>¿Existe en la actualidad acciones relacionadas con la investigación en su facultad?</p> <p>¿Qué impactos han tenido estas acciones desarrolladas?</p> <p>¿Qué resultados o frutos ha dejado la Investigación en su Facultad?</p> <p>¿Hacia dónde cree usted que debería dirigirse la Investigación en la Facultad?</p> <p>¿Qué oportunidades y desafíos tiene la investigación en la CIDE?</p>
DURACIÓN	<p>Una sesión de tres horas</p> <p>Dos horas de trabajo individual con cada Directivo para precisar algunos aspectos de los obtenidos en la primera sesión</p>
MATERIALES REQUERIDOS	<p>Una cartelera de 2 pliegos con un árbol de café pintado</p> <p>1 paquete de fichas bibliográficas verdes</p> <p>1 paquete de fichas bibliográficas amarillas</p> <p>1 paquete de fichas bibliográficas azules</p> <p>1 paquete de fichas bibliográficas rosadas</p> <p>1 paquete de fichas bibliográficas blancas</p> <p>Marcadores de colores</p> <p>Lana de colores</p> <p>2 rollos de cinta de enmascarar</p> <p>20 tintos o cafés -1 termo de café con vasos</p> <p>Galletas, achiras o ponqués para acompañar el café</p> <p>Video been-computador</p>
FECHA Y HORA DE REALIZACIÓN	<p>Viernes 29 de Abril de 2022</p> <p>6:00 p.m- 9:00 p.m</p>



FLACSO 2022

DESARROLLO PASO A PASO

1er Momento: Presentación de los asistentes y de la metodología | Duración: 10 min

La actividad inicia con una presentación de los asistentes al taller, inspirada en un ejercicio de tejido colectivo, que permitirá conocerse y reconocerse de otra manera. La invitación es a tejer y construir con el otro (a), por lo que se dispone de una madeja de lana, que se irá lanzando de asistente en asistente, con el fin de realizar un tejido. Antes de lanzarla, cada asistente deberá presentarse mencionando:

Nombres y apellidos:

Cargo:

Expectativas frente a la actividad:

Para ambientar esta dinámica se utilizará el Texto “Ersilia” de Italo Calvino, contenido en su libro “Las Ciudades Invisibles”

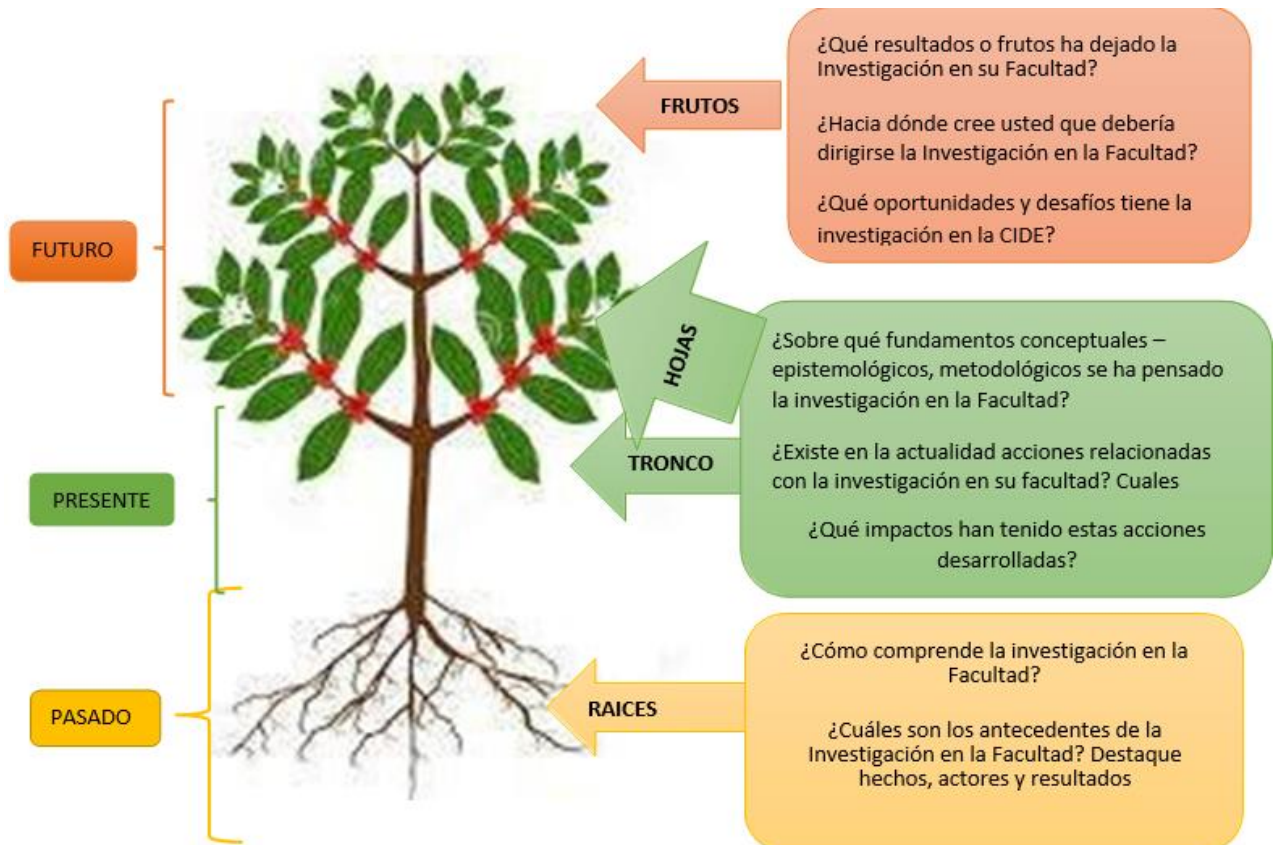
2do Momento: Registrando las huellas de la Investigación en el Árbol de Café | Duración: 2 horas y media

Una vez realizada la presentación se invitará a los participantes a desplazarse hacia el lugar donde se encuentra adherido en la pared el árbol de Café, con sus raíces, tronco, hojas y frutos. En cada una de estas partes, estarán ubicadas las preguntas que se deben responder. Para ello, se entregará a cada directivo un paquete de fichas bibliográficas de un color específico, así:



FLACSO 2022

FACULTAD DE ARTES Y COMUNICACIÓN	AZUL
FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y CONTABLES	AMARILLO
FACULTAD DE INGENIERÍAS	ROSADO



Cada una de las partes del árbol, que a su vez hacen alusión al tiempo (pasado, presente y futuro), se abordarán una a una, de manera individual por cada uno de los participantes del taller, quienes responderán cada una de las preguntas en las tarjetas o fichas bibliográficas entregadas. Luego serán adheridas a la cartelera donde se encuentra el árbol, justo en el lugar que corresponde. Por ejemplo, las primeras preguntas que se responden se ubican en la parte inferior de la cartelera en la parte de la raíz. Es



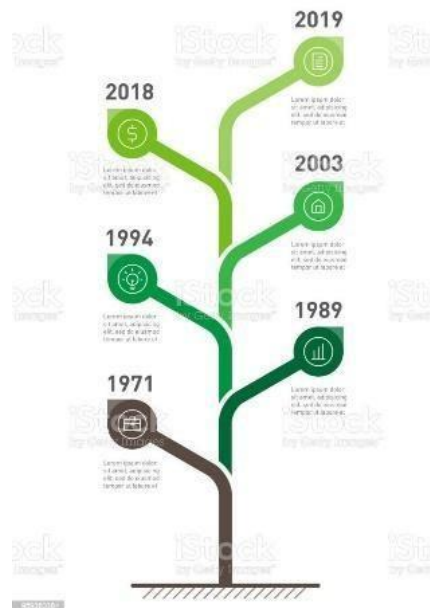
FLACSO 2022

fundamental que lo que se escriba en las tarjetas sea visible para los otros, pues a la hora de ubicarlo será socializado en voz alta por el participante.

Después de socializar cada una de las respuestas relacionadas con el PASADO de la Investigación en la CIDE y que evocan la raíz, los participantes, al calor del café y las galletas dispuestas en la mesa, reflexionarán en voz alta sobre:

- Puntos de convergencia (puntos en común)
- Puntos de divergencia

Posterior a ello, el profesor Jair Marchena, Director de Investigaciones de la CIDE presentará una línea del tiempo de la Investigación en la Institución destacando momentos, actores y principios logros, así:

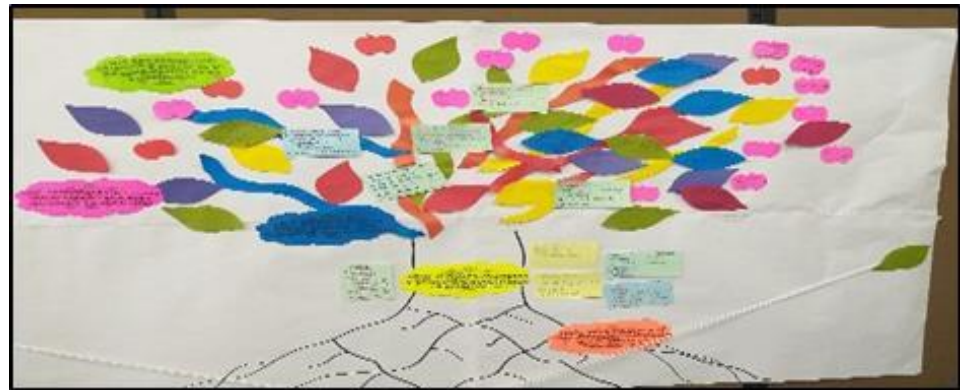


Posterior a ello, se proseguirán con las preguntas relacionadas con el tronco, las hojas y los frutos, para lo que se procederá de la misma forma que con las raíces. El trabajo en cada una de las partes utilizara diversos recursos sonoros, que permiten evocar y recordar de manera mas efectiva, de tal forma que el taller sea aprovechable.



FLACSO 2022

Lo que se espera que quede al final en el árbol de café a partir de la construcción colectiva lograda es más o menos como se muestra la imagen a continuación:



3er Momento: Cierre y conclusiones | Duración: 20 minutos

Una vez completado el recorrido por el pasado, presente y futuro de la Investigación en la CIDE, se sacarán las principales conclusiones, y recomendaciones para fortalecer el Componente de Investigación en la Universidad, tomando en cuenta lo que cada uno aportó en el taller. Estas conclusiones y recomendaciones se ubicarán al lado derecho del árbol como semillas, que darán origen a un nuevo punto de partida, y a un nuevo camino que se construirá colectivamente. Posterior a ello, se explicarán las acciones que harán parte de este diagnóstico (Encuesta a docentes y entrevistas a profundidad con los Directores)





FLACSO 2022

Al final con cada uno de los Directores se concretará una cita para la entrevista a profundidad, donde se trabajara la misma metodología, pero de manera más específica y particular con los programas de cada Facultad.

Para finalizar y en la perspectiva de seguir trabajando y tejiendo en Colectivo, se les compartirá la historia de los Micelios, unos hongos que actúan como la red de redes de la naturaleza, y cuya historia es fascinante:

LOS MICELIOS



Los micelios, la parte “oculta” de los hongos, son colchones conformados por marañas de filamentos interconectados que se extienden cientos de kilómetros en el equivalente a un pie cuadrado, capaces de conectar los bosques del mundo con los nutrientes del suelo. Con un diseño similar al de las células nerviosas o cerebrales de los organismos complejos (también a Internet), los micelios regulan la comunicación entre el suelo, sus nutrientes y los bosques.



FLACSO 2022

No sólo evocan metafóricamente las conexiones neuronales o Internet, sino que conforman un colchón esponjoso e invisible que descompone en silencio materia vegetal y tiene el potencial de curar (antibióticos) y salvar el mundo (pueden alimentarse de petróleo y pesticidas, sustancias orgánicas que convierte en hidratos de carbono simples).

Los micelios crearían una vasta interconexión en la Tierra, que interconectaría la biosfera, del mismo modo que una vasta red entre plantas y seres vivos en Pandora permite al pueblo Na'vi, en la película Avatar de James Cameron, comunicarse con el superorganismo conformado por su planeta, a través del árbol madre (Buollosa: Nicolas:2010).

Referencias bibliográficas

Ortegon, Edgar, Pacheco, Juan y Prieto, Adriana (2015) Manual Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento, CEPAL: Chile.

Buollosa, Nicolas (2010). Micelios: hongos para salvar al mundo (y al ser humano). En: <https://faircompanies.com/articles/micelios-hongos-para-salvar-al-mundo-y-al-ser-humano/>

Solaz-Portolés, Joan, San José, Vicent y Gomez, Angela (2011). Aprendizaje basado en problemas en la Educación Superior: una metodología necesaria en la formación del profesorado. En: DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES Y SOCIALES. N.º 25. PDF: file:///C:/Users/Usuario%20Estudiante/Downloads/Aprendizaje%20basado%20en%20problemas%20en%20la%20formacion%20de%20maestros.pdf



FLACSO
2022

ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS DE UNIVERSITÁRIOS/AS DE CLASSE MÉDIA EM UM BRASIL CONSERVADOR: LUTA POR DISTINÇÃO, ENTITLEMENT E REPRODUÇÃO SOCIAL.

Dr. Ricardo Boklis Golbspan

Universidade Federal de Pelotas

Dr. Álvaro Moreira Hypolito

Universidade Federal de Pelotas

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología.

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumo

Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa em andamento a respeito das estratégias educacionais de jovens de classe média no Brasil. O objetivo é examinar como os percursos formativos destes/as estudantes relacionam-se com o avanço da “Nova Direita” na política educacional brasileira. O artigo dedica-se à pesquisa das classes médias na educação, tema considerado “lacunar”, ainda que se trate de um estrato decisivo na reprodução das desigualdades educacionais e sociais. Teoricamente, o trabalho leva em conta que a aliança conservadora da “Nova Direita” é composta por quatro grupos: neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e a classe média, constituindo-se como um bloco hegemônico. Deste modo, o texto explora como as estratégias educacionais da classe média articulam-se às pautas dos demais grupos da “Nova Direita”. Metodologicamente, o trabalho se utiliza de uma etnografia longitudinal: após a realização de observação participante e entrevistas com uma turma de segunda série do ensino médio de uma escola privilegiada em um centro urbano brasileiro, em 2018, agora são realizadas entrevistas, em 2022, com os/as mesmos/as jovens, sobre como realizam a transição da escola para a universidade e como imaginam seu futuro no mundo do trabalho. Os dados estão sendo, neste momento, organizados, em diálogo com a literatura a respeito do avanço neoliberal e neoconservador na educação. Quanto aos resultados preliminares, destaca-se o que chamamos na pesquisa de entitlement de classe: os investimentos educacionais são instrumentos distintivos, incorporados como “direitos naturais”, a eles/as devidos/as – como as vagas na universidade, o tempo para estudo e os recursos materiais para a permanência com qualidade. Discute-se, assim, como estas estratégias articulam-se com políticas educacionais hegemônicas, sob uma perspectiva meritocrática e exclusiva da educação, reforçando desigualdades de classe, raça e gênero, dentre outras.

Palabras clave: Classe Média, Nova Direita, Estratégias Educativas, Juventudes, Conservadorismo.



1. INTRODUÇÃO, OBJETIVO E JUSTIFICATIVA

Este trabalho apresenta parte de resultados de uma investigação sobre como uma turma de jovens faz sua transição da escola de classe média para a universidade em uma grande área urbana brasileira, em um cenário de avanço conservador na educação. A pesquisa em educação tem se debruçado, a partir de uma diversidade de abordagens, sobre as desigualdades educacionais do ponto de vista de classe (APPLE, 2000). Ainda assim, poucas são as investigações que analisam estas dinâmicas a partir do ponto de vista dos jovens estudantes – a quem as escolas, afinal, atendem (SPOSITO, 2013). Especialmente, esta lacuna de investigações a partir de jovens se acentua considerando o caso do sucesso educacional da classe média brasileira, cuja análise é insuficientemente disseminada apesar de sua centralidade para a legitimação e reprodução da desigualdade social (NOGUEIRA, 2013). Nesta proposta, se prioriza a conexão das análises de classe e de juventude no contexto das trajetórias educacionais desde a escola à universidade, sugerindo-se a importância de um desenvolvimento de estudos sobre a educação de classe média, particularmente a partir da experiência de estudantes jovens. Sposito (2013) é uma das autoras que tem insistido que as pesquisas educacionais, mesmo em sua diversidade, se atenham aos processos de tensão em torno da reprodução social, tomando estudantes jovens como protagonistas (SPOSITO, 2013). Na tradição da pesquisa educacional há, afinal, uma dificuldade em se assimilar o potencial da pesquisa sobre a relação da escola com a sociedade a partir da agência dos alunos e das alunas. Esta necessária nova perspectiva sobre a centralidade do aluno e da aluna, reclamada por Sposito (2013), ainda que permaneça atual, com efeito já não é tão nova: foi defendida por Gimeno (2005), que, refletindo sobre a história do termo, indicou que “o aluno é uma construção social inventada



FLACSO 2022

pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos [...] que têm o poder de organizar a vida dos não-adultos” (GIMENO, 2005, p.11). O presente trabalho propõe, assim, uma contribuição ao projeto coletivo de pesquisa educacional ao dedicar uma atenção à agência destes “sujeitos receptores”. Mas, como sujeitos, jovens estudantes são também atravessados por outros pertencimentos, como é o caso da posição de classe. Propomos, neste projeto, que há uma

particularidade em sujeitos que compartilham ainda outra condição fundamental: classe social.

Classe social, historicamente, nos estudos educacionais críticos, foi posicionada como um conceito chave (MITRULIS, 1983). A partir dos anos 1990, um novo corpo de pesquisa, à luz de correntes pós-estruturalistas, pós-críticas ou pós-marxistas, passou a problematizar a mobilização tida como “estruturalista” da categoria de classe social, desestabilizando o aparato marxista, o aparato bourdieusiano e o aparato weberiano, por exemplo. Desta maneira, apontada como determinista ou reducionista, a estrutura de classes foi sendo gradativamente localizada como incapaz de explicar satisfatoriamente os modos como as pessoas agem e pensam, e os defensores da perspectiva de classes passam a ser posicionados como conservadores diante de um novo desdobramento teórico (SAVAGE, 2011).

A classe não cumpre mais um papel nos discursos diagnósticos sobre as sociedades modernas avançadas. Tornou-se até elegante fazer diagnósticos críticos das sociedades modernas além e contra o discurso em termos de classe. A queda dos regimes comunistas e a ascensão do nacionalismo deram um ímpeto adicional a argumentos em favor da obsolescência da análise de classe para as sociedades modernas. A classe tem a ver com a sociedade industrial e suas ideologias, e como essas sociedades e suas ideologias não mais existem, deveríamos nos livrar das velhas concepções e ferramentas analíticas usadas para entender a sociedade moderna. (EDER, 2001, p.5).



FLACSO 2022

O debate de classes apresenta-se ainda mais delicado se o escopo são as “polêmicas” (SALATA, 2016) classes médias. No sentido de pensar a articulação das desigualdades sociais com a vida de jovens em sua trajetória educacional, investigar as classes médias importa porque, como a profícua, mas insuficientemente difundida, pesquisa do tema indica, as camadas intermediárias ocupam uma posição única nesta relação, em comparação às elites e às classes populares. As classes médias, em virtude de sua situação intermediária, são constrangidas pela possibilidade constante tanto de ascensão como de declínio social, especialmente em tempos de intensificação de competição na educação (BALL, 2003). Esta situação de risco leva esses grupos justamente a “tirar proveito dos recursos (culturais e econômicos) que possuem em prol da escolaridade de seus filhos” (NOGUEIRA, 2013, p. 283). Quem precisa – em contraposição às elites – e quem pode – em contraposição às classes populares – integrar a educação como elemento central de estratégia de reprodução é, precisamente, a classe média (DUBET; MARTUCCELLI, 1996; BALL, 2003).

Pesquisar a educação da classe média, partindo da perspectiva de jovens em transição da escola à universidade, aparece, portanto, como uma perspectiva potente, ainda que pouco explorada, de compreendermos e, deste modo, interrompermos as desigualdades na educação. Neste sentido, um recorte teórico que oriente a posição da classe média na atual “aliança conservadora” da Nova Direita (APPLE, 2000) no Brasil é fundamental em termos de localização conjuntural desta situação. A seguir, nos dedicamos a este enquadramento. Então, na sequência, apontamos os referenciais metodológicos da pesquisa; logo, discutimos alguns dados e os analisamos à luz dos conceitos trabalhados, apresentando, assim, os resultados da pesquisa e as considerações finais.



2. MAPEANDO A “NOVA DIREITA” E SUA RELAÇÃO COM A CLASSE MÉDIA

Apple (2000), pensando o caso estadunidense, acompanhou a consolidação de um bloco hegemônico a partir do que denominou uma “modernização conservadora” ou “Nova Direita”. Este bloco hegemônico, para Apple, é caracterizado por uma aliança entre quatro grupos: os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e a nova classe média profissional.

Os neoliberais constituem a liderança da modernização conservadora e fornecem a orientação político-econômica submetida ao mercado e à privatização como doutrina desta aliança. Estão comprometidos com os interesses das elites econômicas, argumentam em favor de um Estado fraco na economia, em nome de desregulamentação, mas paradoxalmente estão interessados em colonizar o Estado e o senso comum com novas regulações, como exemplificam alguns de seus projetos que se disseminam na educação: as escolas charter, os vouchers e a privatização do material escolar.

Os neoconservadores são aqueles que produzem discursivamente um passado glorioso, propondo uma tradição seletiva de forma a blindar tanto outras memórias identitárias como outras possibilidades de novas interrogações e proposições sociais. Defendem que a escola deve prover disciplina rígida, conhecimentos “apolíticos” e comuns, patriotismo, monoculturalismo branco, entre outras ideias que recuperem seus “bons” valores culturais. Os populistas autoritários são, em geral, compostos de frações da classe trabalhadora que estão preocupadas com a sua sobrevivência econômica e por isso se abrigam em fundamentalismo cristão, disputando a educação com base em moralidade bíblica que prega a definição estrita de papéis de gênero, de sexualidade e de família.



FLACSO 2022

Por fim, o grupo para Apple (2000) constituído pela nova classe média profissional está preocupado centralmente com sua própria mobilidade social, de modo que se conecta com as práticas de reprodução social e cultural, ainda que segmentos das classes médias possam não concordar totalmente com os valores dos demais grupos da Nova Direita. Principalmente, se articulam às lógicas individualista e competitiva promovida pelos neoliberais, engajando-se nas escolas em busca de qualidade, eficiência e produtividade para o acúmulo de capital social e cultural de seus herdeiros. A partir destes quatro grupos, Apple (2000) identifica não uma mera imposição ideológica das elites, mas a hegemonia como um projeto disputado, recheado de articulações provisórias e, em outras contingências, contraditórias.

Assim, há um processo constante de convencimento por parte de setores do bloco hegemônico de forma a relacionar seus interesses com elementos do senso comum, como é o caso dos neoliberais, que são capazes de converter seu discurso sobre a liberdade e o mercado como o único legítimo ou razoável para se referir aos anseios da classe média quanto a sua luta por uma condição social mais segura (APPLE, 2000). Os neoconservadores e populistas autoritários, ao seu modo, também têm apresentado uma capacidade articulatória a setores da classe média e às crenças neoliberais, como é o caso do seu papel central na reprodução da “supremacia branca” (LEONARDO, 2011), insistindo em associações do racismo estrutural com uma diversidade de iniciativas políticas. Exemplos destes esforços têm sido as estratégias segregacionistas no acesso escolar em termos de classe e raça (LADSON-BILLINGS, 2011), os ataques aos conhecimentos populares como mero “folclore” (APPLE, 2000) e a “tradição seletiva” em currículos das mais diversas disciplinas que acriticamente reificam a perspectiva eurocêntrica dos saberes escolares (APPLE, 2000). Estas, dentre outras estratégias, compõem pautas que podem ser conectadas mesmo a interesses de pessoas de classe média que não se veem como racistas ou classistas.



FLACSO 2022

No caso do Brasil, aliás, também está ocorrendo um processo de modernização conservadora (GANDIN; HYPOLITO, 2003; LIMA; HYPOLITO, 2019). No entanto, por mais que se possa utilizar esta chave analítica da Nova Direita para pensar nosso país, “os grupos que constituem essa coalizão apresentam características e condições específicas que devem ser consideradas” (GANDIN, HYPOLITO, 2003, p. 69). Para Gandin e Hypolito (2003), a liderança da Nova Direita brasileira igualmente esteve nas últimas décadas com os neoliberais, que possuem posições chave na administração pública e em setores privados de influência política e econômica, organizando processos de privatização da educação e introduzindo o discurso de mercado nas escolas. Lima e Hypolito (2019) indicaram recentemente o crescimento dos neoconservadores em nosso contexto, expressivo se comparado às décadas passadas, e apresentando modos de operar também próprios ao Brasil em relação ao caso estadunidense. Além disso, até poucos anos, no Brasil, seria impensável posicionar fundamentalistas religiosos como membros importantes de uma liderança hegemônica, mas atualmente a denominada “Bancada da Bíblia” é uma das mais influentes no Congresso Nacional¹.

Para Gandin e Hypolito (2003), frações de classes médias também se aproximam do bloco hegemônico brasileiro de maneira singular no caso da educação, pois em nosso cenário se envolvem com as escolas privadas – não necessariamente por um princípio neoliberal, mas pelas condições estruturais precarizadas das escolas públicas. A preocupação destes grupos seria pelo acúmulo de “qualificações” e “eficiência”, de acordo com seus projetos familiares (GANDIN; HYPOLITO, 2003), o que pode se refletir tanto em frações mais conservadoras, que buscam escolas religiosas ou com ensino de saberes clássicos como o latim, como em frações mais progressistas, que visam ao ambiente dialógico, ao construtivismo ou ao pensamento crítico (GANDIN; HYPOLITO, 2003).



FLACSO 2022

Neste ponto, o estudo da educação de classe média experimentada concretamente, em conexão com este panorama de maior nível de abstração, implica levar em conta esta teoria macrossocial sem perder o enfoque no detalhe. A educação de jovens de classe média é aqui interpretada a partir de seus próprios referenciais, porém não de maneira isolada, mas em articulação à potente tradição teórica crítica e sua perspectiva sobre as relações de poder na sociedade. A metodologia, conforme item a seguir, procura contribuir justamente na direção de construir esta articulação.

3. METODOLOGIA: ETNOGRAFIA LONGITUDINAL

Já foi realizado trabalho etnográfico previamente, com observação participante ostensiva por 2 meses todos os dias junto a jovens de classe média ainda no Ensino Médio. Além disso, o material coletado envolveu entrevistas com estudantes e professores/as, grupos de discussão, análises de documentos da escola e a análise de diários que os/as alunos/as escreveram sobre sua vida na escola. É a partir deste material e das análises já realizadas que a presente pesquisa se inicia. A partir de uma coleta e de uma análise de dados etnográfica, a produção, por parte de estudantes, de significados para a experiência escolar em um ambiente de privilégio pôde apresentar alguns resultados, sobretudo quando postas em diálogo com a produção nos últimos anos (GOLBSPAN, 2020). Nosso argumento para sustentar metodologicamente a presente proposta, porém, aponta para o fato de que há ainda muito a se investigar e aprender, a partir do ponto de vista destes jovens, sobre a relação da escola e do privilégio. Especialmente, partindo de um trabalho já sedimentado, mas imergindo em novos ambientes e momentos educacionais, propõe-se ampliar o horizonte



FLACSO 2022

para agregar, também, a transição para a universidade e a perspectiva do mundo do trabalho.

Tendo como ponto de partida esta imaginação etnográfica, esta pesquisa posiciona o processo de educação detalhadamente e em nível micro, mas longitudinalmente, em uma amplitude temporal de grande extensão. A cultura da turma da escola, nesta perspectiva, segue unindo esses/as estudantes, ainda que passem a habitar novos espaços sociais educativos. Dentre algumas das estratégias de coleta de dados estão as observações da rotina de jovens através de shadowing (acompanhá-los em todas as atividades do início ao fim de alguns dias), entrevistas individuais com os jovens e individuais com as famílias sobre a relação escola, universidade, futuro e trabalho, e grupos de discussão com alunos e familiares. Assim, a proposta foi seguir o maior número possível dos 27 jovens que vêm sendo investigados, agora em sua transição para a universidade. Compreender os desdobramentos sociais deste processo educacional da escola à universidade, à luz dos referenciais desses sujeitos, e também à luz das teorias de (re)produção social na educação, em sua intersecção com dinâmicas de classe, raça e colonialidade, é o que propõe a metodologia e a perspectiva teórica aqui desenhadas. A seguir, nos dedicamos a apresentar e discutir algumas falas de 3 dos/as 8 alunos e alunas já entrevistados/as individualmente a respeito de sua transição da escola de classe média para a vida na universidade.

4. DISCUSSÃO

A primeira fala que destacamos é do jovem Ique, branco, 20 anos, egresso da turma de uma escola privilegiada anteriormente já pesquisada, que trabalha em uma cafeteria como barista e é estudante do curso de Psicologia na Universidade Federal da cidade em que ocorre a pesquisa. No ano em



FLACSO 2022

que concluiu o Ensino Médio, fora aprovado para cursar Ciências Sociais na mesma Universidade e Psicologia na Universidade Católica da cidade (universidade privada). Não se inscreveu em Ciências Sociais, cursou um período de Psicologia na Universidade Católica, até passar no vestibular da Universidade Federal em seu curso preferido. Ique rememora, no trecho selecionado, suas escolhas para a transição da escola à Universidade:

Ique: ...como tem muito um fator de medo de não dar certo, tu vais na paixão de também pensar a questão de dinheiro, enfim. Acho que tem mais fatores externos a ti assim, do que um pensamento tão lógico.

Pergunta: Como tu achas que chegaste em Psicologia? Ou como a Psicologia apareceu? Pergunto porque tu vens falando na Filosofia e passaste também nas Sociais. Por que a psicologia?

Ique: Pois é, eu “botei” [Psicologia] na Católica [no formulário de inscrição do vestibular], eu percebi que eu sentia uma conexão. Meus interesses, muitos, fechavam com ideias que são psicológicas. [...] Eu pensava em questões que a Psicologia talvez me desse boas respostas... eu comecei a pensar isso e “botei” [Psicologia] na Católica. Quando eu passei nas duas [também passou em Ciências Sociais na Universidade Federal] eu comecei a pensar somente de forma pragmática: “qual vai me dar um futuro melhor?” E eu vi a Psicologia mais interessante, tanto de forma de eu passar o curso inteiro estudando quanto no que eu quero atuar. A Psicologia é mais ampla que Sociais nas formas de atuação. E, depois que eu comecei, eu gostei, vi que faz sentido para mim, vale a pena eu seguir o caminho.

Pergunta: Tu falaste sobre a decisão ser perpassada por um certo pragmatismo, o que me leva a pensar na relação da educação



FLACSO 2022

com uma perspectiva de futuro, um futuro melhor. Como seria este futuro melhor?

Ique: Quando falo disso, falo muito de uma questão de dinheiro. Sobre ter medo de não conquistar uma independência financeira, medo de não conseguir me sustentar, ter uma fonte de renda estável para tocar minha vida. E acho que este medo dita muito das minhas decisões. Acho que é uma coisa

Cabe aqui ressaltar, em primeira instância, a realidade de desigualdade estrutural na educação brasileira para refletir a respeito de uma das dimensões analíticas possíveis desta fala de Ique, considerando o objetivo de compreender a transição de jovens de classe média para a Universidade. Partindo do diagnóstico solidificado no campo da pesquisa educacional brasileira de uma distribuição desigual por classe social de recursos e condições de escolarização e acesso em níveis de Ensino Médio e Ensino Superior, é possível identificar o privilégio não apenas na estrutura material que Ique pode acessar (escola privilegiada e o pressuposto transporte, alimentação, material escolar, por exemplo), mas também naquilo que Skeggs (2002) chamou de *entitlement* de classe. Para ela, compreender tal sentimento de *entitlement* pode ser uma forma de compreender como experiências individuais podem ser articuladas a regularidades econômicas. Ao descrever sua experiência, como mulher de classe popular, de acessar a universidade, a autora explica como se constitui este sentimento entre as classes médias:

Se eu não tivesse ido à universidade, não teria conhecido tanto sobre a classe média (a não ser via representações). Minhas redes de contato simplesmente não os incluía (devido a fatores geográficos, educacionais e culturais). Na universidade, eu aprendi sobre o poder das redes de contato da classe média. Muitas das pessoas que conheci não precisam se candidatar a empregos; independente do que fizessem, seus futuros estariam assegurados. A maioria tinha acesso a empregos lucrativos em um mercado de trabalho do qual eu ainda era excluída. Aprendi



FLACSO 2022

o que significava, para certas pessoas, não precisar se preocupar com dinheiro. Conheci aqueles cuja confiança em si mesmos parecia absoluta e aqueles que não tinham dúvidas de que sua cultura e sua política estavam certas. Conheci aqueles cujas “estruturas de sentimentos” não eram baseadas nas políticas emocionais da ansiedade e da dúvida, mas naquelas da segurança e da confiança. Foi este meu posicionamento íntimo com “outros” que me permitiu ver diferenças e sentir a desigualdade. Pessoas de classe média podem operar com um sentimento de entitlement para recompensas sociais e econômicas que estão além da compreensão da classe trabalhadora, para quem limitação e constrangimento moldam a movimentação social. Meu acesso à classe média permitiu-me construir ferramentas inteiramente diferentes para entender minha posição no espaço social: as possibilidades se abriram e eu tentei começar a construir entitlements. Foi a partir desse momento que eu comecei a ter problemas com minha família e meus amigos de classe trabalhadora, que viram minha adoção de disposições de classe média como sinais de arrogância ou de ter pretensões. (SKEGGS, 2002, p. 136-137).²

Este é um sentimento de confiança tácita, de que alguém está autorizado a ir ao encontro do que sente como correto, pois se o fizer tudo acabará bem. Este tipo de propensão se viabiliza porque as condições estruturais para se viver em sociedade aparecem para pessoas de classe média como asseguradas de antemão por um acúmulo de diferentes capitais que, por mais que incomparáveis ao caso da elite, impede que a posse de uma série de privilégios seja imaginada como ameaçada. As pretensões que muitos jovens de classe média, como Ique, desenham, assim, para seu futuro, em primeira instância manifestam a confiança de que merecem as condições estruturais que os afastam de qualquer possibilidade de desclassificação social. Saber que não passará fome, que poderá estudar, por exemplo, são privilégio no Brasil. Isto se observa repetidamente na forma como Ique pensa sua vida acadêmica, que toma como assegurada, mas que mesmo assim ainda tem de ser trabalhada em termos de 1) articulação aos seus interesses e desejos, que são entendidos como dignos de mobilização



FLACSO 2022

(diferentemente do que acontece recorrentemente para jovens populares); 2) e a recompensas econômicas, que viabilizam seu “estilo de vida” (BOURDIEU, 2013), e que precisam ser garantidas.

Este privilégio de classe média, com suas manifestações materiais e subjetivas, é sinalizado na fala do jovem. Vale apontar aqui, porém, que este privilégio é relativo, diferente do que é experimentado pelas elites – para quem as estratégias educacionais distintivas pesam menos (NOGUEIRA, 2013; BALL, 2003). Há trabalho constante e mobilização de recursos emocionais e materiais de famílias de classe média, como aponta Ique, no sentido não necessariamente de promoção social, mas de evitar um declínio social. É neste sentido que o acesso à educação superior de qualidade se apresenta como um recurso distintivo fundamental. Ademais, nesse processo altamente competitivo (NOGUEIRA, 2013), marcas na “estrutura de sentimento” (WILLIAMS, 1979) de Ique são perceptíveis. O uso do termo “medo” é recorrente em suas falas, indicando o cálculo frio e as renúncias que suas estratégias de mobilidade demandam: “este medo dita muito das minhas decisões”.

Em uma segunda instância, enfim, importa articular este privilégio relativo da classe média com os movimentos mais amplos de avanço da aliança conservadora na educação brasileira. Em um cenário de critérios neoliberais mercadológicos, individualizantes e competitivos para a educação, as estratégias de classe média são alinhadas a esta tendência, na medida em que o “medo” da desclassificação social apresenta-se saturando as possibilidades vislumbradas como razoáveis para lutar pela educação. Ique, mobilizando elementos de bom senso, investe em sua trajetória escolar individual, experimentando na prática os valores propalados pela Nova Direita. Valores neoconservadores, como o medo do “outro”, o pânico moral, a luta por um passado “idílico” conservador em que todos sabiam seu lugar, podem também encontrar terreno diante dos terrores desta performatividade competitiva para boa parte da classe média.



FLACSO 2022

Neste ponto, é possível acrescentar aqui a fala de Isa, uma jovem branca de mesma idade, ex- colega de escola de Ique, que também está na Universidade Federal, mas cursando Engenharia:

Isa: Acho que eles querem que eu seja independente. Segura financeiramente e... eles não querem que eu odeie meu trabalho. [...] Isso é uma coisa que eu quero, mas que provavelmente vem deles: eu fui criada num padrão muito alto e quero manter o padrão. Porque eu sou uma princesa e não quero deixar de ser uma princesa. Ser uma princesa é legal, quem não vai querer ser uma princesa? Mas é isso, sei lá, eles são muito “suave” até, mas vai se formar na faculdade, vai conseguir um emprego. Vai fazer alguma coisa. Não tem essa coisa “vai ser médica”, “vai ser isso, aquilo”.

[...]

Pergunta: Teu pai não quis que vocês [Isa e o irmão] fizessem medicina [pai é medico]?

Isa: Ele não quis, ele também não quis e foi forçado pelos pais. Tipo, ele quer que a gente faça o que quiser. É fofo porque ele acredita muito no meu potencial, muito. Tipo assim: “não, Isa, porque se tu estudasses direitinho que nem o Tiago [colega estudioso da escola], medicina na Federal tranquilo”. Ele uma época: “tu gostas de cinema né? Então faz Cinema!” Ele acredita muito no meu potencial, achava que eu ia ser o Spielberg. É fofo, mas ele só quer que eu faça alguma coisa. [...] Eu não quis ir pro cinema porque... tá, agora na faculdade é difícil, [cálculo] integral é muito difícil eu eu não sei estudar muito bem. Claro, fora o fato de eu ter que ser Uber nos primeiros anos [depois de formada, em tom irônico], vai ser um futuro relativamente fácil. Agora cinema, coisa mais assim, a chance de eu me dar muito



FLACSO 2022

bem é 0,1%. Não quero acabar em um emprego... não sou muito otimista. [...] Tô num grupo de amigas que é tipo “tem que fazer o que ama”, elas fazem Ciências Sociais, “faz o que tu ama”. Não amo nada, gosto de não ter obrigação. Já que não gosto de nada, deixa eu fazer algo que me deixe mais segura. E eu não odeio, sabe? [...] Se for horrível, eu vou trocar, mas provavelmente dentro da Engenharia ou parecido. [...]

As falas de Isa dão sustentação às indicações já apontadas por Ique quanto à necessidade de cuidadosos cálculos de investimento educacional para a mobilidade social de classe média. A importância da estabilidade, “segurança” econômica, aparece como a primeira questão para os pais e para a própria jovem, em conformidade com a irônica, mas precisa definição de Ball (2003, p.4, tradução nossa):

Para a classe média, este é o melhor e o pior dos tempos; um tempo de afluência e risco, oportunidade e contingenciamento, celebração e ansiedade. Como sempre, por definição esta é uma entre-classes, uma classe cercada de contradições e incertezas. Como Ehrenreich coloca, “se isso é uma elite, então é uma elite insegura e profundamente ansiosa”. Roberts (2001) faz eco sugerindo que “a classe média de hoje em dia é mais ansiosa do que complacente e confortável”.

É importante reforçar, portanto, que, junto com estar envolta em privilégios (como a certeza de Isa de jamais fazer Uber revela), a classe média experimenta instabilidade econômica e emocional diante do esquema distintivo educacional. Esta estrutura de sentimento, aliás, ressoa na prática subjetiva a hegemonia neoliberal e neoconservadora objetiva. Ainda que possa haver leitura crítica por parte de seus membros, a classe média enfrenta angústias justificadas e, como as falas de Isa ressaltam, o modo como estes problemas e desafios são significados se dão no interior da gramática da Nova Direita: a educação e a realização são desafios individuais.



FLACSO 2022

O esforço e a competição são subentendidos como parte do processo, que precisam, portanto, ser encarados. O que se gosta, também, entra como uma forma de privilégio, de poder “escolher” seu próprio caminho. Ainda assim, Isa se mostra relutante com isso em sua segunda fala, por exemplo, lembrando que, mais do que gostar do trabalho, quer se sentir “segura”, diante do mesmo medo que Ique já apontara. Soa distante dos problemas concretos, porém, imaginar e agir segundo uma lógica mais coletiva, de luta por condições dignas de escolarização e trabalho para todos/as, na medida em que os anseios e necessidades individuais são as pautas sentidas como efetivamente vitais na narrativa de Isa, conforme também já aparecera em Ique.

Vejamos, ainda, a regularidade desta perspectiva em Fábio, um jovem branco de mesma idade, ex-colega de escola de Ique e Isa:

Pergunta: O que você quer fazer da vida?

Fábio: Eu ainda estou num processo de descoberta, ainda não sei muito bem. Tanto que quero explorar outras áreas do Direito [faz Direito na Universidade Federal e estagia na Defensoria Pública da União], mais coisas de Filosofia que me interessa. Um meio termo, uma parte focada no Direito e outra dar aulas, fazer doutorado [em Filosofia] [...].

Pergunta: Doutorado termina, né... e na vida, mais fixo?

Fábio: É, depois dar aulas talvez. Advogar, passar num concurso e dar aula mais na Filosofia. Pergunta: Na Filosofia?

Fábio: Porque tem essa possibilidade. Fazer uma segunda graduação, mestrado em Filosofia. Posso dar tranquilamente aula sei lá, numa Católica da vida.

Pergunta: Enquanto advoga ou é concursado, como juiz por exemplo? Fábio: Exato, puxado né, mas considero.



FLACSO 2022

Pergunta: Por que tu queres isso?

Fábio: Assim, em possibilidades materiais o Direito é muito mais abrangente. Possibilidade de ser bem-sucedido financeiramente com certeza o Direito tem mais possibilidades. Apesar de ser um mercado bem saturado, sendo bom, bem estudioso, consegue passar num concurso e tem estabilidade de renda [...] A Filosofia é o campo de conhecimento que mais me interessa, que me sinto mais vivo estudando, “nossa como o mundo é interessante”, sabe?

Apesar da possibilidade de muitos ângulos para análise, é notável como há conexão da fala de Fábio com a de seus colegas em relação tanto ao entitlement de classe quanto em relação às estratégias calculadas para o sucesso individual. Bourdieu (2013) já ensinava que o privilégio é incorporado, ou seja, se manifesta na naturalidade, no desinteresse diante das barreiras sociais que os demais enfrentam. A possibilidade de efetivamente ocupar uma posição de magistratura é percebida como que reservada a alguém com o perfil de Fábio. Podemos considerar a distância com que ele fala de algo que ocorrerá em um futuro distante, possivelmente desconhecendo parte das dificuldades da empreitada, mas se trata de uma posição de sujeito distinta daquela da juventude de classe trabalhadora. O privilégio soa, no caso, quase que como um direito, aos moldes do que o conceito de entitlement nos apresenta.

Novamente, também, aparece a ideia de que os passos a serem dados são refletidos, aparentemente discutidos entre familiares e pessoas próximas, de modo a anunciar os esforços, as renúncias e a prioridade – como de costume, segurança para a classe média, ou, como diz Fábio, “estabilidade de renda”. A Filosofia, campo que verdadeiramente lhe agrada, fica em segundo plano: tal qual para Isa, para Fábio o gosto não era central. Pode até conciliar de alguma forma com o que realmente lhe dará as condições



FLACSO 2022

de vida, o Direito. Fábio, aliás, refere o Direito como um “mercado”, revelando como, na própria linguagem, vão se dando os constrangimentos para refletir sobre as possibilidades de futuro e articulando as questões cruciais da vida de classe média aos referenciais da Nova Direita.

Desta forma, portanto, Fábio, com Isa e Ique, ajudam a compor, nesta pesquisa, um cenário de como se configura o avanço conservador não apenas em termos macrossociais, mas no cotidiano prosaico da vida de sujeitos concretos de espaços educativos, interpelados pelo projeto hegemônico da educação contemporânea.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, ainda em andamento, propõe, metodologicamente, uma atenção ao que expressam os/as jovens a respeito de sua experiência educacional. Mais além, o estudo tem um recorte de classe, sensível à escolarização da classe média. Justificou-se este campo de estudo pela lacuna diante de tão primordial estrato social para o entendimento da reprodução social, problematizando-se as tantas assunções não-testadas a respeito da experiência educativa da classe média.

Como destaque preliminar da pesquisa conduzida, através de entrevistas, com jovens universitários advindos de escola privilegiada, cabe destacar uma contradição entre privilégio e angústia, incorporada em diversos níveis da experiência e da estratégia destes/as jovens.

Em primeiro lugar, o conceito de entitlement nos auxilia a mapear como privilégios da classe média são subsumidos como direitos garantidos. É o caso da brincadeira de Iza quanto a fazer Uber (pois é dado, para ela, que nunca precisará), quanto à certeza de todos de acesso e sucesso na universidade, e mesmo quanto aos recursos exigidos para um estudante



FLACSO 2022

universitário, como os materiais, espaços e tempos para leitura, estudos e realização de tarefas.

Em segundo lugar, porém, aprendemos com estes/as jovens que sua experiência não se restringe ao privilégio, tal qual a literatura relata em relação às elites (NOGUEIRA, 2013). Em uma posição como a de suas famílias, o relativo privilégio não está assegurado, precisando ser reforçado, reconquistado. Em tempos de crise, muitas vezes não se trata sequer de uma luta por promoção social, mas de evitar o declínio. Não à toa, as decisões dos/as estudantes são permeadas por inseguranças, medos e ânsia por autonomia e estabilidade. Argumentamos, ainda, que justo a partir de afetos como o medo e a insegurança que valores neoconservadores e neoliberais (como o individualismo, a competitividade, o medo do “outro”) se articulam aos anseios da classe média e se confirmam em suas práticas.

Este, portanto, é um paradoxo entre garantia e insegurança que, ao fim deste texto, estamos nomeando de “privilégio ansioso”, sintoma de uma experiência pouco documentada, mas com significativa regularidade social, quando dedicamos centralidade à classe média. Para concluir, lembramos da frase de Margareth Thatcher: “a economia é o método, o objetivo é o coração e a alma”. A Nova Direita tem encontrado sucesso em conectar seus discursos e princípios com os valores e práticas de grupos como a classe média, de modo que, não à toa, Souza (2018) argumenta que a classe média, no Brasil, se vê como elite. A política educacional, neste sentido, precisa ser pensada do ponto de vista econômico, distributivo, mas também do ponto de vista cultural, semântico e dos afetos.

É tempo de dedicarmos a devida atenção a um grupo tão significativo, o “fiel da balança” dos rumos políticos do país (SOUZA, 2018), como é a classe média, na educação. É tempo de ocupar as ansiedades e angústias com solidariedade e consciência de classe, significado social, utopia e



FLACSO 2022

esperança. Em nome de uma educação e um futuro melhor para o povo e para uma classe social que é mais trabalhadora do que gosta de lembrar.

Referências bibliográficas

APPLE, Michael W. A Educação pode mudar a sociedade? Petrópolis: Vozes, 2017.

APPLE, Michael W. Política cultural e Educação. São Paulo: Cortez, 2000.

BALL, Stephen J. Class strategies and the education market: the middle classes and social advantage. London: Routledge Falmer, 2003.

GANDIN, Luís Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. reestruturação educacional como construção social contraditória. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando. Educação em tempos de incertezas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 59-92.

EDER, Klaus. A classe social tem importância no estudo dos movimentos sociais? Uma teoria do radicalismo de classe média. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 16, n. 46, p.5-27, jun. 2001.

GIMENO Sacristán, José. O aluno como invenção. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003

LADSON-BILLINGS, G. A raça ainda é importante: a teoria racial crítica na educação. In: APPLE, Michel; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (org.) Educação crítica: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.129-142

LEONARDO, Zeus. Paleontologia/pálida ontologia: o status da branquidade na educação. In. APPLE, Michael W.; AU, Wayne;



FLACSO 2022

- GANDIN, Luís Armando (org.). Educação crítica: análise internacional, Porto Alegre: Artmed. 2011, p. 144-158.
- LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, e190901, 2019.
- MITRULIS, Eleny. Educação e currículo: promessas e contribuições da nova Sociologia da Educação. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 9, n.1/ 2, p. 93-106, 1983.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Um tema revisitado: as classes médias e a escola. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (org.). Sociologia da Educação: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 280-290.
- SALATA, André Ricardo. A classe média brasileira: posição social e identidade de classe. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016.
- SAVAGE, Mike. Espaço, redes e formação de classe. Revista Mundos do Trabalho, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 6-33, 2011.
- SKEGGS, Beverley. Formations of class and gender. London: Sage, 2002.
- SOUZA, Jessé. A classe média no espelho: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018
- SPOSITO, Marília P. Interfaces entre a Sociologia da Educação e os estudos sobre a juventude no Brasil. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (org.). Sociologia da Educação: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 438-446.

¹ No parlamento brasileiro há grupos de deputados que se articulam como grupos de interesses comuns, tais como os grupos que defendem os interesses do agronegócio, grupos que defendem a liberação do porte de armas e grupos de religiosos evangélicos que defendem interesses conservadores, conhecidos, respectivamente, como Bancada do Boi, Bancada da Bala e Bancada da Bíblia.

² Tradução nossa



FLACSO
2022

LITERATURA MILITANTE Y CREACIÓN POÉTICA: CLAVES PARA UNA EDUCACIÓN SENTIPENSANTE EN TRABAJO SOCIAL.

Mg. Natalia Helena Álvarez¹

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

Programa de Trabajo Social – Bogotá Presencial

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología.

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

El proceso de enseñanza y aprendizaje del Trabajo Social, precisa el abordaje de amplias y distintas estrategias pedagógicas, en este caso, se destaca el uso de la literatura militante y la creación poética, como aportes para la formación sentipensante en la profesión, desarrollando epistemológica, teórica y metodológicamente la práctica pedagógica implementada en el ejercicio docente de la investigadora, en clave de resaltar como lo anterior ha desembocado en caminos posibles para la reflexión, consolidación y puesta en marcha de proyectos ético-políticos en los/las estudiantes de Trabajo Social. Así, se abordan los beneficios de la poesía y los cuentos de Mario Benedetti, María Mercedes Carranza, Eduardo Galeano y el Subcomandante Marcos, entre otros autores, en el propósito de formación de los/las trabajadores/as sociales, destacando elementos relevantes para su abordaje en el contexto de la educación universitaria en Colombia. Metodológicamente, el ejercicio pedagógico expuesto privilegia los principios de horizontalidad, intersubjetividad y diálogo en el proceso de enseñanza aprendizaje, pues se promueve la lectura crítica, y se exploran las habilidades de las estudiantes para sentir y pensar su realidad social y conectarse con situaciones que han sido normalizadas o invisibilizadas por el discurso político hegemónico del país, y a partir de ello, escribir, narrar, denunciar aspectos de su cotidiano que los/las cuestiona, los/las interpela o los/las indigna, dichas reflexiones se plasman en libros de poesía que son escritos y diseñados en su totalidad por los grupos de estudiantes, quienes individualmente realizan la creación de sus poemas, y después de la puesta en común deciden conjuntamente los títulos y portadas de sus textos. En este escenario, los/las estudiantes ocupan un papel activo, crítico, reflexivo y propositivo; su lugar trasciende la postura de simples receptoras de contenidos, para entrar en una dinámica de articular el saber académico con el saber propio de sus experiencias y contextos.

Palabras clave: Literatura militante, sentipensante, escritura poética, trabajo social.



Introducción

La experiencia pedagógica, ubica su origen y desarrollo en el contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje del Trabajo Social en Colombia, y apuesta por una educación que invite a creer y crear, en clave de reconocer, reflexionar y actuar frente a las realidades sociales del país, desde escenarios que aborden no solo lo epistemológico, lo teórico y lo metodológico, sino que involucren también la dimensión ético política de la profesión.

Para lo anterior, el artículo inicia con las precisiones teórico conceptuales y epistemológicas que permiten reconocer los principios que orientan la experiencia, además de esbozar de manera sucinta las intencionalidades de la propuesta y la apuesta profesional que subyace de la puesta en marcha de la literatura militante y la creación poética como herramientas para la educación en Trabajo Social.

En un segundo apartado, se exponen los detalles metodológicos de la experiencia pedagógica, desarrollada en el marco de las asignaturas de Paradigmas de las Ciencias Sociales y Derechos Humanos, impartidas con estudiantes de cuarto y séptimo semestre del programa de Trabajo Social en UNIMINUTO, Bogotá (Colombia), aquí, se plantea el paso a paso de la propuesta en clave descriptiva y reflexiva.

Con el tercer apartado, la intencionalidad es dar a conocer los aprendizajes que la experiencia ha dejado y mostrar algunas de las creaciones poéticas de los/as estudiantes de Trabajo Social, precisando los detalles que conciernen al proceso de escritura, de reconocimiento del potencial pedagógico y las proyecciones de la estrategia expuesta.

Finalmente, se construyen conclusiones alrededor de tres elementos relevantes en la propuesta: las intencionalidades y orientaciones epistemológicas que están en el centro de la experiencia; su desarrollo



FLACSO 2022

metodológico en clave de principios y apuestas; y la dimensión ético política del Trabajo Social como elemento imprescindible de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la profesión en Colombia.

El punto de partida: Precisiones epistemológicas de la experiencia pedagógica

El proceso de enseñanza y aprendizaje del Trabajo Social, precisa el abordaje de amplias y distintas estrategias pedagógicas, en este caso, se destaca el uso de la literatura militante y la creación poética, como aportes para la formación sentipensante en la profesión, desarrollando epistemológica, teórica y metodológicamente la práctica pedagógica implementada en el ejercicio docente de la investigadora, en clave de resaltar como lo anterior ha desembocado en caminos posibles para la reflexión, consolidación y puesta en marcha de proyectos ético-políticos en los/las estudiantes de Trabajo Social.

El Trabajo Social como profesión, puede abordarse de distintas maneras, dependiendo, claramente de la visión e intencionalidad de quien lo ejerce, es clave destacar aquí, que en este proceso se apuesta por un Trabajo Social Crítico, entendido como

Un Trabajo Social que se enfrenta con su qué hacer en la búsqueda de la necesidad concreta de su acción. Es un Trabajo Social que busca actuar con conocimiento de causas y para ello no se detiene en la inmediatez de las formas, sino que busca trascenderlas. Es un Trabajo Social que se reconoce en su enajenación y busca tomar en sus manos las potencias históricas que tal enajenación le impone en el camino de la construcción de la comunidad de individuos libres (Cademartori, 2007, p. 20).

Un Trabajo Social comprometido con la justicia social, ambiental y de género, en un país con una amplia historia de conflicto social y armado que requiere profesionales que comprendan y reflexionen acerca de las



FLACSO 2022

desigualdades producidas por los sistemas capitalista, colonial y patriarcal, pero que también trabajen mancomunadamente con los/as sujetos/as y comunidades en procesos de actuación ligados a la liberación de todas las formas de opresión y por supuesto en el alcance de condiciones de vida digna.

Así, el Trabajo Social Crítico, atañe a una apuesta ético política de transformación, que implica a su vez, la toma de postura frente a situaciones de injusticia y desigualdad, como mencionaría Gramsci (1917) “creo que vivir quiere decir tomar partido”, asumirse parte de las realidades sociales que se analizan pero que también se viven, pues las personas que participan de la experiencia se constituyen como integrantes de la clase trabajadora colombiana, lo que les ubica en un lugar incluso sensible de esas desigualdades.

Es clave destacar entonces que la visión del Trabajo Social desde esta perspectiva, implica necesariamente la construcción de un proyecto ético político, que

Por un lado, consiste entonces en una forma de pensar y actuar políticamente situada que no solo involucra la acción profesional sino los demás ámbitos de actuación del Trabajo Social, es decir, se constituye también como un proyecto de vida que incluye la dimensión personal: la manera en que se desenvuelve en la familia, en la vida cotidiana, y un proyecto de país que se asocia a las formas de organización política y social, los escenarios comunitarios, etc. Y, por otro lado, lleva implícita la necesidad de consolidarse como un proyecto contrahegemónico– en la versión Gramsciana de este concepto – que desafíe los valores tradicionales de los sistemas capitalista, colonial y patriarcal, y que además sea compartido por un conjunto amplio de profesionales. (Álvarez, 2022, p. 100).

Es decir, un Trabajo Social que no solo se piense desde perspectivas teóricas y epistemológicas – absolutamente necesarias para la actuación profesional – sino también que involucre el escenario de la emoción y lo sensible, parafraseando a Galeano (2003), el concepto sentipensante hace referencia a comprender como inseparable la emoción y la razón, ser



FLACSO 2022

capaces de abordar los problemas sociales complejos sin perder la humanidad, se refiere a una forma de conocimiento que no niegue lo intuitivo, lo emocional, los sentimientos, como parte integrante del saber.

El término sentipensante es acuñado en literatura a Eduardo Galeano, y en Ciencias Sociales este hace parte de la propuesta de Orlando Fals Borda,

Sentipensar es una de las palabras que condensa las resistencias ontológicas del pueblo negro con sus filosofías del río, sistematizadas desde San Benito Abad y Jegua en San Martín de Loba por Fals-Borda (1976-2008) con Álvaro Mier y en las cuencas del Cauca y en el mar del Sur por Escobar (2014) y activistas e intelectuales integrantes del Procesos de comunidades negras y en defensa del Pacífico colombiano: “Ese término no lo inventé yo, fue un pescador que iba conmigo quien dijo: —cuando actuamos con el corazón pero también usamos la cabeza, cuando combinamos las dos cosas, somos sentipensantes” refirió Fals Borda (Botero, 2019).

La experiencia pedagógica se sitúa en esta apuesta que no solo tiene en cuenta lo crítico como un elemento necesario del quehacer profesional de los/las trabajadores/as sociales, sino que encuentra en lo sentipensante una vía imprescindible en los escenarios de actuación del Trabajo Social, y también en las aulas de clase, pues el conocimiento atraviesa los sentidos de educandos/as y educadores/as y el afecto construye saberes colectivos que son trascendentes.

Finalizando este apartado, es clave destacar que la experiencia pedagógica se sustenta en la educación popular, reconociendo el carácter crítico de los escenarios educativos, el conocimiento situado y problematizador como categoría necesaria del proceso de enseñanza y aprendizaje, el papel protagónico de educadores/as y educandos/as en la relación académica y de la educación humanizada, entendida por Freire (2005) “(...) praxis, que implica la acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (p. 51).



FLACSO 2022

Literatura militante y creación poética: Desarrollo metodológico de la experiencia pedagógica

En esa búsqueda de estrategias pedagógicas para los procesos de enseñanza y aprendizaje del Trabajo Social, la experiencia hace uso de la literatura militante y la creación poética con estudiantes de cuarto y séptimo semestre de la profesión en las asignaturas de Paradigmas de las Ciencias Sociales y Derechos Humanos, así se involucran en el saber no solo textos de tipo académico sino también literario, favoreciendo la lectura crítica como elemento central del trabajo creativo.

Por lo anterior, desde la experiencia profesional en la docencia universitaria se ha optado por combinar la utilización de textos académicos con documentos que involucren la dimensión literaria, en específico de carácter militante, es decir, literatura desarrollada por autores/as con militancia política, y/o que a través de su trabajo escrito denuncian situaciones de injusticia, desigualdad, violación de los Derechos Humanos, y/o que apuestan por la construcción de utopías en el contexto latinoamericano. Así, se abordan autores como Mario Benedetti, Eduardo Galeano, el Subcomandante Marcos, Juvenal Herrera y autoras como María Mercedes Carranza.

Estas lecturas se realizan de manera colectiva en las clases, generando reflexiones alrededor de temas sensibles de la realidad nacional, que involucran de manera directa a los/las estudiantes y re – significan el Trabajo Social otorgándole un carácter crítico y sentipensante, pues abordan lo político, lo social, lo ambiental, lo histórico pero también lo emocional, invitando a la toma de postura frente a situaciones de opresión.



FLACSO 2022

Y con la lectura, se da paso a la creación escrita de los/las estudiantes, que pretende generar textos de tipo poético que den cuenta de sus reflexiones, indignaciones, análisis y utopías colectivas, a propósito

Escribir, ¿tiene sentido? La pregunta me pesa en la mano. Se organizan aduanas de palabras, quemaderos de palabras, cementerios de palabras. Para que nos resignemos a vivir una vida que no es la nuestra, se nos obliga a aceptar como nuestra una memoria ajena. Realidad enmascarada, historia contada por los vencedores: quizá escribir no sea más que una tentativa de poner a salvo, en el tiempo de la infamia, las voces que darán testimonio de que aquí estuvimos y así fuimos. Un modo de guardar para los que no conocemos todavía, como quería Espriú, “el nombre de cada cosa”. Quien no sabe de dónde viene, ¿cómo puede averiguar adónde va? (Galeano, 1983, p. 113).

La escritura como forma de mostrar la indignación, como una manera de tomar postura, asumirla y contarla. El desarrollo de la experiencia ha abordado reflexiones de los/las estudiantes en torno a la violencia estatal, el asesinato de líderes sociales y jóvenes en el marco del Paro Nacional, la situación de las mujeres en Colombia, entre otros.

A continuación, se relata el paso a paso de la experiencia pedagógica:

1. Principios metodológicos: Hacer uso de los principios de intersubjetividad y dialogo propuestos desde la educación popular como centro de la experiencia, y como la oportunidad de generar un conocimiento crítico y reflexivo; atendiendo así a la premisa de que todo conocimiento es un proceso colectivo donde “los sujetos se encuentran para la transformación del mundo, en colaboración” (Freire, 2005, p. 64). Así, se asume que quienes participan del proceso de enseñanza/aprendizaje están atravesados por sus contextos inmediatos, y por tanto en la capacidad de reflexionar sobre ellos.
2. Papel de los participantes: Se asume desde una postura de horizontalidad, en el ejercicio de construirse mutuamente como parte de un proceso que es dialógico y recíproco, permitiendo que los educandos obtengan el protagonismo de los espacios académicos.



FLACSO 2022

Dentro de la experiencia en el aula, se procura motivar la participación desde de la confianza, las retroalimentaciones de los ejercicios escritos, y el apoyo en la construcción de los textos reflexivos.

3. Elección de las lecturas: Se hace hincapié en el fomento de la lectura crítica, no solo de textos académicos que por el contenido disciplinar del Trabajo Social resultan en algunos momentos confusos, sino también de textos literarios que favorezcan la comprensión de los contenidos y lleven a la reflexión constante de los estudiantes, atendiendo al postulado freiriano de que “la verdadera lectura me compromete de inmediato con el texto, que se me entrega y al que me entrego, y de cuya comprensión fundamental también me vuelvo sujeto” (Freire, 2004, p. 6). Pasando inicialmente por un proceso de autocrítica que después se plasma en una reflexión escrita y finalmente se ubica en el plano de la discusión grupal favoreciendo como se dijo inicialmente los principios de intersubjetividad y dialogo.
4. Proceso reflexivo: De acuerdo a lo anterior, la estrategia pedagógica inicia con la elección de la lectura de cuentos y poemas de los autores antes mencionados. Una vez adelantada esta elección, cada uno de los estudiantes deben de manera individual relacionar el texto con la realidad social y con los contenidos de las clases, y se sugiere propiciar encuentros cara a cara a través de un círculo de la palabra donde se lean las reflexiones, y se permita la retroalimentación del grupo. Metodológicamente, el ejercicio permite la problematización de la realidad social, puesto que, generalmente se normalizan sucesos y acciones de la cotidianidad, en tanto que no se reflexiona críticamente por lo que sucede en el contexto familiar, barrial y nacional. El ejercicio de lectura lleva entonces a “ejercer un análisis crítico sobre la realidad problema” (Freire, 2004, p. 6) y a plasmarlo de manera escrita en textos creados por los estudiantes.



FLACSO 2022

5. Puesta en común: Por último, se resalta que los textos producto de la lectura y la reflexión reflejan el amor que los educandos otorgan al Trabajo Social y por supuesto a los lugares, personas, o comunidades a las que van dirigidos sus escritos, rescatando la premisa de que “el amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres” (Freire, 2005, p. 72). Una vez cada uno de los estudiantes socializan su reflexión, los compañeros de manera voluntaria adelantan comentarios y preguntas con el fin de propiciar una discusión amena en torno al tema abordado por la persona, permitiendo así el intercambio de ideas y el ejercicio colaborativo del conocimiento. (Álvarez, 2022, p. 106 – 107).

El punto de llegada: Creaciones literarias y aprendizajes

El abordaje de la literatura militante y la creación poética, desemboca en la posibilidad de que los/las estudiantes se sientan parte de la realidad nacional y reconozcan situaciones de desigualdad, injusticia y opresión de manera crítica y sensible, expresándolo a través de poesía. Se han desarrollado un total de seis libros de poesía construidos por estudiantes de tercer, cuarto y séptimo semestre del programa de Trabajo Social: Sentipensantes (2018), Sembrando palabras (2018), En memoria de los que ya no están (2021), Cuentos que no son cuentos, historia de un estado genocida (2021), Guerreras sin armas, sanando entre letras (2022), Historias invisibles, huellas de una lucha silenciada (2022), Memoria de nuestra niña interior: rompiendo el silencio, sanando juntas (2022).



FLACSO 2022

A continuación, se presentan algunas creaciones escritas de los/las estudiantes,

Ni una más

(Poema dedicado a las mujeres víctimas de feminicidio en Colombia)

Hablo por ellas, porque ya no están,

Hablo por ellas, porque sus luchas les arrebataron,

Hablo por ellas porque al Estado no le pareció importar, una lucha de muchas que hoy con nosotras ya no respiran.

Pasa el tiempo y por cada 42 horas desaparece una mujer,

pasa el tiempo y dos de ellas han sido perpetradas, violadas, y maltratadas,

se preguntarán por qué, quizás por ser mujer.

Mientras una cifra crece, la tranquilidad y la calma se desvanecen,

¿Por qué no se pude vivir en paz? Ponte en mi lugar.

No se puede caminar en la oscuridad, tampoco

salir sin alguien que te pueda acompañar

por qué no regresarás, pero en casa nada es distinto

me han silenciado y a punta de golpes vulnerado.

Arranquen el patriarcado que hoy,

deja un panorama desolador en nuestro andar.

Y no dejaré de hablar por las que ya no están,

para que sus golpes y violaciones hoy ni nunca

queden impunes,

Buscaremos justicia por todas ellas.

Karol Alejandra Espitia Sánchez,

Estudiante de tercer semestre

Programa de Trabajo Social – UNIMINUTO – Sede San Camilo



FLACSO 2022

Magia de sueños

(Poema dedicado a Aura Reyes y Lina Enciso)

Sueño con caminos, colinas doradas que aparecen y desaparecen mientras el tiempo va pasando...no solo soy yo con quién camino, arrastran pasos junto a mí, luchan hombro a hombro, recorren senderos llenos de incertidumbre, pero aun así logro sobrevivir y llevarlas en alto y aunque sigo cayendo en mi propio ser me sostienen para comenzar la batalla que he librado mil veces, pero como no salir de esto si vengo de raíces fuertes, de mujeres admirables que en su lucha brindan amor y compasión que a pesar de que sus palabras tienen temor, y un muro lleno de secretos hacen de este viaje algo más llevadero cuál carga ligera...la magia nace y la confianza es suficiente, es evidente el apoyo que emplean en mí, en mi presente, un espejo con reflejo bello imperfecto y real, son la vida, resiliencia y amistad.

María Daniela Acuña Reyes

Estudiante de cuarto semestre

Programa de Trabajo Social – UNIMINUTO – Sede Calle 80

Mujeres que sanan

(Poema en respuesta a la pregunta ¿Qué significa ser mujer para ti?)

*La belleza es subjetiva,
sin embargo, nos empeñamos en mirar lo superficial.
Comentarios he escuchado, que me ponen a pensar.
Negra, pero inteligente.*

*Negra pero inteligente, he escuchado esta frase en mi colegio
Negra enseñame a bailar, he escuchado esto en toda reunión social,
como si por mi color de piel naciera para mover las caderas
y despertar las miradas de los demás.*



FLACSO 2022

*Y mi sexualidad, no se queda atrás,
como tema de conversación quieren destacar
¿Y ese cabello? Muchas veces me preguntan,
queriendo ocultar su burla, bajo una sonrisa absurda.*

*Al ser influenciados bajo la belleza eurocéntrica
se empeñan en calificar y criticar entre mujeres
cuál sería la más deseada e ideal.*

*Me quieren corregir de mil maneras,
indicando cómo debería vestir,
que debería decir, cuando callar y cuándo hablar.
Que, si debo bajar de peso o tal vez corregir mi cabello,
mi postura o la forma en la que me expreso.*

*Me conecto, me reconozco y me refugio
en las mujeres que luchan por la dignidad,
que rechazan la opresión que vivimos las mujeres negras en la sociedad,
y las condiciones de violencia
que hemos atravesado durante muchos siglos atrás.*

*Debemos luchar, sin que nadie pueda callarnos,
nuestra voz debe sonar mucho más alto
que los aberrantes comentarios,
tejer caminos entre nosotras mismas para sanar y avanzar.*

Laura Daniela Murillo Torres

Estudiante de cuarto semestre

Programa de Trabajo Social – UNIMINUTO – Sede San Camilo

Las creaciones poéticas presentadas dan cuenta del sentido y el sentir de la experiencia pedagógica, que ha desembocado en la posibilidad de convertir la escritura en una fuente de denuncia de las opresiones que han acontecido en el país como causa de la triangulación estructural de los sistemas



FLACSO 2022

capitalista, colonial y patriarcal, y que en el caso de los poemas expuestos se concentra en la situación de las mujeres en Colombia.

La experiencia permite a los/las estudiante ser y sentirse parte activa de todo el proceso, lo que se traduce en un compromiso mayor con la asignatura y un relacionamiento más directo con las realidades sociales que les circundan, haciendo posible una educación que problematiza situaciones históricamente normalizadas y que también sitúa el conocimiento en el contexto nacional, invitando no solo a la toma de postura, sino a la manifestación del sentir y el saber, y por supuesto, a la realización de acciones en sus escenarios cotidianos.



Imagen 1. Álvarez, Natalia (2018, 2021, 2022). Libros creados por los/las estudiantes en el marco de la experiencia pedagógica.



Conclusiones

Para culminar, se construyen conclusiones alrededor de tres elementos relevantes en la propuesta: las intencionalidades y orientaciones epistemológicas que están en el centro de la experiencia; su desarrollo metodológico en clave de principios y apuestas; y la dimensión ético política del Trabajo Social como elemento imprescindible de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la profesión en Colombia.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en Trabajo Social, requieren el reconocimiento constante de las condiciones sociales, políticas, económicas, culturales y ambientales del país – en este caso Colombia – para situar la construcción del conocimiento en clave de la identificación de elementos estructurales que no pueden perderse de vista, desde la perspectiva crítica de la profesión; y también involucrar la categoría de lo sentipensante como forma de reflexionar de manera autocrítica, crítica y sensible las situaciones que se analizan y se abordan desde la profesión.

La experiencia pedagógica da un lugar protagónico a los principios de intersubjetividad, horizontalidad y dialogo de la educación popular, colocando en el centro de los procesos educativos la relación entre educandos/as y educadores/as en el marco del reconocimiento de la subjetividad del otro/a, y la relevancia que esta adquiere en la enseñanza y aprendizaje del Trabajo Social.

Finalmente, es clave destacar lo imprescindible que resulta el abordaje de la dimensión ético política del Trabajo Social desde las aulas hasta los contextos de actuación profesional, pues en ella se definen las apuestas, utopías, causas y razones de ser que la profesión impulsa, y da cuenta de los compromisos que los/las estudiantes asumen tanto en su formación como en su actuación en escenarios cotidianos. Solo queda la invitación a



FLACSO 2022

crear y a crear en este camino, y citando al Grupo Musical Pasajeros, una frase de cierre:

*“Nada por arte de magia
Todo por arte de barrio
De cotidiana batalla
De aguerrida y tenaz
Tarea de muchachos/as”*

Referencias bibliográficas

- Álvarez, N. (2022). La literatura militante: Una estrategia pedagógica para la construcción ético-política en Trabajo Social. *Trenzar. Revista De Educación Popular, Pedagogía Crítica E Investigación Militante* (ISSN 2452-4301), 4(7).
- Benedetti, M. (1995). *El amor, las mujeres y la vida*. Buenos Aires: Editorial Suramericana.
- Cademartor, F; Campo, J; Seiffer, T. (2007). *Condiciones de trabajo de los trabajadores sociales, hacia un proyecto profesional crítico*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra S.A.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Galeano, E. (1983). *Días y noches de amor y de guerra*. Barcelona: Editorial Laia.
- Galeano, E. (2003). *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gramsci, A. (1917). *Odio a los indiferentes*. Roma.



FLACSO 2022

Montaño, C. (2019). El Trabajo Social Crítico. Chile: Revista Pensamiento y Acción Interdisciplinaria, Volumen 5, número 2.

Montaño, C. (2004). Hacia la construcción del Proyecto Ético-Político Profesional crítico. Costa Rica: XVIII Seminario Latinoamericano De Escuelas De Trabajo Social –ALAETS.

Sierra, J. (2019). “Hacia la construcción de un Trabajo Social crítico en Colombia”. Santiago de Cali: Editorial USC.

Subcomandante Marcos, Los otros cuentos. México: Red Chiapas.

¹ Colombiana. Trabajadora Social, Magister en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas. Master 2 en Educación de la Université Paris Est Creteil. Docente líder del semillero de investigación Esperanza en Marcha de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Contacto: natalia.alvarez@uniminuto.edu Registro ORCID: 0000-0002-3981-4090.



FLACSO
2022

A ESCUTA DE DIFERENTES ATORES ESCOLARES EM COMUNIDADES TRADICIONAIS: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO.

Patrícia Díaz

CE CEDAC

Renata Grinfeld

CE CEDAC

Thaís Ciardella

CE CEDAC

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología.

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumo

O artigo apresenta dois relatos de caso sobre a construção de diagnósticos participativos em municípios do Maranhão, integrantes do Projeto Nós, iniciativa pela educação integral em territórios amazônicos. O objetivo deste artigo é sistematizar aprendizagens a respeito da formação e desenvolvimento de Grupos de Trabalho (GTs), compostos por atores das comunidades escolares que representam esses territórios, e descrever os desafios e potencialidades identificados por eles, para além dos indicadores oficiais. As conversas foram realizadas a partir de um roteiro construído com base nos eixos do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. As normativas para a educação do campo, educação escolar indígena e quilombola e o conceito de mobilização social na perspectiva de Bernardo Toro também compõem a base teórica deste trabalho. Os municípios selecionados – Grajaú/MA e Parnarama/MA – foram escolhidos em função da forte presença de comunidades indígenas, rurais e/ou quilombolas em seus territórios e da heterogeneidade de atores presentes na formação destes GTs, que contaram com as participações de gestores/as educacionais e escolares, professores/as, estudantes, familiares e lideranças comunitárias. Os temas trabalhados contemplaram aspectos estruturais e pedagógicos em torno da necessidade de maior valorização cultural, social e histórica nos currículos para a garantia da equidade educacional a populações tradicionais. Como resultados, os GTs tematizaram a fragilidade de condições didáticas para que os/as estudantes pudessem construir conhecimentos em torno da leitura e da escrita em diálogo com suas identidades territoriais, o que pautou as ações subsequentes do projeto. Além disso, os GTs produziram planos de ação contextualizados para que cada município pudesse agir sobre os desafios identificados de acordo com suas possibilidades.

Palavras-chave: Participação comunitária; populações tradicionais; políticas educacionais.



FLACSO
2022

FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS: ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE ENSINO E APRENDIZAGEM EM UM CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.

Ma Paula Stella

Comunidade Educativa CEDAC e Faculdade do Educador (FEDUC)

Ma Silvia Mihok Fuertes

Comunidade Educativa CEDAC e Faculdade do Educador (FEDUC)

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología.

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumo

Este artigo trata de um curso de extensão universitária denominado “A função do Coordenador Pedagógico na construção de uma escola integradora”, desenvolvido pela Comunidade Educativa Cedac em parceria com a Faculdade do Educador (Feduc) e com a Porticus América Latina, voltado especificamente para coordenadores pedagógicos que atuam em escola pública. O texto tem o propósito de analisar as relações entre as aprendizagens realizadas pelos integrantes de uma turma do curso (40 inscritos) e as estratégias formativas e intervenções docentes que as tornaram possíveis. Pretende responder a questões como as seguintes: o que propiciou aos participantes que passassem a considerar aspectos sobre a identidade, o papel e as práticas da coordenação pedagógica, que antes de frequentar o curso não podiam fazê-lo? Que condições existentes nas aulas tornaram possível que eles começassem a refletir sobre determinado conteúdo de modo diferente do que faziam anteriormente? A análise qualitativa centrou-se no primeiro componente curricular trabalhado no curso, Teorias da aprendizagem e perspectivas didáticas, e baseou-se em dados advindos de diferentes fontes: registros em vídeo de aulas virtuais, planejamentos de aulas, registros reflexivos produzidos pela professora responsável, materiais e recursos disponibilizados aos participantes no ambiente virtual de aprendizagem, produções escritas e avaliações do curso produzidas pelos envolvidos. A análise evidenciou que as estratégias formativas, os materiais propostos e as intervenções docentes possibilitaram que os participantes ampliassem as reflexões acerca dos conteúdos trabalhados em aula e, principalmente, a compreensão de como esses conteúdos se articulavam com as ações que eles realizavam no cotidiano das instituições nas quais atuavam, tendo como foco principal os processos de ensino e de aprendizagem, os papéis do professor e as condições didáticas que favorecem as aprendizagens de bebês, crianças e jovens.

Palavras chave: Coordenador Pedagógico; Extensão Universitária; Relações entre ensino e aprendizagem; Didática.



FLACSO
2022

EVALUACIÓN DE LAS INTERACCIONES EN GRUPOS DIVERSOS. ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE COLOMBIA Y MÉXICO.

Dra. María Cristina Otero Gómez

Facultad de Ciencias Económicas – Universidad de los Llanos

Dr. Wilson Giraldo Pérez

Facultad de Ciencias Económicas – Universidad de los Llanos

Eje temático 04: Educación, Innovación, Ciencia y Tecnología.

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

Este trabajo tiene por objetivo evaluar las percepciones de los estudiantes universitarios sobre las interacciones que se presentan en grupos diversos. Se trata de un estudio comparativo entre la comunidad estudiantil de dos universidades públicas, una de Colombia y otra de México. Concretamente, se parte del supuesto de que las interacciones comunicativas entre los miembros de un colectivo, suelen considerarse un proceso clave para entender cómo funcionan los grupos, cómo los miembros del grupo se influyen mutuamente en la toma de decisiones y cómo éstos logran resultados. El método utilizado es de corte cuantitativo, en el que se analizaron las respuestas de 693 individuos, de ellos el 65% son estudiantes mexicanos y el 35% corresponde a estudiantes colombianos. Para realizar la medición se tuvieron en cuenta dos dimensiones denominadas valoración de la diversidad y percepción de la interacción, cada una con sus respectivas variables. Así, la valoración de la diversidad comprende: la inclusión, la ideación, la comprensión, el tratamiento y el ajuste. De otro lado, la percepción de la interacción se midió a partir de la cohesión, el poder y los valores. Mediante el análisis de la diferencia de medias, los hallazgos revelan que las percepciones de diversidad presentan discrepancias en los dos países ($t=144,46$ $p<0,001$). De esta forma, en México las variables calificadas con un promedio superior a la valoración realizada en Colombia son la inclusión, el poder, la ideación, el tratamiento y la comprensión. Por otra parte, en Colombia las variables que obtuvieron puntajes más altos en comparación con México son los valores, la cohesión y el ajuste. Se concluye que los estudiantes de México perciben que el entorno universitario no responde adecuadamente a los procesos de inclusión y participación equitativa. En Colombia, los jóvenes reclaman mayores esfuerzos para minimizar la desigualdad en el poder.

Palabras clave: Diversidad estudiantil, percepción de la interacción, comunicación.



FLACSO
2022

LA AMBIVALENCIA DE LOS LÍMITES Y LA IMPROVISACIÓN EN EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD DEL DOCENTE.

Nathalie Chocolate
Coordinadora Cineduca
IFD Ciudad de la Costa

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología.

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

La presente propuesta busca compartir parte de los resultados más significativos que ha arrojado la primera etapa del proyecto de investigación “El video drama interactivo como dispositivo educativo con potencial interdisciplinario” desarrollado para el Doctorado en Investigación en Humanidades, Arte y Educación de la Universidad de Castilla La Mancha, España, el cual busca explorar el potencial del lenguaje audiovisual dramático y la interactividad para capturar la atención de los estudiantes, desarrollar el interés de los mismos y desarrollar procesos de aprendizaje significativo en todos los participantes. El punto central de la ponencia será el análisis de la ambivalencia entre los límites y la improvisación como elemento clave en el desarrollo de la creatividad del docente, necesaria para diseñar video dramas interactivos. La investigación que fundamenta esta ponencia tiene un enfoque experimental, y en su primer etapa, un estudio exploratorio del proceso que 60 docentes y docentes en formación han realizado para aprender a diseñar videos drama interactivos con potencial interdisciplinario. Es en esta instancia que se han observado algunas situaciones que pueden considerarse obstáculos en principio, como el tener que trabajar con una escala de producción muy limitada o soportar la inestabilidad que genera la constante improvisación de la estructura narrativa, pero donde también hemos descubierto que el asimilar esta ambivalencia constituye una de las claves para desarrollar la creatividad del docente y la capacidad de diseñar videos drama interactivos hechos a la medida de los objetivos pedagógicos que este se propone. No obstante, se ha hecho evidente que el nivel de complejidad del proceso está determinado en gran parte por el contexto social, y es por esto que se ha ampliado la investigación y actualmente se construye otro nodo de la investigación, que incluye a la psicología social y educativa para poder establecer un modelo metodológico más eficiente.

Palabras clave: Ambivalencia, improvisación, creatividad, docentes.



FLACSO 2022



FLACSO
URUGUAY