

REDPEEL

RED DE POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA

RED DE ESTUDIANTES Y
EGRESADOS DE POSGRADO EN
EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA
REDEPEL



Oportunidades educativas para el contexto Latinoamericano

Oportunidades educacionais para o contexto Latino-americano

Alvaro León
Jesús Vila
Felipe Vera
Mariela Roldan
Jhemerson Da Silva
Miguel Meza
Esteban Costta
Josney Prado
Silvia Kcomt
Andrea Martínez
Juan Manuel de La Cruz
Rudth Chaparro



REDPEEL

RED DE POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA

RED DE ESTUDIANTES Y
EGRESADOS DE POSGRADO EN
EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA
REDEPEL



Oportunidades educativas para el contexto Latinoamericano

Oportunidades educacionais para o contexto Latino-americano

Alvaro León
Jesús Vila
Felipe Vera
Mariela Roldan
Jhemerson Da Silva
Miguel Meza
Esteban Costta
Josney Prado
Silvia Kcomt
Andrea Martínez
Juan Manuel de La Cruz
Rudth Chaparro



Oportunidades educativas para el contexto Latinoamericano

Oportunidades educacionais para o contexto Latino-americano

Red de Estudiantes y Egresados de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDEPEL)

© Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado, Maestría en Educación
Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú

<https://posgrado.pucp.edu.pe/>

<https://posgrado.pucp.edu.pe/maestria/educacion/>

<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/195622>

Primera edición digital, Setiembre 2023

Coordinación y edición: Silvia Kcomt, Jesús Vila, Mariela Roldán y Álvaro León

Cuidado de edición: Alex O. Sánchez Huarcaya

Corrección de estilo: Rafael Cánepa

Diseño y diagramación: Olga Tapia Rivera



Oportunidades educativas para el contexto Latinoamericano.
Oportunidades educacionais para o contexto Latino-americano por la
Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú se

distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2023-09543

Reproducción: La información contenida en este documento puede ser reproducida de forma total o parcial, comunicando previa y de manera expresa a los propietarios de los derechos de autor, y mencionando los créditos y las fuentes de origen respectivas.

El contenido de este documento es responsabilidad de sus autores. Las ideas, afirmaciones y opiniones expresadas por los autores son de su exclusiva responsabilidad.

ISBN: 978-612-48934-9-0

Comité científico

Dra. Ana Clédina Rodrigues Gomes
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UFPA)

Dra. Elsa Georgina Aponte Sierra
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)

Índice

PRÓLOGO	7
PREFÁCIO	8
AGRADECIMIENTOS	9
INTRODUCCIÓN	10
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 LA MEJORA EDUCATIVA COMO NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO LUEGO DE TIEMPOS DE PANDEMIA <i>Alvaro Paolo Leon Soria</i>	18
CAPÍTULO 2 EL PENSAR DEWEYIANO COMO FUNDAMENTO DE LA COMUNICACIÓN EN LAS ORGANIZACIONES QUE APRENDEN <i>Jesús Eduardo Vila Jiménez</i>	26
CAPÍTULO 3 REPRESENTACIONES SOCIALES QUE EXPRESAN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PARA JÓVENES Y ADULTOS (EPJA) SOBRE LAS RELACIONES DE CONVIVENCIA <i>Felipe Alberto Vera Lagos</i>	35
CAPÍTULO 4 EL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL Y SU RELACIÓN CON EL CAMBIO Y LA INNOVACIÓN EN EL ÁMBITO ESCOLAR <i>Gladys Mariela Roldán Flores</i>	42
CAPÍTULO 5 (ENTRE)TECENDO FIOS E TEIAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA <i>Jhemerson da Silva e Neto</i>	50
CAPÍTULO 6 PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL SOBRE DIVERSIDAD Y JUSTICIA <i>Miguel Meza Bravo</i>	58

CAPÍTULO 7 DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ASIGNATURA DE EMPRENDIMIENTO A TRAVÉS DEL USO DE TIC <i>Ángel Esteban Costta Lucero</i>	68
CAPÍTULO 8 REFLEXÕES ACERCA DA ORGANIZAÇÃO DO TEMPO DE ESTUDANTES E PROFESSORES A PARTIR DAS SALAS DE AULA VIRTUAIS NA PANDEMIA DA COVID-19 <i>Josney Prado</i>	78
CAPÍTULO 9 REFLEXIONES EN TORNO A LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR BAJO EL MODELO POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN INICIAL <i>Silvia Cristina Kcomt Villacorta</i>	87
CAPÍTULO 10 FORMACIÓN DOCENTE DEL MAESTRO DE INGLÉS <i>Andrea Martínez Escobedo</i>	95
CAPÍTULO 11 EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ESCUELA SECUNDARIA, REFLEXIONES EN TORNO A LOS PLANES Y PROGRAMAS DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA <i>Juan Manuel de la Cruz Aguilera</i>	103
CAPÍTULO 12 INCLUSIÓN Y EXPERIENCIA DE LECTURA EN EL AULA MULTIGRADO <i>Rudth Mireya Chaparro Parada</i>	112
REFLEXIONES FINALES	119

Prólogo

El contexto educativo de América Latina ha ido tomando formas cada vez más subjetivas y esto se debe en gran medida a los espacios críticos de formación que ocupan los sujetos de este vasto y rico continente. Consideramos este trabajo una vitrina que muestra estos espacios formativos constituidos en la academia, en los cursos de postgrado, donde los nuevos investigadores presentan reflexiones recientes en el campo de la investigación en Educación. A través de sus textos podemos ver algunas particularidades de los escenarios educativos, algunos en proceso de elaboración, otros a ser deconstruidos por los estudios de estos jóvenes investigadores, quienes a través de sus trabajos nos permiten conocer un poco más sobre las políticas curriculares y las estructuras educativas de algunos países latinoamericanos como Perú, Chile, Brasil, Ecuador, México y Colombia.

El título de este libro evidencia que desde sus capítulos es posible vislumbrar oportunidades educativas que se están construyendo a partir de visiones críticas y atentas a las dinámicas educativas en cada contexto latinoamericano. Temas como los cambios provocados por la pandemia del Covid-19, cómo las organizaciones educativas desarrollan procesos de comunicación entre sus sujetos, la mirada sensible a los contextos sociales que presentan los estudiantes que forman parte de la Educación Jóvenes y Adultas, la innovación en el ámbito escolar a partir de proyectos innovadores de gestión, la realización de la educación formal en escenarios interculturales, el análisis de la formación inicial desde la perspectiva de la diversidad y la justicia social, el uso de las tecnologías de la innovación y la comunicación para el desarrollo del pensamiento crítico, la gestión del tiempo para estudiantes y docentes considerando los impactos de la pandemia del Covid-19, un análisis del currículo para los primeros años con base en el modelo de competencias, la importancia del arte, especialmente la música, en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes y, finalmente, el papel de la lectura como objeto de inclusión en las aulas multigrado.

Todos estos temas resultan muy relevantes para todo el que desee aprender en profundidad sobre los contextos educativos latinoamericanos. ¡Eche un vistazo!

Dra. Ana Clédina Rodrigues Gomes
Universidade Federal do Pará
Brasil

Prefácio

O contexto educacional da América Latina vem tomando formas cada vez mais subjetivas e isso se dá em grande parte pelos espaços críticos de formação ocupados pelos sujeitos deste vasto e rico continente. Consideramos esta obra uma vitrine desses espaços formativos constituídos na academia, em cursos de pós-graduação, onde aqui novos pesquisadores apresentam reflexões recentes no âmbito das pesquisas em Educação. Através de seus textos conseguimos enxergar algumas faces dos cenários educativos, alguns sendo esculpidos, outros a serem desconstruídos pelos estudos desses jovens pesquisadores, que trazem um trabalho que nos permite conhecer um pouco mais sobre as políticas curriculares e estruturas educacionais de alguns países latino-americano como Peru, Chile, Brasil, Equador, México e Colômbia.

O título desta obra deixa evidente que a partir de seus capítulos é possível vislumbrar oportunidades educativas que vão se construindo a partir de visões críticas e atentas à dinâmica educacional em cada contexto latino-americano. Temas como mudanças causadas pela Pandemia da Covid-19, como as organizações educativas desenvolvem processos comunicacionais entre seus sujeitos, o olhar sensível sobre os contextos sociais apresentados por estudantes que integram a Educação de Jovens e Adultos, a inovação no âmbito escolar a partir de projetos inovadores de gestão, a realização da educação formal em cenários interculturais, a análise sobre a formação inicial a partir da perspectiva da diversidade e da justiça social, o uso das tecnologias de inovação e comunicação para desenvolvimento do pensamento crítico, a gestão do tempo para alunos e professores considerando os impactos da pandemia da covid-19, uma análise do currículo para os anos iniciais baseado no modelo por competências, a importância da arte, em especial a música, no desenvolvimento da aprendizagem de estudantes e por fim, o papel da leitura como objeto de inclusão em salas multisseriadas.

Todos esses temas se mostram bastante pertinentes a todos que procuram conhecer mais a fundo os contextos educacionais latino-americano. Pode conferir!

Dra. Ana Clédina Rodrigues Gomes
Universidade Federal do Pará
Brasil

Agradecimientos

Los autores expresan su más sincero agradecimiento a los distinguidos docentes cuyos nombres se mencionan a continuación.

Al Dr. Alex Sánchez, Director del Programa de Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Fundador y Coordinador General de la Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEEL), así como organizador de la Red de Estudiantes y Egresados de Posgrado en Educación en Latinoamérica (REDEPEL), merece un reconocimiento especial por su invaluable respaldo a la iniciativa de llevar a cabo la III Conferencia Internacional de Estudiantes de Posgrado en Educación, junto a los miembros de la REDEPEL. Su liderazgo y experiencia han sido cruciales en la materialización de este logro académico.

Asimismo, a la Dra. Ana Clédina Rodrigues Gomes, distinguida profesora de la Universidade Federal do Pará de Brasil (UFPA), y la PhD Elsa Georgina Aponte Sierra, catedrática del Programa de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), por sus valiosas contribuciones y sugerencias, en calidad de especialistas en los diversos temas vinculados con la educación y la investigación en Latinoamérica, que han enriquecido significativamente la profundidad y diversidad los contenidos de este libro, y su colaboración quedará plasmada de manera perenne en estas páginas.

Introducción

Esta publicación surge en el contexto de la III Conferencia Internacional de Estudiantes de Posgrado en Educación: Oportunidades Educativas para el Contexto Latinoamericano, cuyo objetivo central fue la reflexión y diálogo académico entre diferentes voces latinoamericanas sobre las posibilidades que tenemos para nuestra región, especialmente posterior a la pandemia. Diferentes líneas de investigación configuran los trabajos abordados en esta coyuntura: formación y desarrollo profesional docente y directivo en el campo educativo, calidad educativa y evaluación institucional, organizaciones educativas, liderazgo educativo, diseño curricular, prácticas curriculares y la participación de los sujetos, evaluación curricular, políticas y reformas curriculares, tecnologías de la información y la comunicación en educación, historia de la educación y la pedagogía y educación comunitaria e intercultural.

Los capítulos que aparecen en este libro corresponden a investigaciones realizadas y presentadas en la conferencia mencionada por los miembros de la tercera generación de la REDEPEL que integra a países de Chile, México, Colombia, Ecuador, Brasil y Perú. Cada ensayo es el reflejo de un esfuerzo colectivo entre todos los participantes de esta publicación y los docentes pertenecientes a los programas de la maestría. Cabe resaltar, sin embargo, que dicha gestión se ha nutrido del monumental trabajo realizado por las anteriores generaciones del comité de REDEPEL, a quienes agradecemos por abrir el camino en promover encuentros de investigaciones académicas de la región.

En las siguientes líneas se presentan, de manera sucinta, las reflexiones e ideas centrales que cada ensayo nos expone por capítulo.

En el primer capítulo, Alvaro Leon nos presenta una interpretación de la mejora educativa bajo el concepto de paradigma de Kuhn. En la medida en que esta plantea una guía de cambio educativo regida por la comprensión tanto de las oportunidades como de los desafíos de una institución educativa en cuestión, y, así mismo, un paradigma, de acuerdo con Kuhn, se puede entender como el horizonte de entramados de creencias y valoraciones desde los cuales se interpretan y afrontan los problemas. León plantea que es conceptualmente enriquecedor abordar la mejora educativa durante la pandemia desde la concepción kuhniana de paradigma.

10 En el segundo capítulo, Jesús Vila nos describe, por un lado, el concepto de pensar deweyano, y, por otro lado, una propuesta investigativa previa sobre la comunicación en las organizaciones que aprenden. Partiendo de ambas

aclaraciones, y enfatizando la interpretación de la comunicación en un espacio desarrollador de conocimiento desde la concepción administrativa japonesa del *ba*, Vila propone comprender las diversas dimensiones del mencionado *ba* en la comunicación, sostenidas por los rasgos centrales del pensar deweyano.

En el tercer capítulo, Felipe Vera nos muestra un estudio de caso respecto a la manera en que estudiantes de un programa de Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA) de Chile representan aspectos sombríos del modelo neoliberal, tanto en sus condiciones de vida como en las dinámicas de interacción y convivencia entre sí. El estudio se enfoca en un contexto postpandémico y resalta las tensiones sociales y cuestionamientos educativos que entrañaría el programa de EPJA en el contexto señalado.

En el cuarto capítulo, Mariela Roldán nos plantea la relevancia del aprendizaje organizacional para afrontar los cambios e innovaciones dentro del contexto educativo. De acuerdo con la autora, el aprendizaje organizacional involucra tanto un aprendizaje individual como colectivo de los miembros que conforman una organización y esto, cuando es llevado a cabo en paralelo con una adecuada gestión del conocimiento, así como una cultura del aprendizaje, potencia la capacidad de las organizaciones educativas para identificar líneas de desarrollo adaptativas que incrementen la eficacia y eficiencia de sus diversos procesos.

En el quinto capítulo, Jhemerson Da Silva nos presenta una investigación doctoral en curso respecto a las tensiones gestadas en la enseñanza de matemáticas bajo el marco de una Educación Escolar Indígena en los pueblos guaraní y kaiowa, en la aldea Te'yikue, municipio de Caarapó-MS, estado Mato Grosso del Sur. Como Da Silva indica, la investigación es prometedora mientras busca brindar una interpretación del fenómeno en cuestión desde un enfoque teórico etnográfico. Desde esta perspectiva, el autor busca reflexionar en torno al concepto de escuela y sus relaciones con procesos coloniales en la historia de los pueblos indígenas.

En el sexto capítulo, Miguel Meza nos presenta un estudio de caso en relación con las ideologías curriculares que sostienen un grupo de docentes en formación en la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de una universidad de Chile. Tomando como punto de partida el contexto político-social de Chile durante el 2022, Meza plantea la tesis que es menester reconocer el aspecto fundacional de los procesos sociales en relación con la generación de toda currícula educativa. En función de esto, Meza refiere que todo currículo es un reflejo ideológico de las sociedades desde donde se gesta y, por ello, plantea la necesidad de la dilucidación de las ideologías curriculares de los docentes en formación en cuestión.

En el séptimo capítulo, Esteban Costta presenta un estudio de caso, desde un enfoque cuantitativo, sobre la manera en que un grupo de estudiantes de Bachillerato General Unificado del Ecuador hace uso de herramientas TIC para el desenvolvimiento de su pensamiento crítico en el marco de un curso de emprendimiento. Costta parte, por un lado, de la distinción de tres dimensiones centrales del pensamiento crítico, y, por otro lado, de la dilucidación de cuatro

competencias fundamentales del curso de emprendimiento. En función de la comparación entre dichas dimensiones y competencias, El mencionado estudio plantea, bajo el modelo SAMR (Sustituir, Aumentar, Modificar, Redefinir), la relevancia del uso de TIC para el desarrollo de pensamiento crítico.

En el octavo capítulo, Josney Do Prado plantea un estudio sobre las percepciones que docentes y estudiantes poseen respecto a la organización de su tiempo personal durante la pandemia del Covid-19. Los participantes del estudio pertenecen a una red privada de educación brasileña que hizo uso del aula virtual durante el mencionado periodo. La investigación utiliza la metodología de experimentación educativa y su tesis de trabajo se vale del concepto de aceleración social propuesto por Hartmut Rosa. Como Do Prado plantea, los resultados de la investigación son de gran interés pues no sólo cuestionan las propuestas implicadas por la tesis, sino también el marco conceptual sugerido por la idea de aceleración social.

En el noveno capítulo, Silvia Kcomt sostiene la relevancia de utilizar el modelo por competencias en la planificación curricular en el marco de la educación inicial. De acuerdo con lo que indica la autora, aunque existen tensiones respecto a los compromisos sociales del modelo, al igual que respecto a la preparación de los docentes para su implementación en el aula, dicho modelo ofrecería una conveniente propuesta educativa en la medida que otorga al estudiante un rol activo y no solo se enfoca en el desarrollo de recursos teóricos, sino también en la formación de habilidades, actitudes y valores. En ese sentido, y asumiendo los tres ejes centrales que constituyen a este modelo, Kcomt considera que esta propuesta educativa afronta debidamente el actual contexto social, el cual está en constante cambio.

En el décimo capítulo, Andrea Martínez plantea la relevancia sobre la formación docente en la materia del idioma inglés. Esta propuesta parte de la premisa que la formación docente no se reduce exclusivamente al aprendizaje de habilidades relevantes para la enseñanza, sino que también se requiere de una debida reflexión sobre las motivaciones y razones, en general, por las cuales se enseña. La autora sostiene que esto debe ir acompañado de una constante capacitación por parte de los docentes en cuestión ya que, además de los conocimientos relativos al idioma inglés, se requiere que, entre otras cosas, aprendan a improvisar frente a nuevos contextos de aprendizaje, así como también saber adaptar sus contenidos y metodologías de enseñanza a los distintos contextos estudiantiles.

En el décimo primer capítulo, Juan Manuel De la Cruz ensaya una reflexión en torno al valor de la educación musical en el marco de la propuesta educativa sostenida por la Secretaría Educativa Pública de México. En este apartado, se plantea que, aunque dicha propuesta promueve un desarrollo holístico del ser humano, en lo que respecta a la educación artística existen ciertas falencias. Partiendo de esta idea, De la Cruz problematiza la mencionada propuesta educativa a la vez que sostiene que la educación artística es un vehículo fundamental para el desarrollo social y emocional del ser humano, lo cual es central en una auténtica propuesta holística.

En el décimo segundo capítulo, Rudth Chaparro nos presenta una reflexión sobre una alternativa a través de la cual se podría fomentar una inclusión más sustancial en las aulas multigrados por medio de la experiencia de la lectura. De acuerdo con Chaparro, si la enseñanza a leer es abordada desde la experiencia de la lectura, lo sustancial de la enseñanza radica no en la decodificación y comprensión del texto, sino en lo que este último invita a los estudiantes a pensar, sentir e imaginar. De esta manera, la autora sostiene que se fomentaría el respeto y la aceptación de la diversidad que los estudiantes traen consigo.

Finalmente, se espera que, a lo largo de estas páginas, los ensayos transformados en capítulos, sean una ventana hacia las realidades diversas y complejas que enfrentan los sistemas educativos en América Latina, así como un llamado a la reflexión y a la acción. Los desafíos actuales nos permiten explorar las oportunidades educativas que se presentan en nuestra región y recalcan nuestro compromiso para impulsar un cambio positivo en la educación. Cada capítulo es una voz valiosa que nos invita a cuestionar, reflexionar e imaginar un futuro mejor con educación de calidad. Esperamos que sirva de inspiración para futuras generaciones de estudiantes, investigadores y profesionales comprometidos a fin de construir un mejor futuro en nuestra región.

Introdução

Os capítulos que aparecem neste livro correspondem a pesquisas realizadas e apresentadas na conferência acima mencionada por membros da terceira geração da REDEPEL, que integra os países do Chile, México, Colômbia, Equador, Brasil e Peru. Cada texto é o reflexo de um esforço coletivo entre todos os participantes desta publicação e os professores dos programas de mestrado. Cabe destacar, no entanto, que esse esforço foi alimentado pelo trabalho monumental realizado pelas gerações anteriores do comitê da REDEPEL, a quem agradecemos por liderar o caminho na promoção de encontros de pesquisas acadêmicas na região.

A seguir, são apresentadas de forma sucinta as reflexões e as ideias centrais que cada trabalho apresenta em cada capítulo.

No primeiro capítulo, Alvaro Leon apresenta uma interpretação da Melhoria Educacional sob o conceito do paradigma de Kuhn. Na medida em que a Melhoria Educacional propõe um guia para a mudança educacional regida pela compreensão tanto das oportunidades quanto dos desafios de uma instituição educacional em questão, e, um paradigma, de acordo com Kuhn, ela pode ser entendida como o horizonte do conjunto de crenças e valores a partir dos quais os problemas são interpretados e enfrentados. León argumenta que é conceitualmente enriquecedor abordar a melhoria educacional durante a pandemia a partir da concepção kuhniana de paradigma.

No segundo capítulo, Jesús Vila descreve, por um lado, o conceito de pensamento deweyano e, por outro, uma proposta de pesquisa prévia sobre comunicação nas organizações de aprendizagem. A partir de ambos os esclarecimentos, e com ênfase na interpretação da comunicação em um espaço de desenvolvimento de conhecimento com base na concepção administrativa japonesa de Ba, Vila propõe entender as diferentes dimensões de Ba na comunicação, sustentadas pelas características centrais do pensamento deweyano.

14 No terceiro capítulo, Felipe Vera apresenta um estudo de caso sobre como os estudantes de um programa de Educação para Jovens e Adultos (EPJA) no Chile representam aspectos obscuros do modelo neoliberal, tanto em suas condições de vida quanto na dinâmica de interação e convivência entre eles. O

estudo se concentra em um contexto pós-pandêmico e destaca as tensões sociais e as questões educacionais que o programa de EPJA acarretaria nesse contexto.

No quarto capítulo, Mariela Roldán propõe a relevância da aprendizagem organizacional para lidar com a mudança e a inovação no contexto educacional. Segundo a autora, a aprendizagem organizacional envolve tanto uma aprendizagem individual quanto coletiva dos membros que compõem uma organização e, quando realizada em paralelo com a gestão do conhecimento adequada e uma cultura de aprendizagem, potencia a capacidade das organizações educacionais de identificar linhas adaptativas de desenvolvimento que podem aumentar a eficácia e a eficiência de seus diversos processos.

No quinto capítulo, Jhemerson Da Silva apresenta uma pesquisa de doutorado em andamento sobre as tensões geradas no ensino de matemática no âmbito da Educação Escolar Indígena nos povos Guarani e Kaiowa, na aldeia Te'yikue, município de Caarapó, Mato Grosso do Sul no Brasil. Da Silva aponta que a pesquisa é promissora, pois busca fornecer uma interpretação do fenômeno em questão a partir de uma abordagem teórica-etnográfica. Nessa perspectiva, o autor busca refletir sobre o conceito de escola e sua relação com os processos coloniais na história dos povos indígenas.

No sexto capítulo, Miguel Meza apresenta um estudo de caso em relação às ideologias curriculares mantidas por um grupo de professores em formação no curso de Pedagogia em História e Geografia em uma universidade no Chile. Tomando como ponto de partida o contexto político-social do Chile em 2022, Meza propõe a tese de que é necessário reconhecer o aspecto fundamental dos processos sociais em relação à geração de todos os currículos educacionais. Dessa forma, Meza afirma que todos os currículos são um reflexo ideológico das sociedades em que são desenvolvidos e, portanto, levanta a necessidade de elucidar as ideologias curriculares dos professores em formação em questão.

No sétimo capítulo, Esteban Costta apresenta um estudo de caso, usando uma abordagem quantitativa, sobre como um grupo de alunos do Bacharelado Geral Unificado no Equador usa as ferramentas TIC para desenvolver seu pensamento crítico no âmbito de uma disciplina sobre empreendedorismo. Costta parte, por um lado, da distinção de três dimensões centrais do pensamento crítico e, por outro lado, da elucidação de quatro competências fundamentais do curso de empreendedorismo. Com base na comparação entre essas dimensões e competências, o estudo propõe, sob o modelo SAMR (Substituição, Ampliação, Modificação, Redefinição), a relevância do uso das TICs para o desenvolvimento do pensamento crítico.

No oitavo capítulo, Josney Do Prado apresenta um estudo sobre as percepções de professores e alunos em relação à organização de seu tempo pessoal durante a pandemia da Covid-19. Os participantes do estudo pertencem a uma rede privada brasileira de ensino que utilizou a sala de aula virtual durante o período mencionado. A pesquisa utiliza a metodologia de experimentação educacional e sua tese de trabalho faz uso do conceito de aceleração social proposto por Hartmut Rosa. Do Prado aponta que os resultados da pesquisa são

de grande interesse porque não só questionam as propostas implícitas na tese, mas também a estrutura conceitual sugerida pela ideia de aceleração social.

No nono capítulo, Silvia Kcomt argumenta sobre a relevância do uso do modelo baseado em competências no planejamento curricular no âmbito da formação inicial. Segundo a autora, embora existam tensões em relação aos compromissos sociais do modelo, bem como à preparação dos professores para sua implementação em sala de aula, esse modelo oferece uma proposta educacional conveniente, na medida em que outorga ao aluno um papel ativo e se concentra não apenas no desenvolvimento de recursos teóricos, mas também na formação de habilidades, atitudes e valores. Nesse sentido, e assumindo os três eixos centrais que constituem esse modelo, Kcomt considera que essa proposta educacional aborda adequadamente o contexto social atual, que está em constante mudança.

No décimo capítulo, Andrea Martínez levanta a relevância da formação de professores na disciplina de língua inglesa. Essa proposta se baseia na premissa de que a formação de professores não se reduz exclusivamente ao aprendizado de habilidades pedagógicas relevantes, mas também requer a devida reflexão sobre as motivações e razões, em geral, para ensinar. A autora argumenta que isso deve ser acompanhado de um treinamento constante dos professores em questão, uma vez que, além do conhecimento da língua inglesa, é necessário, entre outras coisas, que eles aprendam a improvisar diante de novos contextos de aprendizagem, bem como saber adaptar seus conteúdos e metodologias de ensino a diferentes contextos de alunos.

No décimo primeiro capítulo, Juan Manuel De la Cruz reflete sobre o valor da educação musical no âmbito da proposta educacional da Secretaria de Educação Pública do México. Nessa seção, ele argumenta que, embora essa proposta promova um desenvolvimento holístico do ser humano, há certas deficiências em relação à educação artística. Partindo dessa ideia, De la Cruz problematiza a proposta educacional mencionada, mantendo que a educação artística é um veículo fundamental para o desenvolvimento social e emocional do ser humano, que é central em uma proposta holística autêntica.

No décimo segundo capítulo, Rudth Chaparro apresenta uma reflexão sobre uma alternativa por meio da qual uma inclusão mais substancial em salas de aula multisseriadas poderia ser promovida por meio da experiência da leitura. De acordo com Chaparro, se o ensino da leitura for abordado a partir da experiência da leitura, a substância do ensino não estará na decodificação e na compreensão do texto, mas no que o texto convida os alunos a pensar, sentir e imaginar. Dessa forma, a autora argumenta que o respeito e a aceitação da diversidade que os alunos trazem consigo seriam promovidos.

Por fim, espera-se que, ao longo destas páginas, os trabalhos transformados em capítulos ofereçam uma janela para as diversas e complexas realidades enfrentadas pelos sistemas educacionais na América Latina, bem como um convite à reflexão e à ação. Os desafios atuais nos permitem explorar as oportunidades educacionais em nossa região e salientam nosso compromisso

de promover mudanças positivas na educação. Cada capítulo é uma voz valiosa que nos convida a questionar, refletir e imaginar um futuro melhor com educação de qualidade. Esperamos que ele inspire as futuras gerações de estudantes, pesquisadores e profissionais comprometidos a construir um futuro melhor em nossa região.

CAPÍTULO 1

LA MEJORA EDUCATIVA COMO NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO LUEGO DE TIEMPOS DE PANDEMIA

A MELHORIA EDUCACIONAL COMO NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL APÓS TEMPOS DE PANDEMIA

Alvaro Paolo Leon Soria¹

<https://orcid.org/0000-0003-1455-6555>

Pontificia Universidad Católica del Perú

alvaro.leon@pucp.edu.pe

Resumen

La mejora educativa ha sido concebida a lo largo de su existencia como línea de investigación en educación a modo de un movimiento de las instituciones educativas de carácter práctico que se vincula con la optimización de los procesos pedagógicos y administrativos de las instituciones educativas. No obstante, durante el periodo de pandemia, la educación virtual se configuró como un detonante para que las instituciones busquen mejorar y dinamizar dichos procesos en función a mitigar los efectos no favorables de la pandemia en el ámbito educativo. Esta búsqueda se dio en función a la noción de cambio

1 Licenciado en Filosofía de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Egresado del posgrado en Educación con mención en Gestión de la Educación en la misma casa de estudios. Predocente de Filosofía Moderna, Lógica y Ciencia y Filosofía. Con interés en la filosofía del lenguaje, metaética, filosofía de la educación y filosofía de la mente. Miembro del Grupo de Investigación “Aprendizaje, Innovación y Organizaciones Educativas” afiliado al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos PUCP.

educativo y se vinculó con una búsqueda común de las distintas instituciones por mejorar desde sus particulares contextos. Así, es posible reconceptualizar la mejora educativa a modo de un paradigma, es decir, como una constelación de fines, creencias, valoraciones y medios para lograr un mismo objetivo: potenciar los procesos institucionales para garantizar el desarrollo integral de los alumnos.

Resumo

A melhoria educacional foi concebida ao longo de sua existência como uma linha de pesquisa em educação como um movimento das instituições educacionais de natureza prática que está ligada à otimização dos processos pedagógicos e administrativos das instituições educacionais. No entanto, durante o período da pandemia, a educação virtual configurou-se como um gatilho para que as instituições buscassem aprimorar e agilizar esses processos a fim de mitigar os efeitos desfavoráveis da pandemia no campo educacional. Esta busca baseava-se na noção de mudança educacional e vinculava-se a uma busca comum das diferentes instituições para melhorar a partir de seus contextos particulares. Assim, é possível reconceituar a Melhoria Educacional como um paradigma, ou seja, como uma constelação de propósitos, crenças, valores e meios para alcançar o mesmo objetivo: promover processos institucionais para garantir o desenvolvimento integral dos alunos.

Sobre la mejora educativa

La pandemia fue un detonante para que las instituciones educativas enfrenten retos para los cuales no estaban preparadas debido al hecho de que tuvieron que hacer frente al cierre de sus instalaciones y, consecuentemente, realizar sus labores pedagógicas y administrativas de manera virtual. Esto implicó desafíos para todo agente inmerso en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en la gestión institucional (Durand-Mercado et al., 2022). De tal modo, un fenómeno común que se dio en las escuelas durante el periodo de pandemia radicó en la búsqueda de las mismas por la potenciación de sus procesos con la finalidad de garantizar los aprendizajes de los alumnos y, así, lograr el desarrollo integral de los mismos.

La mejora educativa se constituye como un movimiento en las instituciones que no solamente permite la optimización de los procesos vinculados a la gestión de las mismas, sino también la anticipación frente a situaciones no planificadas. De tal modo, se ha constituido como un pilar en las instituciones que buscan no solamente mantener la calidad en sus procesos administrativos y pedagógicos, sino que buscan potenciarlos para obtener resultados y lograr los objetivos que se trazan a mediano y largo plazo. Así pues, se concibe como un fenómeno que se ha visto presente de manera mucho mayor en las instituciones a lo largo de los últimos años por la búsqueda de las mismas por superar sus propios logros.

La mejora educativa, entonces, entendida como un movimiento perteneciente a las instituciones y a los agentes que laboran en ellas, se vincula a la noción de

Eficacia Educativa puesto que, según Creemers y Kyriakides (2009) y Delgado y Sánchez (2021), las instituciones educativas eficaces no solamente identifican sus propias necesidades y los medios a partir de los cuales pueden atenderlas y superarlas, sino que también son capaces de gestionar la manera cómo evaluarán el éxito de estos últimos. Estas, entonces, se encuentran propensas a mejorar por el hecho de que definen sus propios requerimientos y falencias para generar soluciones novedosas, es decir, buscan lograr el cambio educativo.

Por esto, la mejora y la eficacia se vinculan en virtud a la búsqueda por su propia optimización en función de la gestión de su propio cambio (Murillo y Castañeda, 2007). En otros términos, se vincula a la búsqueda del porqué del cambio educativo mientras que la Eficacia Educativa es la línea de investigación que le otorga los insumos necesarios para responder dicha pregunta (Hallinger y Heck, 2016). Frente al carácter teórico de la Eficacia Educativa, la Mejora adquiere una naturaleza práctica por el hecho de que implica la revisión analítica de parte de cada una de las escuelas sobre los aspectos que las componen, sus falencias y sus fortalezas con la finalidad de realizar una investigación sobre cómo superarlas o aprovecharlas respectivamente (Reynolds y Neeleman, 2021).

De tal forma, la mejora se concibe como un medio para las instituciones educativas que permite identificar los obstáculos y oportunidades para potenciar sus procesos (Gairín, 2020). Así pues, tal movimiento es un movimiento que orienta a las instituciones sobre cómo y hacia dónde ir con la finalidad de alcanzar el cambio educativo y el desarrollo integral de los alumnos (Pericacho et al., 2019). No obstante, es importante destacar el hecho de que, tal como arguye Harris (2020), el cambio en dichos procesos, sean pedagógicos o vinculados a la gestión de la institución, deben encontrarse contextualizados a partir de la realidad particular de cada una de las instituciones educativas.

Por esto, a pesar de que esta sea un movimiento común en las distintas instituciones, en cada una de ellas se desarrolla de manera única y particular en virtud a sus propios requerimientos, contexto socio-cultural, objetivos, fortalezas y a la naturaleza de los agentes que las componen. Así pues, la mejora educativa se define como un proceso cíclico que toma en cuenta un contexto espacio-temporal específico (Murillo, 2011) lo cual deja entrever la relevancia de las particularidades en las cuales se ve inmersa la institución y los implicados que la componen. Esto debido a que propiamente el contexto que se vive en las instituciones es el escenario donde se da el cambio y en donde la Mejora se presenta de manera explícita (Mora et al., 2018).

Sobre el contexto espacio-temporal en tiempos de pandemia

Así pues, concibiendo a la mejora educativa como un fenómeno de las instituciones educativas que se presenta en estas de manera distinta en función de un contexto determinado pero que implica la toma de consciencia de todas las partes implicadas en torno a un objetivo común. De tal modo, teniendo en cuenta lo anterior, es necesario destacar que dicho movimiento, en tal sentido, cobró una mayor importancia en el contexto espacio-temporal que hemos tenido que **20** atravesar durante el periodo comprendido entre los años 2020 y 2021, es decir, la

crisis sanitaria mundial generada por la pandemia de la COVID-19. La relevancia del fenómeno educativo se asentó sobre la búsqueda de las instituciones por superar las adversidades y encontrar en ellas oportunidades para mejorar sus procesos.

La pandemia de la COVID-19 obligó a más de 849 millones de estudiantes en 113 países a adaptarse a un medio totalmente nuevo para la educación por el hecho de verse imposibilitados de asistir presencialmente a las instituciones educativas (UNESCO, 2020). Esta situación, a su vez, la vivieron también el resto de actores de la comunidad educativa como directivos, docentes y personal administrativo. Así, esta situación se instanció en el hecho de que la pandemia de la COVID-19 generó una serie de condiciones que obligaron a las escuelas a volver a pensar en la manera cómo realizaban sus procesos administrativos y pedagógico con la finalidad de encontrar nuevas formas para enfrentarse a un nuevo escenario en el cual se desarrollaría el proceso de formación de los estudiantes (Hurtado, 2020).

En el Perú, según el Ministerio de Educación (2022), las instituciones educativas sufrieron los efectos de la pandemia tales como la imposibilidad del uso de sus instalaciones, el retiro de los estudiantes e, incluso, la deserción escolar. No obstante, las instituciones educativas peruanas buscaron las mejores soluciones para continuar con la formación de los estudiantes a partir de la revisión de información de otras instituciones en el extranjero en función a las recomendaciones brindadas por las autoridades nacionales. Esto, con la finalidad de mitigar los efectos no favorables de la pandemia para transformarlos en posibilidades para dinamizar los procesos pedagógicos y administrativos de las instituciones educativas.

En tal sentido, la mejora educativa se vio presente en las instituciones debido al hecho de que la pandemia no solamente se presentó como un acontecimiento que perjudicó la labor educativa, sino que impulsó a los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje a encontrar nuevas formas para superar los impases generados por las nuevas condiciones en las cuales se vio inmerso el fenómeno educativo lo cual implicó encontrar nuevas formas para conseguir la eficacia en la labor educativa y, a su vez, la potenciación de los mismos (Feldman, 2021). Así pues, la situación que inicialmente se concibió como una amenaza para la educación se transformó en una oportunidad de mejora que se dio paralelamente en todas las instituciones pertenecientes a contextos distintos.

La mejora educativa entendida como un paradigma

Por ello, es importante comprender que la mejora educativa se define no meramente como un conjunto de acciones que las instituciones realizan con la finalidad de dinamizar sus procesos, sino que, más bien, la Mejora Educativa se configura como una visión común que poseen todos y cada uno de los implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una institución en particular y que, a su vez, los orienta en sus acciones de manera conjunta hacia la consecución de una meta común. Esta meta, vale destacar, se da en virtud del consenso, aceptación y compromiso de cada uno de los implicados por cumplirla y por lograr el objetivo institucional trazado de manera comunitaria: mejorar los procesos tanto pedagógicos como administrativos.

Es por ello que es posible considerar que este fenómeno puede ser definido de una manera más precisa bajo la noción de paradigma en tanto este es entendido como un conglomerado de creencias, valores y técnicas que comparten los miembros de una comunidad dada que denota un modo de solucionar los problemas compartidos (Kuhn, 1995). En otros términos, Kuhn concibe la noción de paradigma como un arquetipo de investigación científica que se utiliza para la resolución de problemas. Este, vale destacar, se gesta a partir de una revolución científica, la cual refiere a la existencia de una anomalía en el transcurso normal de la ciencia. Así pues, un paradigma se puede definir como un modo común con el cual las escuelas de pensamiento resuelven los problemas referentes a un campo de estudio en particular.

Asimismo, es necesario destacar que según Kuhn (1995), el paradigma puede definirse en virtud a una posesión común de parte de quienes practican una disciplina en particular sobre un conjunto de elementos ordenados que orientan la labor en un campo de estudio. En tal sentido, en relación al fenómeno educativo, es posible sostener que se dio un punto de quiebre con la pandemia tal que obligó a las instituciones a repensar su propio funcionamiento para garantizar los aprendizajes de los alumnos, así como su desarrollo integral y este movimiento conjunto se vincula con el desarrollo de nuevas técnicas, procesos, estrategias y prácticas que tuvieron un objetivo común: la potenciación de los procesos institucionales.

En otros términos, la mejora educativa emerge como una búsqueda común de las escuelas por un modo de solucionar la problemática vinculada a la nueva naturaleza virtual de la educación generada por la pandemia de la COVID-19. Así, a pesar de que este fenómeno implicó distintas respuestas de parte de distintas instituciones por el hecho de encontrarse en condiciones contextuales particulares, dichos centros tuvieron un mismo objetivo y una misma forma de llevarlo a cabo. Esto, consecuentemente, implica que la mejora educativa se constituyó como un horizonte que trazó el camino de las instituciones en un periodo que inició no solo denotando falencias en los modos en los que estas impartían la educación, sino también elucidando oportunidades para mejorar.

De tal modo, es posible aseverar que la mejora educativa cae bajo la definición de ser un conjunto compuesto por objetivos, métodos y formas de comprender el fenómeno de la educación que los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje comparten en función a la búsqueda del logro de la agilización de los procesos que se dan en las instituciones educativas. Así pues, es posible aseverar que dicho paradigma cuenta con elementos compartidos por los implicados que poseen una jerarquía y orden que caracteriza el modo a partir del cual se da el proceso de optimización en cada institución de manera particular. En ese sentido, puede ser reconceptualizada a modo de paradigma tomando en cuenta los elementos anteriormente explicitados en relación con la definición propuesta por Kuhn.

Entender la mejora educativa como un paradigma permite no solo tratar de dicho fenómeno como un modo que emergió a partir de una necesidad común de las instituciones educativas en un contexto espacio-temporal particular, sino que, además, permite entenderla como un modo de resolución para problemas futuros, una forma de anticipación a contingencias posibles y un proceso continuo

y cíclico que permite entender la educación virtual en tiempos de pandemia como un detonante de nuevos modos de impartir la educación en los estudiantes. En otros términos, este nuevo paradigma educativo concibe los nuevos procesos y estrategias gestadas en la educación virtual como elementos que pueden ser utilizados en presencialidad para la optimización de los procesos pedagógicos y administrativos institucionales.

Reflexiones

La pandemia de la COVID-19 actuó como un detonante en la forma cómo las instituciones educativas gestionaron sus acciones en torno a los menesteres pedagógicos y administrativas debido a la imposibilidad de utilizar los recursos y espacios físicos que poseían antes de la pandemia y, consecuentemente, la nueva modalidad de enseñanza virtual. Esta nueva situación para la cual las instituciones educativas no se habían anticipado generó la elaboración de estrategias y prácticas que no buscaron únicamente garantizar el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo integral de los mismos, sino que, a su vez, buscaron mejorar los procesos vinculados a dichos objetivos.

Así pues, la mejora educativa, tanto a nivel nacional como internacional, se convirtió en un movimiento que se presentó en las instituciones de manera paralela puesto que, en cada una de ellas, se buscaron y se encontraron nuevos mecanismos que permitieron que la educación de un giro importante en virtud al uso de herramientas tecnológicas novedosas y útiles. A pesar de que dichas instituciones se encuentren en contextos diferentes y posean necesidades distintas, estas vivieron una situación análoga en el proceso de búsqueda de herramientas que potencien y dinamicen la labor pedagógica y administrativa.

Por ello, es posible comprender la mejora educativa bajo la definición kuhniana de paradigma, en tanto este fenómeno educativo implica la posesión común de parte de las instituciones educativas sobre un conjunto de mecanismos, acciones, estrategias y prácticas que permiten orientarse, desde sus particulares contextos y requerimientos, hacia un mismo objetivo: la optimización de los procesos vinculados hacia el logro del desarrollo integral de cada uno de los estudiantes. Asimismo, dichas acciones no solamente poseyeron utilidad en el contexto de la educación virtual, sino que se constituyen como elementos que se utilizarán en el futuro porque a ellos se vincula un beneficio en torno al aprendizaje de los estudiantes.

Referencias

- Creemers, B. & Kyriakides, L. (2009). Situational effects of the school factors included in the dynamic model of educational effectiveness. *South African Journal of Education*, 29 (4), 293-315. <http://sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/viewFile/270/166>
- Delgado, R. & Sanchez, A. (2021). Factores organizacionales en una institución educativa privada del Callao-Perú. *Horizonte de la ciencia*, 291 - 308. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570965027022/html/>

- Durand-Mercado, J., Mendoza-Muñoz, J., Chavez-Apaza, E., y Rios-Cataño, C. (2022). Resiliencia individual, organizacional y comunitaria del docente en contextos vulnerables: revisión de la literatura. *Desafíos*, 13(1), 37-45. <https://doi.org/10.37711/desafios.2022.13.1.366>
- Feldman, P. (2021). Digital transformation in education: from vision to practice during the pandemic. In A. Plutino & E. Polisca (Eds), *Languages at work, competent multilinguals and the pedagogical challenges of COVID-19* (pp. 39-45). <https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.49.1216>
- Gairín, J. (2020). Los directivos como promotores de la mejora educativa. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (Especial), 228-256. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8508>
- Hallinger, P., & Heck, R. (2016). Liderazgo Colaborativo y Mejora Escolar: Comprendiendo el Impacto sobre la Capacidad de la Escuela y el Aprendizaje de los Alumnos. *REICE - Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 12(4). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5119078.pdf>
- Harris, A. (2020). Leading school and system improvement: Why context matters. *European Journal of Education*, 55(2), 143-145. <https://doi.org/10.1111/ejed.12393>
- Hurtado, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: Los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista arbitrada del Centro de Investigaciones y Estudios Gerenciales*, 44, 176-187. [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44\(176187\)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44(176187)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf)
- Kuhn, T. (1995) *Estructura de las Revoluciones Científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación (2022). *124,533 estudiantes interrumpieron su educación en el 2021 debido a la pandemia*. Nota de prensa Ministerio de Educación. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/607069-124-533-estudiantes-interrumpieron-su-educacion-en-el-2021-debido-a-la-pandemia>
- Mora, G., Monge, P.M., y Santiago, J.M. (2018). Liderazgo para la gestión del cambio en escuela de bajo desempeño. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 8(16), 53-61. https://redib.org/Record/oai_articulo1339700-liderazgo-para-la-gestión-del-cambio-en-escuela-de-bajo-desempeño
- Murillo, J., & Castañeda, B. (2007). Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Convenio Andrés Bello*. <http://www.rinace.net/javier.murillo/documentos/IIEE.pdf>

- Murillo, J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana De Educación*, (55), 49-83. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a02.pdf>
- Pericacho, F., Vaíllo, M., Zamorano, S. & Camuñas, N. (2019). Procesos de mejora en los centros educativos: ejemplificación de tres campos de análisis e innovación docente. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 27(104), 568-588. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701621>
- Reynolds D., & Neeleman A. (2021). School improvement capacity: A review and a reconceptualisation from the perspectives of educational effectiveness and educational policy. En A. Oude, T. Feldhoff, K. Maag Merki, y F. Radisch (editor). *Concepts and design developments in school improvement research: Longitudinal, multilevel and mixed methods and their relevance for educational accountability*, (p. 27-40). Zurich Rostock Springer Pub.
- UNESCO (2020). Seguimiento mundial de los cierres de escuelas causados por el Covid-19 [Mapa]. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

CAPÍTULO 2

EL PENSAR DEWEYIANO COMO FUNDAMENTO DE LA COMUNICACIÓN EN LAS ORGANIZACIONES QUE APRENDEN

O PENSAMENTO DEWEYIANO COMO FUNDAMENTO DA COMUNICAÇÃO EM ORGANIZAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Jesús Eduardo Vila Jiménez²

<https://orcid.org/0000-0002-4531-3399>

Pontificia Universidad Católica del Perú

e.vilaj@pucp.edu.pe

Resumen

El presente ensayo pretende establecer, en primer lugar, un puente entre las reflexiones filosóficas y las investigaciones en torno a las organizaciones que aprenden. A partir de la caracterización del concepto deweyiano de pensar y, así mismo, la dilucidación de la naturaleza y fundamento de la comunicación en las organizaciones que aprenden, se busca establecer una propuesta en la que el concepto deweyiano de pensar sirva de fundamento de la comunicación en las organizaciones indicadas. La propuesta en cuestión se resuelve en el

2 Magíster en Educación con mención en Diseño Curricular por la PUCP. Licenciado en Filosofía por la PUCP. Actual Asistente de la Escuela Global de Earth Rights International. Instructor del curso de pensamiento crítico de Neohumanist College of Asheville. Diseñador y consultor del programa de pensamiento crítico Growing to Think de Rurapuk. Diseñador y consultor de la propuesta de aprendizaje de Thoughts That Byte. Ex asistente de docencia de diversos cursos de filosofía en Estudios Generales de Letras y Ciencias en la PUCP.

establecimiento de relaciones conceptuales entre lo que se concibe como distintas etapas del pensar deweyiano y las dimensiones del ba que constituyen el espacio de la comunicación.

Resumo

O presente ensaio visa estabelecer, antes de tudo, uma ponte entre reflexões filosóficas e pesquisas em torno das organizações de aprendizagem. A partir da caracterização do conceito deweyiano de pensamento e, igualmente, da elucidação da natureza e fundamento da comunicação nas organizações de aprendizagem, busca-se estabelecer uma proposta em que o conceito deweyiano de pensamento sirva de fundamento da comunicação nas organizações indicadas. A proposta em questão se realiza no estabelecimento de relações conceituais entre o que se concebe como diferentes estágios do pensamento deweyiano e as dimensões do ba que constituem o espaço de comunicação.

Concepto deweyiano de pensar

De acuerdo con Dewey (1933), pensar se puede entender en diversos sentidos. Uno de estos consiste en concebir el pensar como la serie de ideas que van surgiendo y superponiéndose en nuestra mente sin más (Dewey, 1933). En este caso, las conexiones entre las ideas se muestran como arbitrarias. En otro sentido, de acuerdo con Dewey (1933), pensar también puede ser entendido como el discurrir de diferentes imágenes mentales. En este caso, dichas imágenes mentales pueden o no hacer referencia a objetivos que son susceptibles de ser percibidos por medio de los sentidos. Un tercer sentido, de acuerdo con Dewey (1933), consiste en concebir el pensar como el sostenimiento de cierta(s) creencia(s). En este caso, el pensar asume un compromiso sobre cómo es el estado de cosas en aquello que llamamos realidad. El pensar en tanto sostenimiento de creencias asume que estas son verdaderas.

Ahora bien, para Dewey el pensar se encuentra inherentemente unido a la experiencia (1997). De acuerdo con esto, la clarificación de aquello en lo que consiste el pensar va íntimamente unido a la dilucidación de aquello en lo que consiste la experiencia. Según Dewey (1997), esta última se caracteriza por establecer una dinámica entre un aspecto activo y otro pasivo. El aspecto activo se reconocería en el hecho que toda experiencia involucra un accionar que se traduce en un experimentar (trying) sobre ciertos objetos, mientras que el aspecto pasivo se reconocería en las consecuencias que se padecen (undergoing) debido al experimentar sobre los objetos en cuestión. De todo esto puede decirse que la experiencia representaría la unidad de la dinámica que se establece entre ciertas acciones y consecuencias.

Partiendo de la anterior dilucidación sobre aquello en lo que consiste la experiencia para Dewey, podemos aclarar la manera en que este filósofo comprende el pensar. De acuerdo con Dewey, pensar consiste en primariamente

ser capaz de descubrir conexiones entre aquello hacemos (do) y las consecuencias (consequences) que resultan de dicho hacer (1997). Por ello, también se afirma que pensar se resuelve en descubrir o establecer una continuidad entre el hacer y las consecuencias que se siguen de este (Dewey, 1997). En ese sentido, podemos afirmar que, desde esta visión deweyana, todo hacer es indicativo de ciertas consecuencias. Por esta razón, Dewey plantea que los objetos que encontramos en nuestra experiencia se encuentran invariablemente cargados de significados (Dewey, 1933). En consonancia con esto, el pensar en los significados adscritos a los objetos de nuestra experiencia posibilita una reconfiguración de dichos significados. Es decir, los significados de los objetos se resignifican a través del pensar.

De la anterior caracterización de pensar, se deja entrever que existirían mejores formas de pensar que otras. Esto, en efecto, es lo que Dewey sostiene (1933). Esto se puede comprender mejor si es que, partiendo del hecho que se ha definido al pensar como aquello que nos permite distinguir las conexiones que existen entre los elementos de la experiencia, se reconoce que este acto de distinción de conexiones puede realizarse convenientemente, o por otro lado, se puede errar en el discernimiento de estas. En función de esta comprensión, Dewey sostiene que el pensamiento que logra realizar convenientemente el acto de distinción de conexiones de elementos de la experiencia ha de recibir el nombre de pensamiento reflexivo (1933). Dicho pensamiento, en alguna medida, se relaciona con las tres formas en que se tiende a entender el pensar (Dewey, 1933).

Al igual que, como habíamos visto, en la primera tendencia de concepción del pensar se asume que el pensar consiste en un discurrir de ideas, Dewey sostiene que, en efecto, en el pensar reflexivo las ideas también discurren, pero, a diferencia de la tendencia referida, este discurrir obedece cierto orden consecutivo entre las ideas (Dewey, 1933). Es decir, el pensamiento reflexivo es un discurrir de ideas bajo ciertas reglas o parámetros. En segundo lugar, Dewey admite que, al igual que la manera en que se entiende el pensar desde la segunda tendencia, el pensamiento reflexivo involucra la concepción de ideas que no necesariamente se vinculan a un objeto actualmente presente o perceptible, y, sin embargo, dichas ideas deben encontrar alguna forma de apoyo o justificación en la experiencia (Dewey, 1933).

Finalmente, Dewey concuerda con la tercera tendencia en la forma en que se concibe el pensar (1933). Es decir, sin duda el pensar involucra el sostenimiento de ciertas creencias, pero, a diferencia de la tendencia en cuestión, Dewey sostiene que el pensamiento reflexivo en tanto mejor forma de pensar involucra no asumir sin más que las creencias que sostenemos son razonables, sino que, por el contrario, esta forma de pensar nos exige a que evaluamos constantemente los fundamentos sobre los cuales se asientan nuestras creencias, ya que solo de este modo podemos asegurarnos de encontrarnos frente a creencias confiables (1933).

28 De acuerdo con las aclaraciones previas, siguiendo a Dewey, hemos de decir que la mejor forma de pensar, esto es, el pensamiento reflexivo, consiste en un discurrir de ideas que en su relación entre ellas mismas forman un sistema de

creencias las cuales se encontrarían debidamente justificadas, aunque aquello a lo que refieran no sea directamente perceptible. Ahora bien, dado que se había dicho que, para Dewey, el pensarse encuentra íntimamente vinculado con la experiencia, hemos de afirmar que el pensamiento reflexivo toma como su punto de partida y de llegada a la experiencia. Esto es, el pensamiento reflexivo se constituye en la manera en que articula los significados obtenidos desde la experiencia, pero, así mismo, resignifica los contenidos percibidos en la experiencia. Por ello es que esta concepción del pensar no se mantiene en el ámbito meramente teórico, sino que plantea una relación directa con la experiencia.

Dependiendo de la calidad de nuestro pensar podemos presagiar el advenimiento de objetos de la experiencia que, aunque actualmente no se encuentren presentes, se encontrarían sugeridos por ciertas acciones, toda vez que se haya logrado percibir convenientemente las conexiones entre las acciones en cuestión y sus correspondientes consecuencias. En ese sentido, siguiendo a Dewey, hemos de decir que el advenimiento de la mejor forma de pensar involucra la obtención de los resultados que se buscan en la experiencia.

La comunicación en las organizaciones que aprenden

Respecto al concepto de comunicación, este ensayo parte de la manera en que Vila y Sanchez (2021) conciben la comunicación en tanto espacio abrigador de significados. En función de esta concepción, Vila y Sanchez plantean que la comunicación en una organización puede ser entendida desde el concepto japonés administrativo del *ba*³ (2021). Nonaka et al. plantea que el *ba* es un espacio de interacción desde donde el conocimiento de una organización se desarrolla (2001, en Vila y Sanchez, 2021). De acuerdo con Nonaka et al. (2001, en Vila y Sanchez, 2021), el *ba* posee cuatro dimensiones: el *ba* originador, el *ba* dialógico, el *ba* que sistematiza, y el *ba* que pone en práctica.

De acuerdo con Nonaka et al. (2001, en Vila y Sanchez, 2021), estas cuatro dimensiones del *ba* se pueden entender bajo el modelo de gestión del conocimiento del SECI⁴. Siguiendo la aclaración expuesta por Vila y Sanchez (2021), el *ba* originador se ha de entender primariamente como el espacio de socialización conocimientos tácitos, mientras que el *ba* dialógico se concibe fundamentalmente como el espacio donde los conocimientos tácitos son exteriorizados, es decir, es el espacio donde se da el tránsito de los conocimientos tácitos a los conocimientos explícitos. Por otro lado, nuevamente siguiendo la síntesis de Vila y Sanchez (2021), el *ba* que sistematiza consistiría en la combinación de diversos conocimientos explícitos, mientras que el *ba* que pone en práctica se entendería como el espacio donde los conocimientos explícitos son interiorizados lo cual significa el *ba* que pone en práctica fundamentalmente representa el tránsito del conocimiento explícito al conocimiento tácito.

3 Concepto filosófico inicialmente propuesto por Kitaro Nishida. Posteriormente autores como Nonaka van a replantear dicho concepto para la comprensión de aspectos relacionados a la gestión del conocimiento.

4 En el campo de la gestión del conocimiento, las siglas SECI hacen referencia a socialización, exteriorización, combinación, e interiorización del conocimiento.

Siguiendo este hilo conductor, de acuerdo con Vila y Sanchez (2021), la comunicación cuando funge dentro una organización que aprende, esto es, dentro de una organización que sabe crear, compartir, y aplicar conocimiento, involucra todas las dimensiones anteriormente descritas del ba. Así mismo, Vila y Sanchez resaltan que la comunicación es el medio central para que las organizaciones puedan participar de procesos de aprendizaje (2021). Afirman, por otro lado, que la confianza sostiene y posibilita el espacio de comunicación dentro de una organización (Vila y Sanchez, 2021). Habría que, sin embargo, cuestionarnos si es que pueden existir otros factores relevantes que sostengan el espacio de la comunicación.

En función de la manera en que Vila y Sanchez caracterizan a la comunicación (2021), podemos afirmar que la comunicación es un espacio de interrelación entre el conocimiento tácito y explícito. En ese sentido, podemos aseverar que el conocimiento es fundamento de la comunicación. Si aceptamos esto último, en la medida en que el conocimiento es inevitablemente el producto del pensamiento, podemos entonces afirmar que el pensamiento es también fundamento de la comunicación. De aquí surge entonces la necesidad de brindar una definición de pensar, y así mismo la necesidad de aclarar la relación entre el pensar y cada una de las dimensiones del ba que estarían contenidas dentro del espacio de la comunicación. Ahora bien, la primera necesidad ya ha sido abordada al inicio de este ensayo cuando aclaramos la definición de pensar desde la visión deweyana. Resta entonces ahora, en base a esta definición deweyana del pensar, establecer la manera en que esta se relacionaría con cada una de las dimensiones del ba en tanto dimensiones de la comunicación.

El pensar deweyano y su relación con la comunicación desde las dimensiones del ba

Recordemos que se ha dicho que para Dewey el pensar consiste en el reconocimiento de conexiones entre acciones y consecuencias, de donde se sigue que el pensar implica una suerte de saber leer los significados de los objetos que encontramos en las experiencias. En ese sentido, en la medida en que el reconocimiento planteado por el pensar puede ser exitoso o fallar en lo que se reconoce, es posible plantear la existencia de un pensamiento que se da de mejor forma y, en ese sentido, logra su cometido en tanto reconocimiento de conexiones reales. Dicho pensamiento, como ya ha sido aclarado antes, es llamado por Dewey como pensamiento reflexivo y se distingue más paradigmáticamente de otras formas de pensar en la medida en que es un discurrir ordenado de ideas que produce creencias las cuales se justifican en evidencias logradas por la experiencia.

Partiendo de esta síntesis de la definición del pensar propuesta por Dewey, empezaremos analizando la dimensión del ba originador. Como hemos visto, esta dimensión del *ba* implica la socialización de conocimientos tácitos. En la medida en que el conocimiento tácito se entiende como aquel conocimiento que, pese a ser poseído, no se encuentra articulado en lenguaje, hemos de decir que en esta dimensión del ba el pensar deweyano se entendería desde su base experiencial.

Es decir, en la medida en que se ha dicho que el pensar deweyiano va íntimamente ligado a la experiencia, y esta última es un accionar que se manifiesta en un experimentar que trae consigo consecuencias, hemos de decir que desde una etapa más primaria del pensar este se manifestaría como un experimentar que presagia ciertas consecuencias, aunque estas últimas aún no sean debidamente previstas. En otras palabras, el experimentar revelaría ya el reconocimiento de posibles significados desde los objetos de la experimentación, pero en la medida en que estos últimos no se encuentran articulados y debidamente distinguidos, nos encontraríamos en un plano de conocimientos tácitos. En ese sentido, el pensar deweyiano se relacionaría al *ba* originador en tanto etapa primaria de experimentación que presagia ciertos significados, aunque estos se encuentren sin suficiente articulación.

En segundo lugar, a continuación, abordemos el caso del *ba* dialógico. En función de la manera en que anteriormente ha sido caracterizado, en esta dimensión del *ba* el conocimiento transita desde el ámbito tácito hacia lo explícito. En ese sentido, en la medida en que todo conocimiento involucra significados, y se ha dicho que el conocimiento tácito, a diferencia del conocimiento explícito, es una forma de conocimiento no articulada, entonces, hemos de decir que durante el *ba* dialógico ciertos significados son articulados y organizados bajo ciertos parámetros.

Ahora bien, ya que se ha dicho que el pensar deweyiano consiste en gran medida en el discernimiento de los significados de ciertos objetos de la experiencia, entonces podemos afirmar que en la dimensión del *ba* dialógico opera un mecanismo semejante al propuesto dentro la concepción deweyiana del pensar. Es decir, siguiendo el hilo conductor de razonamiento planteado que se realizó al momento de abordar la relación entre el pensar deweyiano y el *ba* originador, podríamos distinguir una segunda etapa de dicho pensar durante la dimensión del *ba* dialógico.

Esto significaría que, luego que en el *ba* originador el pensar deweyiano se correspondería a la etapa del experimentar en la experiencia, en el caso del *ba* dialógico, el pensar deweyiano se revelaría como el momento en que se buscan establecer conexiones entre el hacer y las consecuencias. En la búsqueda de establecer dichas conexiones es que surgen los significados de forma articulada y organizada, y, en ese sentido, se puede plantear un paso del ámbito del conocimiento tácito al conocimiento explícito.

En tercer lugar, veamos el caso del *ba* que sistematiza y su relación con el pensar deweyiano. Como recordamos, esta dimensión del *ba* implica la combinación de diversos conocimientos explícitos. Partiendo de esto, y recordando que también se ha sugerido que los conocimientos finalmente se pueden entender como significados dotados de cierta articulación, podemos encontrar la relación entre el pensar deweyiano desde esta caracterización del conocimiento en tanto significados bajo cierta articulación. Es decir, siguiendo el planteamiento de Dewey sobre el pensar, podemos concebir que, si el pensar es aplicado a experiencias de distinta naturaleza y, por ende, surgen diferentes articulaciones o conjuntos de significados de cada una de estas experiencias, es

teóricamente posible concebir que dichos conjuntos de significados en tanto articulados podrían ser relacionados entre sí.

Dichos conjuntos de significados pueden ser ciertamente entendidos en términos de creencias sobre ciertas experiencias y, en ese sentido, puede concebirse relaciones entre conjuntos de creencias diferentes. Inclusive si dichos conjuntos de creencias fuesen plenamente diferentes, estarían de todas formas relacionados entre sí en tanto diferentes, es decir, bajo la predicación de la diferencia. En ese sentido, podemos pensar una tercera etapa del pensar deweyano en tanto que busca establecer relaciones entre diferentes creencias o sistemas de creencias, y en la medida en que dichas creencias o sistemas de creencias se encuentran explícitamente articulados, nos encontramos en una dimensión en donde se combinan diferentes conocimientos explícitos, de tal forma que podemos percibir la manera en que el pensamiento deweyano se puede concebir dentro de la dimensión del *ba* que sistematiza.

En cuarto lugar, veamos la relación entre la dimensión del *ba* que pone en práctica y el pensar deweyano. Recordemos que se ha dicho que esta dimensión del *ba* se caracteriza por establecer el tránsito del conocimiento explícito al conocimiento tácito. Es decir, básicamente en esta dimensión el conocimiento se pone en práctica. Ahora bien, si el conocimiento que se pone en práctica es el explícito, entonces estamos refiriéndonos a cierto conjunto de significados organizados bajo cierta estructura que son usados como guía para cierto accionar en la experiencia.

Desde la anterior caracterización surge la conexión con el pensar deweyano. Esto es tal en la medida en que, como se vio anteriormente, luego que el pensar ha operado en la experiencia buscando establecer conexiones entre los elementos de esta, el pensar resignifica dichos elementos, y, en ese sentido, su ulterior accionar en la experiencia que contiene a dichos elementos se vuelve un nuevo espacio en donde puede experimentar y buscar determinar si el conjunto de significados bajo el cual ahora opera es seguro o no. En ese sentido, y en la medida en que se ha dicho que el pensar, desde la manera en que Dewey lo concibe, parte y retorna a la experiencia, hemos de decir que en la dimensión del *ba* que pone en práctica también apreciamos lo que podríamos llamar una cuarta fase de la propuesta del pensar deweyano.

De acuerdo con todo el análisis anterior sobre la relación entre el pensar deweyano y cada una de las dimensiones del *ba*, de forma sintética, podemos afirmar lo siguiente. Primero, en la dimensión del *ba* originador podemos apreciar lo que llamaríamos una primera fase del pensar deweyano el cual se caracteriza por ser un experimentar en la experiencia que de alguna manera presagia ciertos significados y en ese sentido nos movemos en un plano de conocimientos tácitos. Segundo, en la dimensión del *ba* dialógico podemos apreciar lo que hemos llamado una segunda fase del pensar deweyano en la medida en que en esta dimensión de lo que se trata es de articular de forma suficiente ciertos significados que anteriormente eran percibidos solo de forma intuitiva.

Tercero, en la dimensión del *ba* que sistematiza hemos reconocido una tercera fase del pensar deweyiano en tanto que concebimos que dicho pensar también se encarga de buscar relaciones entre creencias o sistemas de creencias logradas a partir del análisis de ciertas experiencias. Cuarto, en la dimensión del *ba* que pone en práctica hemos reconocido una cuarta fase del pensar deweyiano en la medida en que este pensar luego de accionar sobre una experiencia en cuestión resignifica los elementos de esta y, en ese sentido, la resignificación de dichos elementos da origen a un nuevo conjunto de creencias que se vuelve en una nueva guía en la experiencia en cuestión.

Si se aceptan los resultados del anterior análisis, resulta entonces que las cuatro etapas que hemos logrado distinguir en el pensar deweyiano se distribuyen convenientemente en las cuatro dimensiones del *ba* que hemos analizado. De acuerdo con ello, se seguiría entonces que el pensar deweyiano es fundamento de la comunicación en las organizaciones que aprenden puesto que esta se constituye, de acuerdo con Vila y Sanchez (2021), a partir del dinamismo de las cuatro dimensiones del *ba*. Así mismo, en la medida en que el pensar, para que logre su cometido de discernir convenientemente las relaciones entre los elementos de la experiencia, ha de caracterizarse por ciertos aspectos que nos permitan llamarlo como pensamiento reflexivo, entonces, siguiendo la argumentación expuesta de Dewey, hemos de decir que, en sentido estricto, el pensamiento reflexivo es aquel pensamiento que es fundamento de la efectiva comunicación dentro de las organizaciones que aprenden.

Reflexiones

En el ámbito de las investigaciones sobre organizaciones que aprenden, se pueden hallar diversos estudios relacionados al concepto de aprendizaje y conocimiento. Sin embargo, hay no suficiente tratamiento sobre el tema del pensar en relación al aprendizaje organizacional y las organizaciones que aprenden. Esto presenta diversos problemas, puesto que en última instancia el aprendizaje y el conocimiento se asientan en procesos de pensamientos, y, en ese sentido, al igual que es relevante investigar sobre la naturaleza de aquellos, también es sumamente crucial, y quizá aún más prioritario, el tratamiento de la naturaleza del pensar. En ese sentido, la presente reflexión teórica busca, en medio de su humilde alcance teórico, hacer frente a esta precariedad teórica en lo que se refiere al ámbito de investigación de las organizaciones que aprenden y el aprendizaje organizacional.

Referencias

Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. HEATH and COMPANY.

Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. Simon & Schuster.

Vila, J., & Sanchez, A. (2021). Percepciones de directivos sobre la comunicación en una institución educativa de Lima. Una mirada desde el aprendizaje organizacional. *GestiónArte*, 13 , 26-35. <https://ojs.cfe.edu.uy/index.php/gestionarte/issue/view/113>

CAPÍTULO 3

REPRESENTACIONES SOCIALES QUE EXPRESAN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PARA JÓVENES Y ADULTOS (EPJA) SOBRE LAS RELACIONES DE CONVIVENCIA⁵

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EXPRESSAS POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS (EPJA) SOBRE RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA

Felipe Alberto Vera Lagos⁶

<https://orcid.org/0009-0000-7108-1002>

Universidad de Chile

profehc.felipe.respaldo@gmail.com

Resumen

El ensayo tiene como objetivo central develar las representaciones sociales de los estudiantes de la educación EPJA, expresadas en relaciones de convivencia en la Región Metropolitana. Buscando comprender las características y las tensiones de las representaciones. Para ello, fue necesario adentrarse en la influencia que ha ejercido por cinco décadas el modelo neoliberal, que instaló los valores de individualismo e inmediatez en la población, en desmedro de los valores

5 El ensayo es parte de una tesis para obtener el grado de Magíster en educación sustentada en el año 2023. Las citas de docentes y estudiantes pertenecen a entrevistas voluntarias realizadas por el autor de este ensayo en el transcurso del segundo semestre del 2022. La investigación completa se encuentra en el siguiente link: <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/194444>

6 Investigador y Profesor en Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA). Magíster en Educación mención en Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile. Becario de la Agencia Nacional de Desarrollo e Investigación de Chile (ANID). Licenciado en Educación/ Profesor de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales. Universidad de Valparaíso, (2012-2017). Pasantía académica en la Universidad Autónoma de Madrid (2014-2015). Ayudante de Cátedra de Historia Medieval en la U. Valparaíso (2015).

comunitarios vigentes en la mayor parte del siglo XX. Además, el modelo realiza una reorientación de la visión de la educación, modificando la imagen de un derecho inherente de las personas a un bien de consumo de las familias. Procesos que contribuyen a la crisis que atraviesa actualmente el sistema educativo chileno.

Situación en que la EPJA no se encuentra ajena, expresándose en su desfase curricular, evaluativo y de políticas de convivencia. Situación agravada por la aparición de una triple coyuntura ocurrida entre 2019 y 2022. Periodo en que surge el estallido social, la pandemia COVID-19 y la recesión económica nacional. Eventos que generaron cambios en la construcción de las representaciones sociales de los estudiantes. Modificando las formas en que ven la jornada EPJA y a sus pares. Ante ello surge una convivencia caracterizada por ser instrumental.

Resumo

O objetivo principal do ensaio é desvelar as representações sociais dos alunos da educação de jovens e adultos, expressas nas relações de convivência na Região Metropolitana. O objetivo é compreender as características e tensões dessas representações. Para tanto, foi necessário mergulhar na influência que o modelo neoliberal exerceu durante cinco décadas, que instalou na população os valores do individualismo e do imediatismo, em detrimento dos valores comunitários vigentes na maior parte do século XX. Além disso, o modelo reorientou a visão da educação, mudando a imagem da educação de um direito inerente aos indivíduos para um bem de consumo das famílias. Estes processos contribuem para a atual crise do sistema educativo chileno. EPJA não é alheia a esta situação, que se expressa na sua lacuna curricular, avaliativa e de política de convivência. Esta situação é agravada pelo aparecimento de uma tripla conjuntura que ocorre entre 2019 e 2022. Este é o período em que ocorreu o surto Social, a pandemia COVID-19 e a recessão econômica nacional. Eventos que geraram mudanças na construção das representações sociais dos alunos. Isso alterou a forma como eles viam a jornada de EPJA e seus pares. Como resultado, a convivência caracteriza-se por ser instrumental.

Las representaciones sociales de los estudiantes de educación EPJA y la instalación de nuevos valores

El tema del ensayo es develar las representaciones sociales de los estudiantes de la EPJA, expresadas en relaciones de convivencia en la realidad educativa de una escuela de la región metropolitana (Chile).

Para adentrarse en el tema requiere comprender el contexto social de las últimas cinco décadas que son las que configuran en la modalidad. El comienzo remonta al poco tiempo del golpe de estado y posterior instalación del régimen cívico-militar en 1973. Dando inicio a un proceso de transformaciones estructurales en Chile. Es por ello, que sostienen Araujo y Martuccelli (2022), que se implementa un nuevo modelo económico y social, instalando una monetización de diversos planos de la sociedad. Mientras que, en el plano cultural y social, se van instalando

valores en las personas como competitividad, individualismo y productividad. En desmedro con los valores colectivos que se desarrollaron en las décadas previas del siglo XX.

Según Canales (2022), la educación no fue la excepción a los cambios que introduce el modelo neoliberal, uno de los más profundos fue su trasmutación de un derecho inherente de las personas a un bien de consumo. A causa de la gran rentabilidad que genera la mercantilización de la educación. Expresándose en un explosivo surgimiento de instituciones educativas privadas en todos los niveles educativos. Intenciones de lucro, que fueron denunciadas y rechazadas por la presión de las manifestaciones estudiantiles del 2007 y 2008.

Para Llaña (2011), el sistema se caracteriza por condicionar al poder adquisitivo de las familias, al acceso a una educación de calidad y que les ofrece mejores oportunidades académicas y laborales a los estudiantes. Esta situación generó el desarrollo de instituciones educativas para todos los tramos económicos de la sociedad. Subyaciendo en ello, las inequidades del sistema educacional chileno.

Los cambios en la EPJA se expresaron en 1975, con la aparición del decreto n°190. Medida que hizo alinear a la modalidad un nuevo enfoque del sistema educativo. La forma se hizo a nivel estructural, a través de un plan de estudios y una redefinición de la visión de los estudiantes. En consecuencia, se relega a la enseñanza EPJA a un rol centrado en alfabetizar y de concluir estudios secundarios. Mientras que la concepción de los estudiantes se caracteriza por ser trabajadores que buscan terminar el cuarto medio para mejorar sus posibilidades laborales.

Según Vidal et al. (2022), este cambio de enfoque educativo, se combinó con una significativa reducción presupuestaria. Llevando a un debilitamiento de la calidad, matrículas y el cierre de establecimientos. Comenzando de esta forma un proceso de invisibilización de la EPJA, por la necesidad de generar un nicho comercial para las nuevas instituciones privadas que captaban a los estudiantes que estudiaban en la EPJA.

Es dentro de este esquema educativo y social, que los estudiantes que siguieron asistiendo a la EPJA fueron de los sectores más vulnerables económicamente. Por otra parte, se encontraba otro grupo, aquellos que presentaban dificultades académicas y conductuales, que los llevó a abandonar la educación convencional diurna. Es por ello que la EPJA por su flexibilidad y gratuidad fue la opción de los estudiantes menos privilegiados.

Es dentro de tal contexto, que en las últimas cuatro décadas que la EPJA es representada como la última oportunidad que les ofrece el sistema a los estudiantes. Que buscan nivelar sus estudios en un contexto en que la sociedad va aumentando la competitividad laboral. Experimentando la discriminación y la reducción de sus posibilidades laborales. Exigiendo a los alumnos obtener la certificación de sus estudios para acceder a mejores posibilidades económicas y laborales.

Ocasionando una presión a ellos, tanto a nivel familiar y social, por acceder a mejores trabajos que conlleven a una mayor remuneración. Situación atravesada por la discriminación que viven los estudiantes a no poder vivenciar la etapa de cierre de la secundaria. En consecuencia, genera en ellos el sentimiento de inferioridad frente a personas de su misma edad. Produciendo un menoscabo en su autoestima.

El surgimiento de una nueva convivencia en estudiantes EPJA y relaciones instrumentales

La sociedad creada por el modelo neoliberal influyó en cómo se van desarrollando las representaciones sociales en los estudiantes EPJA. Entendiéndose desde la interpretación de Jodelet y Guerrero (2000), señalando que son construcciones colectivas que permiten a los estudiantes sintetizar la información en el mundo, construyendo esquemas mentales, que se articula como un sentido común entre las personas. De esta forma permite apropiarse de elementos presentes de la escuela, dando significados a las situaciones cotidianas. Esto lleva a influir en el actuar en la convivencia escolar.

Las representaciones de los estudiantes que entran a la EPJA, se caracterizan por ver a la modalidad como la única alternativa que le ofrece el sistema educativo. Expresado en dos ventajas, una de tipo horario-bloques en que no tienen turno de trabajo-y otra de duración de los estudios -solo 2 años en educación humanista y 3 años de educación técnica-. Estas características son atrayentes para ingresar la EPJA para los dos tipos de estudiantes identificados de la modalidad: menores de 25 años y más de 25 años.

En referencia a los primeros, se trata de estudiantes que recientemente abandonaron la modalidad diurna debido a situaciones como la paternidad prematura, la expulsión del sistema educativo, el cuidado de los hermanos menores o la necesidad de contribuir económicamente al sustento familiar. Estos factores están directamente relacionados con el impacto de la creciente crisis económica y social en Chile, y son precisamente estas circunstancias las que han motivado el abandono de sus estudios secundarios en horario diurno. Las motivaciones para terminar la secundaria son representadas en poder continuar estudios en una Universidad o centro de formación técnica, no obstante, presentándose falta de claridad sobre qué carrera específicamente.

Destacando la finalidad central es generar dinero y desarrollar poder adquisitivo: «Mi sueño y mi meta es no trabajar, es tener yo, ganar plata, ya no hacer nada, que solo me llegue a mí». (P. Maldonado, comunicación personal, 04 de octubre de 2022)

En la anterior cita, es una representación de un estudiante de 17 años entrevistado, que refleja cómo dentro de ese grupo etario se encuentra la preocupación de generar dinero en el corto plazo.

38

En el caso de los estudiantes mayores de 25 años los motivos que los obligaron a abandonar la modalidad son: fueron padres, realizaron el servicio

militar y principalmente generar recursos para aportar a sus familias. Retomando los estudios después de más de 10 años abandonar la educación diurna. No obstante, las motivaciones para estudiar se caracterizan en ellos en lograr un ascenso en la empresa que llevan trabajando por años.

Estas motivaciones llevan a los estudiantes a ingresar a la EPJA. Generando que vayan agregando horas de clases y estudios, dentro de sus rutinas semanales.

Situación que generan representaciones sociales de agobio en los estudiantes.

Además, estos estudiantes no van contando con las ayudas de parte de los empleadores, tanto en flexibilidad horarias y las facilidades de estudio.

La anterior situación es representada, como expresa Berger y Luckmann (1968), como una construcción social de una realidad. Construyendo una visión colectiva de la EPJA como un espacio que es tranquilo y que les posibilita lograr sus metas. No obstante, es vivenciado el transcurso de sus estudios con cansancio. Al encontrarse en un contexto social bajo la presión constante de terminar sus estudios. Se generan representaciones caracterizadas por el individualismo.

Produciendo un proceso de individualización, señalado por Bajoit (2003), como un proceso de construcción identitario de manera individual. Generando que las representaciones se expresen en una convivencia de tipo instrumental en la EPJA.

La convivencia instrumental se expresa, según los estudiantes de la siguiente manera: *“Mis compañeros sinceramente en clases nomás, es muy poco lo que he conversado, hola y chao, porque están todos en su mundo”*. (F. Flores, comunicación personal, 04 de octubre de 2022).

En el caso del anterior estudiante de 27 años, en su entrevista muestra la visión individualista. Es por ello que la imagen que tienen entre ellos es de respeto recíproco. No obstante, son limitadas sus interacciones al saludo y a consultar las actividades pendientes. Generando que no construyan vínculos de amistad dentro del espacio educativo. Menos aún en construir lazos que trascienden fuera de las salas de clases. Limitándose a usar como principal canal de comunicación las redes sociales, como WhatsApp e Instagram, generando una despersonalización de la comunicación.

Esta nueva dinámica de comunicación y convivencia genera dificultades en las actividades académicas que contemplan los profesores. Expresándose dificultades para realizar actividades grupales y de intercambio de información. Ejemplificado las dificultades en actividades de trabajo en equipo, debates y en los intercambios de opiniones de las clases. Es en este sentido que el siguiente relato obtenido a través de una entrevista a una profesora de historia, que llevaba trabajando un año en el colegio, señala las dificultades:

“Lo que más me gusta en general, es el debate o el intercambio de opiniones, eso no se da, los chiquillos son cerrados a dar su opinión, me costó hacer es en un comienzo a dar su opinión es ahí me cuesta un poquito hacer la clase de sentido, lo que más quiero es que participen.” (F. Martínez, comunicación personal, 01 de agosto de 2022).

Esta situación expresada por la docente conlleva a una reducción de las oportunidades educativas que disponen los docentes, que se limitan a ser actividades individuales como el trabajo con guías e informes.

En el caso de los eventos colectivos de la escuela EPJA también se ven mermadas la participación, como en el día del alumno y el aniversario de la institución. A continuación, se presentan las impresiones de una profesora de lenguaje, que, en la entrevista, expone su experiencia a cargo de un curso sobre el día del alumno:

fue muy poco el diálogo que tenían entre ellos, siempre el profesor era el mediador de... y eso que estamos hablando de adultos. Adultos dieciocho, diecinueve algunos estudiantes de cuarenta años, sesenta y cuatro en otros casos eehh la mayoría son mamás verdad con hijos ya, con una vida completamente ajetreada, mucho trabajo. (S. Agacino, comunicación personal, 03 de agosto de 2022).

La existencia de esta nueva forma de convivencia, influenciada por las coyunturas-estallido social, pandemia COVID-19 y recesión económica-que ha pasado la sociedad chilena, generan nuevas tensiones en la educación. Especialmente en el plano de la convivencia escolar, desafiando a las comunidades educativas dinámicas sociales que no se han visto en el pasado.

Reflexiones

En conclusión, las actuales representaciones sociales de los estudiantes de la EPJA de la escuela estudiada se expresan en una convivencia limitada a una instrumental. A lo largo de este ensayo, se ha explorado cómo el contexto creado por el modelo neoliberal en las últimas cinco décadas desde la aparición del decreto n°190, instala en la EPJA los valores del individualismo e inmediatez. Los que se instalan en los estudiantes y en sus representaciones sociales.

Además, existe un cambio que experimenta la educación de un derecho inherente a las personas a un bien de consumo. Situación que genera que el poder adquisitivo de las familias determine la calidad y posibilidades de los estudiantes. Relegando a la población más vulnerable socioeconómicamente a ingresar a las modalidades gratuitas, como es el caso de la EPJA.

Es en este sentido que los estudiantes representan a la modalidad como la última oportunidad que le ofrece el sistema. Generando que su relación con sus profesores y compañeros se destaquen por el respeto. No obstante, las representaciones sociales reflejan una realidad más compleja. En el sentido que estas representaciones son individualistas y orientadas principalmente al logro

de metas al corto plazo. Lo que se expresa en una convivencia en que solo se restringe a relaciones instrumentales.

En última instancia, esta nueva forma de convivencia en los estudiantes EPJA es algo nuevo en la educación chilena. Fenómeno que debe ser estudiado para la comprensión de una modalidad distinta. Esta requiere ser visibilizada para la formulación de políticas públicas educativas específicas a sus singularidades. Para así mejorar una oportunidad académica para las personas más vulnerables en la sociedad, que buscan mejores posibilidades para ellos y sus familias.

Referencias

- Araujo, K. & Martuccelli, D. (2022). *Desafíos Comunes. Retrato De La Sociedad Chilena Y Sus Individuos-Tomo I* (1.a ed.). LOM EDICIONES.
- Bajoit, G. (2003). *Todo cambia: análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas*. LOM Ediciones.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=314387>
- Canales, M. (2022). *La pregunta de Octubre: Fundación, apogeo y crisis del Chile*. LOM Ediciones.
- Jodelet, D., & Guerrero, A. (2000). *Develando la Cultura. Estudios en representaciones sociales* (1.a ed.). UNAM. https://www.researchgate.net/publication/327531245_Develando_la_Cultura_Estudios_en_representaciones_sociales
- Llaña, M. (2011). *La Convivencia en los Espacios Escolares una incursión hacia su invisibilidad* (1.a ed.). Bravo y Allende Editores.
- Vidal, P., Assael, J., Facuse, M., Gomez, A., Miranda, C., Urrutia, M. y Castillo, C. (2022). *Pandemia y crisis: desafíos para las Ciencias Sociales*. Social-ediciones. <https://doi.org/10.34720/cn78-qa31>

CAPÍTULO 4

EL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL Y SU RELACIÓN CON EL CAMBIO Y LA INNOVACIÓN EN EL ÁMBITO ESCOLAR

APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E SUA RELAÇÃO COM A MUDANÇA E A INOVAÇÃO NAS ESCOLAS

Gladys Mariela Roldán Flores⁷

<https://orcid.org/0000-0002-3954-8976>

Pontificia Universidad Católica del Perú

mroldanf@pucp.edu.pe

Resumen

En la actualidad, el aprendizaje organizacional ha adquirido una relevancia creciente debido a que posibilita que las organizaciones se adapten de manera flexible al entorno. Específicamente, en el ámbito educativo, las escuelas se enfrentan a exigencias cada vez más complejas para brindar una educación de calidad. Por consiguiente, es importante que adopten el aprendizaje organizacional como un proceso continuo para mejorar su capacidad de adaptación a los cambios y desafíos.

7 Magister en Educación con mención en Gestión de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Máster en Educación y TIC (e-Learning) por la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) y Licenciada en Educación Primaria por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Especialista en integración de tecnologías en la educación, innovación educativa, formación y capacitación docente, tutoría virtual y validación de recursos multimedia para uso educativo. Con amplia experiencia en dirección, gestión e implementación de programas y proyectos de educación virtual en instituciones públicas y privadas. Miembro del grupo de investigación Aprendizaje, Innovación y Organizaciones Educativas de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

El propósito de este ensayo consiste en analizar la relación existente entre el aprendizaje organizacional y los procesos de cambio e innovación en el ámbito escolar. Para tal efecto, se examinan algunas dimensiones del aprendizaje organizacional, así como estrategias y prácticas que pueden contribuir a fomentarlo. Además, se identifican las barreras y desafíos que las escuelas deben afrontar para instaurar una cultura de aprendizaje organizacional efectiva.

Con base en las conclusiones obtenidas, se puede afirmar que el aprendizaje organizacional es un proceso fundamental para que las escuelas puedan adaptarse a las transformaciones del entorno y mejorar su capacidad de innovación. Por lo tanto, es indispensable crear una cultura de aprendizaje, promover el liderazgo transformacional y fomentar la participación de todos sus miembros con el fin de alcanzar este objetivo.

Resumo

Atualmente, a aprendizagem organizacional tem se tornado cada vez mais relevante, pois permite que as organizações se adaptem de forma flexível ao seu ambiente. Especificamente, no campo da educação, as escolas estão enfrentando demandas cada vez mais complexas para oferecer educação de qualidade. Portanto, é importante que elas adotem a aprendizagem organizacional como um processo contínuo para melhorar sua capacidade de adaptação a mudanças e desafios.

O objetivo deste artigo é analisar a relação entre a aprendizagem organizacional e os processos de mudança e inovação nas escolas. Para isso, são examinadas algumas dimensões da aprendizagem organizacional, bem como estratégias e práticas que podem contribuir para promover a aprendizagem organizacional. O estudo também identifica as barreiras e os desafios que as escolas enfrentam para estabelecer uma cultura de aprendizagem organizacional eficaz.

Com base nos resultados, pode-se afirmar que a aprendizagem organizacional é um processo fundamental para que as escolas se adaptem às mudanças no ambiente e melhorem sua capacidade de inovação. Portanto, é essencial criar uma cultura de aprendizagem, promover a liderança transformacional e incentivar a participação de todos os membros da escola para atingir esse objetivo.

Valor del aprendizaje organizacional en el ámbito escolar

En primer lugar, es de vital importancia establecer una demarcación conceptual acerca del aprendizaje organizacional. Según Rivera-Porras (2019), está referido al proceso que engloba la obtención de conocimientos, habilidades y actitudes tanto a nivel individual como colectivo dentro de una organización para optimizar su capacidad de adaptación ante situaciones cambiantes. Además, el aprendizaje organizacional no se limita meramente a la adquisición de conocimientos, sino que implica su aplicación efectiva en el contexto de la organización.

En el ámbito educativo, el aprendizaje organizacional adquiere una relevancia especial debido a los desafíos cada vez más complejos a los que las escuelas deben enfrentarse para ofrecer una educación de calidad. Con el fin de alcanzar este objetivo, resulta crucial implementar procesos efectivos de aprendizaje organizacional que contribuyan a optimizar la capacidad de las escuelas para innovar y adaptarse a los cambios que experimenta el entorno educativo. En este sentido, la gestión del conocimiento adquiere una importancia fundamental en el aprendizaje organizacional en las escuelas, puesto que facilita la detección de oportunidades de mejora en los procesos y servicios educativos.

Por un lado, Villar et al. (2019) subrayan que el aprendizaje organizacional es primordial para que las escuelas puedan adaptarse y enfrentar los cambios en su entorno educativo. Esto implica fomentar una cultura de aprendizaje, promover un liderazgo transformacional y propiciar la participación de sus miembros en el proceso de aprendizaje. Asimismo, se destaca la importancia de identificar las habilidades y competencias necesarias para el aprendizaje organizacional, así como los procesos y prácticas que faciliten su implementación en las escuelas.

En consonancia con lo anterior, Fassio y Rutty (2017) identifican cinco dimensiones que interactúan en el aprendizaje organizacional: la cultura organizacional, el liderazgo, los procesos de trabajo, la tecnología y el desarrollo de habilidades. Al reconocer estas dimensiones, las escuelas pueden desarrollar estrategias encaminadas a mejorar su capacidad de aprendizaje organizacional y evaluar su impacto. También, se destaca la importancia de crear redes de conocimiento, fomentar el aprendizaje en equipo y promover la transferencia de conocimientos.

Así también, según Schroeder y Montenegro (2019), el aprendizaje organizacional se caracteriza como un proceso continuo y dinámico que implica la adquisición y aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes en una organización con el objetivo de mejorar su capacidad de adaptación a los cambios del entorno. Estos autores proponen una perspectiva teórica fundada en la teoría de sistemas complejos para comprender los procesos de aprendizaje organizacional, los cuales se entienden como fenómenos emergentes que surgen de la interacción entre diversos actores y factores dentro de la organización. Enfocándonos en el ámbito educativo, el aprendizaje organizacional involucra múltiples dimensiones, como la gestión del conocimiento, la innovación, la creatividad y el liderazgo. Las escuelas pueden fomentar el aprendizaje organizacional mediante la implementación de prácticas y estrategias que promuevan la colaboración, la reflexión, el diálogo y la participación de todos sus miembros. Sin embargo, se deben superar ciertos obstáculos y desafíos, como la resistencia al cambio, la escasez de recursos, la ausencia de liderazgo transformacional y la falta de compromiso y participación por parte de sus miembros.

Por su parte, Acosta et al. (2017) sostienen que la gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional guardan una relación directa con los resultados de la gestión en las organizaciones, ya que permiten una mayor eficiencia y eficacia en los procesos. También, Soto (2017) destaca que el aprendizaje organizacional es un proceso que posibilita a las organizaciones aprender de sus experiencias y mejorar de manera continua, y que puede utilizarse como una herramienta para

promover el cambio educativo en las escuelas. Para lograr esto, es necesario establecer equipos de trabajo interdisciplinarios e implementar estrategias efectivas para superar los desafíos que surgen durante la implementación del aprendizaje organizacional en el ámbito escolar.

En resumen, diversos autores, como Acosta et al. (2017), Fassio y Ruty (2017), Soto (2017), Rivera-Porras (2019), Schroeder y Montenegro (2019) y Villar et al. (2019), concuerdan en que el aprendizaje organizacional involucra la creación, adquisición y transferencia de conocimientos, así como la necesidad de que las escuelas aprendan a aprender para adaptarse y sobrevivir en un entorno en constante cambio. Aunque la implementación del aprendizaje organizacional puede enfrentar desafíos, como la resistencia al cambio, la falta de compromiso y participación de algunos de sus miembros, resulta crucial establecer equipos de trabajo interdisciplinarios, identificar áreas de mejora y promover una cultura de aprendizaje y mejora continua en las escuelas.

Vinculación entre el aprendizaje organizacional, el cambio y la innovación en el ámbito escolar

Diversos estudios tales como los de Gómez (2015), Acosta et al. (2017), Rodríguez et al. (2015), Arce y Chávez (2019) y Castañeda (2015), han revelado la importancia primordial del aprendizaje organizacional y la gestión del conocimiento como impulsores fundamentales de la innovación y el cambio en las organizaciones, incluyendo las instituciones educativas.

Con relación a este tema, Rodríguez y Gairín (2015) argumentan que la innovación se ha vuelto una necesidad imperante en las instituciones educativas debido a la constante evolución del mundo, y es de vital importancia adaptarse para satisfacer las demandas de la sociedad. Además, la gestión del conocimiento juega un papel esencial en el aprendizaje organizacional, al permitir la creación, transferencia y aplicación de conocimientos dentro de una organización.

Por otro lado, Gómez (2015) resalta el impacto positivo del aprendizaje organizacional en la capacidad de adaptación al entorno educativo, al fomentar la creatividad y la innovación en el diseño y desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas. Asimismo, permite a las organizaciones adquirir y aplicar nuevos conocimientos y habilidades necesarios para desarrollar productos, servicios y procesos novedosos. La gestión del conocimiento, por su parte, facilita la identificación y aprovechamiento del conocimiento existente en la organización, así como la promoción de la creación y aplicación de nuevos conocimientos. Además, la implementación de prácticas y estrategias que fomenten la colaboración, la reflexión y el diálogo resultan fundamentales para el aprendizaje organizacional.

De igual manera, Rodríguez y Gairín (2015) sugieren que el aprendizaje organizacional puede impulsar la innovación en las escuelas, permitiéndoles aprender de sus experiencias y mejorar de manera continua. No obstante, es crucial establecer mecanismos de evaluación y retroalimentación para medir su impacto.

Adicionalmente, Arce y Chávez (2019) enfatizan la importancia del aprendizaje individual en el aprendizaje organizacional, aunque es fundamental que los miembros de la organización comprendan su relevancia para promover la innovación y el cambio. Por lo tanto, se requiere su compromiso con el aprendizaje individual y que las organizaciones implementen procesos y prácticas efectivas para fomentar el aprendizaje organizacional a través del intercambio de información, la colaboración y la retroalimentación, propiciando así la reflexión y el aprendizaje colectivo.

Asimismo, Castañeda (2015) sostiene que la gestión del conocimiento es una condición necesaria para el aprendizaje organizacional, dado que permite a las organizaciones identificar, adquirir, crear, compartir y utilizar el conocimiento de manera efectiva. Además, subraya la importancia de contar con un liderazgo comprometido con el aprendizaje y la mejora continua, un ambiente caracterizado por la confianza y la colaboración, la valoración del conocimiento y la experiencia de sus miembros, así como la disponibilidad de recursos y herramientas para el aprendizaje.

También Passaillaigue y Estrada (2016) destacan la importancia de implantar una cultura organizacional que promueva el aprendizaje y la colaboración, así como de contar con un liderazgo comprometido y prácticas eficaces de gestión del conocimiento. Estos elementos son cruciales para fomentar la creación y transferencia de conocimiento, así como el desarrollo de nuevos proyectos e iniciativas.

Por otra parte, Pertuz y Pérez (2020) llevaron a cabo un estudio en empresas de tamaño mediano y descubrieron una correlación positiva entre las estrategias de gestión de la innovación y los elementos necesarios para el aprendizaje organizacional. Estos autores destacan cinco condiciones necesarias para el aprendizaje organizacional: liderazgo y visión, cultura de aprendizaje, infraestructura y tecnología, recursos humanos y estructura organizacional. Sin embargo, señalan que la cultura de aprendizaje, la infraestructura y la tecnología son las condiciones más relevantes para fomentar la gestión de la innovación en las organizaciones.

En una línea similar, Waruwu et al. (2020) descubrieron que la presencia de un liderazgo transformacional, una estructura organizativa flexible y la capacidad de aprendizaje organizacional se asocian positivamente con la capacidad de innovación en las escuelas. Estos autores destacan que la capacidad de aprendizaje organizacional y la estructura organizativa actúan como mediadores entre el liderazgo transformacional y la capacidad de innovación.

Adicionalmente, Soto (2017) afirma que la implementación del aprendizaje organizacional puede ser utilizada como una herramienta para promover el cambio educativo en las escuelas. Sin embargo, es necesario superar las barreras y desafíos que surgen durante el proceso de implementación del aprendizaje organizacional. La falta de compromiso y participación de algunos miembros de la organización pueden constituir retos importantes que es necesario abordar eficazmente.

En conclusión, se puede afirmar que el aprendizaje organizacional es esencial para que las escuelas se adapten a los cambios de su entorno educativo y mejoren su capacidad de innovación. Sin embargo, es crucial fomentar una cultura de aprendizaje, un liderazgo transformador y la implicación de los miembros de la organización en el proceso de aprendizaje. Además, es importante identificar las dimensiones relevantes relacionadas con el aprendizaje organizacional y desarrollar estrategias eficaces para superar los retos de la aplicación del aprendizaje organizacional en las escuelas.

Reflexiones

En la literatura especializada, se ha resaltado la importancia del aprendizaje organizacional como una herramienta fundamental para que las escuelas puedan enfrentar y adaptarse a los cambios constantes de su entorno. Para lograr una cultura de aprendizajes sólida y fomentar el aprendizaje organizacional, es necesario tener un liderazgo transformacional y la participación de sus miembros. Además, una cultura de aprendizaje propicia la experimentación y el error, estimulando así la creatividad y la innovación. De igual manera, un liderazgo transformacional inspira a los miembros a ser más innovadores y creativos, incentivándolos a trabajar con mayor motivación y dedicación. La participación de los miembros de una escuela en el proceso de aprendizaje resulta fundamental, ya que promueve la retroalimentación constructiva, contribuyendo a la mejora del desempeño y al fortalecimiento de esta.

Para desarrollar estrategias efectivas que potencien la capacidad de aprendizaje organizacional, es fundamental que las escuelas identifiquen las dimensiones relevantes relacionadas con este tipo de aprendizaje. Esto implica identificar las habilidades y competencias necesarias para el desarrollo del aprendizaje organizacional, así como los procesos y prácticas que facilitan dicho aprendizaje en el ámbito escolar.

La adopción de una mentalidad de aprendizaje organizacional permitirá que las escuelas innoven y se adapten constantemente a los cambios. Esto les capacitará para ofrecer una educación de calidad a sus estudiantes y responder a las demandas y necesidades de la sociedad actual. Por eso, es esencial que las escuelas se esfuercen por fomentar una cultura de aprendizaje sólida, un liderazgo transformacional y la participación de sus miembros en el proceso de aprendizaje. Asimismo, es importante que identifiquen las dimensiones relevantes relacionadas con el aprendizaje organizacional, a fin de desarrollar estrategias más efectivas.

Por último, los líderes de las escuelas desempeñan un papel fundamental en la promoción de prácticas efectivas de aprendizaje organizacional para lograr mejores resultados organizacionales. Por lo tanto, resulta necesario que las escuelas se esfuercen por fomentar una cultura de aprendizaje sólida y un liderazgo transformacional, con el objetivo de lograr una mejora constante en su capacidad de aprendizaje organizacional.

Referencias

- Acosta, J. C., Eiko, L., & Morales, N. A. (2017). Implicaciones de las condiciones de la gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional sobre los resultados de la gestión. Un estudio comparativo. En K. Barrios, E. Olivero y J. C. Acosta (Comp.). *Gestión del conocimiento y capacidad de innovación. Modelos, sistemas y aplicaciones*. (pp. 227-250). Ediciones Universidad Simón Bolívar. <https://dx.doi.org/10.17081/bonga/2089.c8>
- Arce, M. y Chávez, E. (2019). Aprendizaje individual vs Aprendizaje organizacional, [Trabajo de investigación de bachiller, Universidad de Piura]. Repositorio institucional de la Universidad de Piura. <https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/5027/1/T-UIDE-1499.pdf>
- Castañeda, D. (2015). Condiciones para el aprendizaje organizacional. *Estudios Gerenciales*, 31(134), 62-67. <https://doi.org/10.1016/j.estger.2014.09.003>
- Fassio, A. N. y Rutty, M. G. (2017). Hacia la identificación de dimensiones relevantes relacionadas con el aprendizaje organizacional. *trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 9(16), 85-99. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5763489.pdf>
- Gómez, M. (2015). El aprendizaje organizacional y su influencia en la innovación dentro de la organización. *Revista Ingeniería, Matemáticas y Ciencias de la Información*, 2(4), 59-65. <http://ojs.urepublicana.edu.co/index.php/ingenieria/article/view/260>
- Passailaigue, R. y Estrada, V. (2016). La gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional en instituciones de educación superior. *Revista Internacional de Gestión del Conocimiento y la Tecnología*, 4(2), 35-43. https://papers.ssrn.com/sol3/Delivery.cfm/SSRN_ID2876106_code2125061.pdf?abstractid=2876106&mirid=1
- Pertuz, V., y Pérez, A. (2020). Condiciones para el aprendizaje organizacional y prácticas de gestión de innovación: un análisis en medianas empresas. *Información Tecnológica*, 31(3). 209-218. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/infotec/v31n3/0718-0764-infotec-31-03-209.pdf>
- Rivera-Porras, D. (2019). Aproximaciones conceptuales del aprendizaje organizacional. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 7(1), 20-25. <https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/view/1690>
- Rodríguez-Gómez, D., y Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizacional y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24(46), 73-90. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/12245>

- Schroeder, I. K., y Montenegro, G. (2019). Procesos de aprendizaje organizacional. Un análisis interpretativo desde la perspectiva de sistemas complejos. *Revista Gestión y Estrategia*, 56, 9-22. <https://gestionyestrategia.azc.uam.mx/index.php/rge/article/view/669>
- Soto, R. (2017). El aprendizaje organizacional para el cambio educativo en una escuela pública de nivel medio superior. [Tesis de maestría, Tecnológico de Monterrey]. Repositorio institucional del Tecnológico de Monterrey. https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/622539/A01318417_Tesis_RamonaRomanaSotoVargas.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Villar, M. F., Araya-Castillo, L. y Giraldo, E. (2019). Construyendo la capacidad de aprendizaje organizacional desde la perspectiva del conocimiento. *Investigación & Desarrollo*, 18(2), 111-130. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2518-44312018000200008
- Waruwu, H., Asbari, M., Purwanto, A., Nugroho, Y. A., Fikri, M. A. A., Fauji, A., ... Dewi, W. R., (2020). The role of transformational leadership, organizational learning, and structure on innovation capacity: evidence from indonesian private schools. *EduPsyCouns: Journal of Education, Psychology and Counselling*, 2(1), 378-396. <https://ummaspul.e-journal.id/EdupsyCouns/article/view/499/290>

CAPÍTULO 5

(ENTRE)TECENDO FIOS E TEIAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

ENTRETEJIENDO HILOS Y REDES EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA

Jhemerson da Silva e Neto⁸

<https://orcid.org/0000-0002-3802-6797>

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

jhemerson.neto@unesp.br

Resumo

O capítulo em destaque intenta apresentar reflexões teóricas de uma pesquisa de doutorado a partir do campo de estudos que trata sobre Educação Escolar Indígena (EEI), Antropologia e Educação (Matemática). Tem como objetivo propor uma etnografia na qual se possa interpretar os movimentos e tensionamentos que agem na construção da EEI enquanto educação diferenciada no âmbito da/na Escola Municipal Indígena Nandejara, do povo *Guarani* e *Kaiowa*, no município de Caarapó-MS. Como perspectiva teórica, propõe uma interlocução entre autores(as) que (entre)tecem reflexões entre EEI a partir da Antropologia, bem como aspectos de uma fundamentação teórico-etnográfica. No que tange aos

8 Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) e Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela mesma instituição. Atualmente é aluno do curso de doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Para a Ciência (PPGEc) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

pressupostos metodológicos, propõe a etnografia como instrumento analítico, bem como a utilização de elementos próprios dessa abordagem, tais como: diário de campo, caderno de campo e observação participante, sendo esta alinhada à perspectiva das afetações. Os resultados dessa pesquisa poderão apresentar possibilidades de contribuição no âmbito da EEI para o povo *Guarani* e *Kaiowa*, mais especificamente, uma vez que propor-se-á a investigar os efeitos da escola, seus processos de ressignificação pelos povos indígenas, contribuindo em suas agendas de lutas, bem como compreender as demandas indígenas por escola(s) alinhadas aos seus projetos societários.

Resumen

El presente capítulo otorga reflexiones teóricas de una investigación doctoral –en curso– en el campo de estudios que versan sobre Educación Escolar Indígena (EEI), Antropología y Educación (Matemáticas). Esta es una investigación cuyo objetivo general es brindar una etnografía en la que sea posible interpretar los movimientos y tensiones que surgen en la construcción de la EEI en torno a la educación diferenciada en el ámbito de la Escuela Municipal Indígena Ñandejara, de los pueblos *Guaraní* y *Kaiowá*, en el municipio de Caarapó-MS. Como perspectiva teórica, propone una interlocución entre autores que se reflexionan desde la Antropología, así como aspectos de fundamentación teórico-etnográfica. No es que se aparte de supuestos metodológicos, propone la etnografía como herramienta de análisis, pero también el uso de elementos propios de este enfoque, tales como: diario de campo, informe de campo y observación participante, alineándose con la perspectiva de efectos. Los resultados de esta investigación pueden presentar posibilidades de aporte en el ámbito de la EEI para los pueblos Guaraní y Kaiowá, más específicamente, ya que se propone investigar los efectos de la escuela, sus procesos de resignificación por parte de los pueblos indígenas, contribuyendo a sus agendas de lucha, al entender las demandas indígenas por escuela(s) alineadas con sus proyectos corporativos.

Introdução

Meu interesse em estudar, pesquisar e aprender com os povos indígenas se constituiu ao longo dos processos formativos pelos quais vivenciei durante a minha graduação em Pedagogia (2016–2019), participando de projetos de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da formação de professores(as) para a diversidade(s).

No contexto da Educação Escolar Indígena, destaco a minha participação como bolsista voluntário no projeto de extensão intitulado “Formação de professores, planificação e promoção do status da língua xikrin no domínio escolar” (2018–2019), que teve como objetivo realizar ações no campo da Educação Escolar Indígena (EEI), tendo como cerne os elementos da cultura material e imaterial do povo *Xikrin*, sendo a língua materna o componente transversal de tais ações.

Dessa forma, tanto em meu Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia, quanto em meu mestrado em Educação em Ciências e Matemática (2020-2022), pude me aproximar de referenciais oriundos do campo da antropologia, especialmente durante o mestrado, uma vez que tive a oportunidade de cursar disciplinas – na condição de aluno especial – em Programas de Pós-Graduação (PPG) em Antropologia, sendo a primeira delas a disciplina intitulada “História e Cultura dos Povos e Comunidades Tradicionais”, do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), cursada no primeiro semestre de 2021. Após isso, tive interesse em cursar outras disciplinas de cunho antropológico.

A partir do meu intercâmbio por meio de disciplinas da/na antropologia, um *continuum* de experiências na minha formação acadêmica até aqui envolvendo estudantes indígenas e EEL, bem como o início do curso de doutorado no Programa de Educação Para a Ciência, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) – no qual pretendo investigar aspectos relacionados ao ensino de Matemática no âmbito da EEL de uma escola indígena – além da mudança para São Paulo, que me possibilitou situar os meus olhares para a EEL dos povos indígenas da região Centro-Oeste, dada a relação com pesquisadores da área situados em PPG da região, mais especificamente de Mato Grosso do Sul, o que também me aproximou de interlocuções, leituras e reflexões referentes aos povos indígenas da região, em especial, os *Guarani* e *Kaiowa*.

Dessa forma, senti a necessidade enquanto pesquisador de – também – focalizar aspectos do/no campo da cultura, regimes de produção e reprodução de conhecimentos no âmbito da escola indígena. Nesse sentido, considero que a presente pesquisa busca apresentar uma possibilidade de contribuição no âmbito da EEL para o povo *Guarani* e *Kaiowa*, mais especificamente, da aldeia *Te’yikue*, localizada no município de Caarapó-MS, uma vez que propor-se-á a investigar os efeitos da escola, seus processos de resignificação pelos povos indígenas, contribuindo em suas agendas de lutas, uma vez que a demanda por escolas “é uma das políticas indígenas mais difundidas, ao lado do direito à terra [...], e em diversos lugares é hoje impossível ‘levantar uma aldeia’ sem que se garanta para ela uma escola” (Cohn, 2016, p. 314).

De acordo com dados do censo demográfico realizado no ano de 2010 (IBGE, 2010) o estado de Mato Grosso do Sul é o segundo com o maior percentual de indígenas, com 73.295. Não obstante, embora tenha tal representatividade em relação à população indígena do/no Brasil, o respectivo estado possui o total de 889.710 hectares de Terras Indígenas (TI) demarcadas (Isa, 2022), um número demasiadamente menor que o seu estado vizinho, Mato Grosso, que possui 15.044.035 hectares de TI demarcadas, com uma população indígena de pouco mais de 42 mil (Ibge, 2010; Isa, 2022).

Tal situação se dá devido aos projetos desenvolvimentistas na região Centro-Oeste do país, sobretudo os que vêm na esteira do avanço desordenado do agronegócio na região, o que demonstra que o processo de colonialismo interno e colonialidade ainda vigoram com força máxima nos territórios brasileiros, afetando diretamente os modos de ser e viver das sociedades indígenas no país.

Nesse sentido, o projeto de colonização – e genocídio – das sociedades indígenas no Brasil foi tão acentuado que chegou a se considerar o caráter transitório de tais sociedades no país – sobretudo durante a primeira metade do século vinte –, fazendo com que as políticas educacionais, por exemplo, fossem implementadas com objetivo de criar uma identidade nacional, integrando os povos indígenas à sociedade nacional. No entanto, sendo deslocados para as margens, juntamente com outros segmentos populacionais, tais como a populações campesinas, ribeirinhas, quilombolas, entre outras(os).

Tal discurso de transitoriedade ligado a uma perspectiva integracionista fez com que o órgão indigenista da época, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), adotasse políticas educacionais para “civilização dos selvagens” (Tassinari, 2008) por meio da educação escolar, sendo esta a única via para transformação dos indígenas de “selvagens” a “civilizados”. Não obstante, já nessa época, trabalhos situados do/no campo da antropologia, como o de Schaden (1974), sugerem que para além do modelo ocidental de educação escolar, as sociedades indígenas, tais como os Guarani também dispunham de “uma constante preocupação de se transmitir às novas gerações o patrimônio cultural elaborado durante longo período de vida comunitária” (Tassinari, 2008, p. 224).

Com a Constituição Federal de 1988, os povos indígenas do Brasil também puderam garantir direitos importantes no que diz respeito à educação escolar. Com o reconhecimento de suas línguas, culturas e tradições por parte do Estado, o campo das políticas educacionais pôde avançar na asseguarção de direitos aos povos originários no Brasil.

Tal conquista se deu por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), documento que assegura – pelo menos no plano legal – a oferta de processos educativos próprios aos povos indígenas, possibilitando uma educação escolar específica, diferenciada (fincada na autonomia pedagógica e circunscrita em um projeto societário), intercultural (que propõe a manutenção da diversidade cultural de cada povo, fortalece os sistemas próprios de conhecimento e complementa-se por meio de conhecimentos – ditos – científicos e tecnológicos da sociedade não indígena), bilíngue/multilíngue (que se constitui a partir das suas formas próprias de ler e narrar o mundo a partir da(s) língua(s) de cada povo) e comunitária (conduzida pelas próprias comunidades, de acordo com seus projetos societários, além de fazer parte dos modos de ser e viver da/na aldeia).

Partindo-se dessa ótica, os desafios para a construção de uma pedagogia intercultural, interepistêmica e intercósmica são essenciais na constituição da EEI, visto que “os conceitos e teorias científicas são formas de ver o mundo, com epistemologias próprias, mas que podem dialogar com alguns pontos de outras epistemologias que são tradicionalmente presentes nas comunidades em que os estudantes indígenas estão inseridos” (Luciano, 2011, p. 63).

Considero que a perspectiva de educação escolar que deve estar presente na escola indígena deva levar em consideração o caráter de escola diferenciada, isto é, processos educativos que tenham como princípio os regimes próprios

de produção, reprodução e transmissão dos conhecimentos referentes às cosmovisões, modos de ser, estar, sentir e viver dos povos indígenas.

Em outras palavras, uma educação escolar que assegure “o fortalecimento e a continuidade dos sistemas de saber próprios de cada comunidade indígena e a necessária e desejável complementaridade de conhecimentos científicos e tecnológicos, de acordo com a vontade e a decisão de cada povo ou comunidade” (Luciano, 2011, p. 76).

Assim, compreender o modo como cada povo indígena tem constituído as escolas de suas comunidades se faz demasiadamente importante, visto que a instituição “escola”, bem com a sua implantação faz parte do “empreendimento colonial português” (Luciano, 2011, p. 74). Outrossim, a educação escolar, mais especificamente a EEI, envolve um rol de “políticas culturais”, que podem ser tanto para os indígenas quanto dos indígenas, além das políticas que, de alguma forma, envolvem tais sujeitos – mas que não são a mesma coisa e produzem os mais variados efeitos (Cunha y Cesarino, 2016).

Outro ponto a ser problematizado deve-se ao fato do caráter dúbio da “escola”, qual seja: ela “[...] é percebida ao mesmo tempo como instrumento de empoderamento para a ‘autonomia’ e também como uma armadilha para a domesticação de conhecimentos” (Gallois, 2016, p. 509). Desse modo, corroboro a indagação de Aguilera Urquiza (2010, p. 71) no que tange aos desafios da EEI enquanto educação diferenciada, a saber: “em que medida a escola para índios tem se tornado escola indígena ou, até que ponto a escola tem sido reelaborada e ressignificada pela mediação de professores-índios?”.

Nesse aspecto, levando em consideração a discussão em torno dos pressupostos que balizam a EEI (educação específica e diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária), alguns questionamentos a respeito da EEI devem ser postos em evidência, a saber: A comunidade está satisfeita com o tipo de escola que dispõem? A escola indígena (diferenciada) está correspondendo às necessidades apontadas pela comunidade? Quais os efeitos da “presença” da escola nos regimes de produção, reprodução e difusão dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas? O que faz de determinada escola indígena ter uma “educação diferenciada”? Os conhecimentos indígenas estão em diálogo com conhecimentos escolares nas aulas ministradas? Quais os desafios e possibilidades para a construção de práticas interculturais e decoloniais dos professores e professoras da/na escola indígena?

Assim, considero a necessidade de voltarmos nossos olhares para um contexto particular, no qual está inserido o povo *Guarani* e *Kaiowa*, da aldeia *Te’yikue*, no município de Caarapó-MS, a fim de modo a interpretar o tipo que escola estamos falando.

54 Nesse sentido, considero “a etnografia o melhor instrumento que temos para enfrentar, analiticamente, este desafio: entender a(s) demanda(s) indígena(s) por escola” (Cohn, 2016, p. 315). Outrossim, a abordagem etnográfica pode nos proporcionar um deslocamento dos olhares para a EEI, entendendo a escola

indígena como parte do mundo vivido dessas comunidades em um contexto “pós-contato” (Luciano, 2011; Cohn, 2016).

Nesse contexto, o presente capítulo pretende abordar, em linhas gerais, um breve panorama de uma pesquisa de doutorado – em andamento – que tem como objetivo propor uma etnografia na qual se possa compreender os movimentos e tensionamentos que agem sobre o ensino de matemática na construção da EEI, no entrelaçamento das possíveis práticas decoloniais e interculturais dos(as) professores(as)-indígenas que ensinam matemática na Escola Municipal Indígena Nandajara, na cidade de Caarapó, estado de Mato Grosso do Sul, Brasil.

Dimensão teórico-etnográfica dos (des)caminhos metodológicos

A presente proposta tem como elemento balizador aspectos de uma abordagem etnográfica, compreendendo tal noção a partir de uma fundamentação teórico-etnográfica (Peirano, 2014), na qual não buscar-se-á apresentar um retrato fidedigno da realidade (isto é, do etno) em que o pesquisador está circunscrito, mas propor contribuições teóricas no que tange ao campo de estudos no qual se insere tal pesquisa, qual seja: EEI.

Desta maneira, a experiência etnográfica implica – também – na aceitação de deixar-se ser afetado, isto é, conhecer e buscar interpretar “pessoalmente por minha própria conta – não por aquela da ciência – os efeitos reais dessa rede particular de comunicação humana” (Favret-Saada, 2005, p.157). Nesse contexto, não está em discussão a possibilidade de “experimentar” o lugar do outro a partir de nosso olhar – sempre de um “estrangeiro” (ou o olhar da ciência) – pois é precisamente por ocupar esse *não-lugar* da experiência de outrem que se supõe uma série de percepções sobre o que seria estar lá (Favret-Saada, 2005).

Desta forma, a etnografia enquanto elemento teórico-metodológico permite a ampliação do olhar, compreensão aprofundada e afetações a partir da experiência cotidiana, sobretudo na EEI, em que a escola indígena faz parte dos modos de ser e viver da aldeia. Assim, tem-se a oportunidade de perceber os modos singulares pelos quais tais sujeitos olham a si mesmos, suas vivências e o cosmos que os cercam.

A presente proposta também lançará mão da pesquisa etnográfica em/na educação (André, 2004), a fim de tecer uma reflexão acerca dos processos educativos no âmbito do universo sociocultural estudado, tais como: a relação professor-aluno-conhecimento(s) – tradicionais e científicos –, as inter-relações da/na sala de aula, as relações entre escola, cultura(s), conhecimento(s) e comunidade, bem como os diversos aspectos socioculturais que implicam em mudanças na dinâmica escolar e na concepção de escola, a interface entre Antropologia e Educação circunscrita em tais processos (André, 2004).

Serão utilizados também, elementos de uma abordagem etnográfica em/na educação (André, 2004), tais como observação participante, bem como uma imersão no cotidiano da comunidade e da escola – e dos afetos que venham a causar (Favret-Saada, 2005) –, a fim de compreender tanto os aspectos culturais

do contexto de inserção da pesquisa, como informações acerca da concepção de escola indígena por parte da comunidade e tipo de educação – e currículo – ofertada pela escola.

Além disso, tais elementos subsidiarão a constituição da etnografia acerca dos tipos de conhecimentos que permeiam a escola indígena, as inter-relações entre professor indígena enquanto intermediador de saberes, bem como a sua relação com os saberes tradicionais e – os ditos – científicos. Igualmente, serão realizadas conversas (que podem ser no formato de entrevistas semiestruturadas) com pessoas da comunidade, professores(as), lideranças e “velhos”, com o objetivo de entender aspectos atinentes à cultura – e ao seu “ensino” –, bem como as percepções acerca da EEI e da presença da escola (indígena) na comunidade.

Reflexões

No que tange à forma de interpretação dos resultados, pretende-se fazê-la a partir da construção da própria experiência etnográfica, não pressupondo categorias, comparação ou tipologização, de modo a dar conta das especificidades do *etno* pesquisado. Assim, vislumbrar-se-á a construção de um texto polifônico, em que, a partir da experiência etnográfica, das afetações, das histórias do povo *Guarani* e *Kaiowa*, ouvindo e convivendo com professores(as), lideranças, “velhos” e toda a comunidade, de modo a tecer um trabalho de coautoria junto a estes.

Em outras palavras, buscar-se-á a construção de uma pesquisa em que se ecoe a multiplicidade de vozes dos sujeitos, não uma pesquisa produzida por meio de um monólogo, mas sim, um diálogo, uma interlocução entre todos os envolvidos no plano cultural (e simbólico) que constituem as subjetividades daquele *etno*, com as suas diversas *tessituras* (como na música, o encadeamento dos diversos sons/vozes), e que, ao final, a *tessitura* (junção dos fios que se entrelaçam no tear) da pesquisa apresente todas essas subjetividades.

Referências

Aguilera Urquiza, A. H. (2010). Educação escolar indígena no Brasil: caminhos para uma guinada epistemológica. In C. G. Nascimento (Org.). *Versos e reversos da educação: das políticas às pedagogias alternativas*: Editora da PUC Goiás.

André, M. E. D. A. (2004). *Etnografia da prática escolar*. 11. ed. Papirus.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. D.O. 5 de outubro de 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

- Cohn, C. (2016). A cultura nas escolas indígenas. In M. C. Cunha; P. N. Cesarino (Orgs.). *Políticas culturais e povos indígenas*. Editora Unesp.
- Cunha, M. C.; y Cesarino, P. N. (Orgs.) (2016). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Editora Unesp.
- Favret-Saada, J. (2005). "Ser afetado", de Jeanne Favret-Saada. Tradução de Paula Siqueira. *Cadernos de Campo*.
- Gallois, D. T. (2016). A escola como problema: algumas posições. In M. C. Cunha; y P. N. Cesarino (Orgs.). *Políticas culturais e povos indígenas*. Unesp.
- Ibge. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Censo demográfico 2010: características gerais dos indígenas: resultados do universo*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Isa. Instituto Socioambiental. (2022). Terras indígenas no Brasil. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/#pesquisa>
- Luciano, G. S. (2011). *Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. [Tese de Doutorado em Antropologia Social, Universidade de Brasília].
- Peirano, M. (2014). Etnografia não é método. *Horizontes Antropológicos*, 20(42).
- Schaden, E. (1974). *Aspectos fundamentais da cultura Guarani*. 3. ed. Editora da Universidade de São Paulo.
- Tassinari, A. M. I. (2008). A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. *Ilha Revista de Antropologia*, 10(1).

CAPÍTULO 6

PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL SOBRE DIVERSIDAD Y JUSTICIA

PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL SOBRE DIVERSIDADE E JUSTIÇA

Miguel Meza Bravo⁹

<https://orcid.org/0009-0004-1420-6269>

Universidad de Chile

mezab.miguel@gmail.com

Resumen

Desde la revuelta popular de 2019, al calor de los movimientos sociales, la república chilena entró en una crisis político-social. En contexto, surgió la pregunta por cómo esta coyuntura permeó las ideologías curriculares de los futuros docentes. Se optó por trabajar con las ideas fuerza que dinamizaron este proceso histórico, principalmente desde las propuestas del movimiento indígena y feminista. Se buscó comprender los significados construidos en el marco de un fenómeno histórico-social determinado, por lo que este trabajo se inserta dentro del paradigma de investigación cualitativa. El tipo de estudio implementado fue

⁹ Magíster en Educación, Mención Currículum y Comunidad Educativa. Universidad de Chile (2022). Licenciado en Educación. Universidad Academia de Humanismo Cristiano (2016). Miembro del Núcleo de Investigación Currículum, Conocimiento y Experiencia Escolar Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile 2023. Miembro del equipo del Programa de Educación y Ciudadanía Crítica (2017, 2018).

el estudio de caso y la muestra la constituyeron profesores/as en formación de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de una universidad del sur de Chile. Los principales hallazgos establecieron que la gran mayoría de las y los participantes adhieren a una ideología curricular centrada en el aprendizaje y la ideología reconstruccionista social, así como un fuerte rechazo hacia las posturas academicistas. Por otro lado, respecto a la influencia de la coyuntura crítica que atraviesa la sociedad chilena, los docentes en formación parte de esta investigación, reconocen la importancia de considerarla como una herramienta pedagógica para la comprensión histórica de la sociedad chilena.

Resumo

Desde a revolta popular de 2019, no calor dos movimentos sociais, a República do Chile entrou em uma crise político-social. Nesse contexto, surgiu a questão de como essa conjuntura permeou as ideologias curriculares dos futuros professores. Optou-se por trabalhar com as ideias-força que impulsionaram esse processo histórico, principalmente a partir das propostas do movimento indígena e feminista. Buscou-se compreender os significados construídos no âmbito de um fenômeno histórico-social específico, sendo este trabalho inserido no paradigma de pesquisa qualitativa. O tipo de estudo implementado foi o estudo de caso, e a amostra foi composta por professores em formação do curso de Pedagogia em História e Geografia de uma universidade no sul do Chile. As principais descobertas estabeleceram que a grande maioria dos participantes adere a uma ideologia curricular centrada na aprendizagem e na reconstrução social, bem como uma forte rejeição às posturas academicistas. Por outro lado, em relação à influência da conjuntura crítica que atravessa a sociedade chilena, os professores em formação que fazem parte desta pesquisa reconhecem a importância de considerá-la como uma ferramenta pedagógica para a compreensão histórica da sociedade chilena.

Introducción

Este trabajo emergió en una coyuntura político-social que sacudió a toda la sociedad chilena, esta es la Revuelta Popular de 2019, a partir de dicho momento, nuevos sustantivos críticos, surgidos al calor de las luchas de los movimientos sociales y organizaciones populares permear las discusiones y acciones políticas de la sociedad en su conjunto. Entendiendo que la educación es parte constitutiva de la realidad social, reflexionar respecto a esta coyuntura desde este campo resulta una necesidad imperiosa. Para esto, hemos intentado profundizar en el análisis respecto a cómo se han visto permeados los sistemas de creencias (ideologías curriculares) de quienes en un futuro cercano serán las y los docentes de la asignatura de Historia en los liceos de educación media. Para esto, se optó por trabajar con las propuestas de dos movimientos sociales que han marcado este debate, particularmente el feminismo y el movimiento indígena.

De esta manera, quisimos acercarnos al posicionamiento ideológico-curricular de los sujetos participantes del estudio, y así identificar sus nociones de diversidad y justicia social, particularmente sobre género, interculturalidad y plurinacionalidad, y para establecer relaciones entre estos y sus sistemas de creencias (ideologías curriculares).

Para una adecuada comprensión del presente ensayo, este se articulará de la siguiente manera. En primer lugar, caracterizar históricamente lo que hemos nombrado crisis de la sociedad chilena. En segundo lugar, frente a la inercia de la comprensión *técnica* del currículum, aclarar nuestra postura respecto a cómo entendemos dicho concepto. Y, en tercer lugar, explicar el concepto de “ideologías curriculares”. Una vez desarrollado estos temas se dará paso a las conclusiones y propuestas de este trabajo.

Metodología de la investigación

Considerando que la presente investigación busca comprender los significados construidos en el marco de un fenómeno histórico-social, en un espacio temporal y físico determinado, este estudio se inserta dentro del paradigma de investigación cualitativo, lo que se buscó fue *sacar sentido* o interpretar los significados surgidos en el fenómeno en estudio de las personas implicadas.

En función del paradigma en dónde se inserta la investigación, la naturaleza del problema y la especificidad de la pregunta de investigación (Vasilachis, 2006), el tipo de estudio seleccionado es el estudio de caso, ya que se tiene por objetivo describir e interpretar lo que está sucediendo en un determinado grupo de personas, delimitado por el tiempo y el espacio (Stake, 1999).

Las técnicas de recolección de datos que fueron utilizadas son las siguientes: Inventario sobre ideologías (cuestionario), entrevistas semiestructuradas y revisión de documentos oficiales pertinentes. Finalmente, para el análisis de los datos se procedió a trabajar con un modelo de análisis de datos cualitativos generado por Cáceres (2003) y que consta de 6 pasos: 1) Selección del objeto de análisis dentro de un modelo de comunicación. 2) Desarrollo del preanálisis. 3) Definición de las unidades de análisis. 4) Establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación. 5) Desarrollo de categorías. 6) Integración final de los hallazgos.

Contexto histórico de la crisis chilena

En la historia de la nación chilena, los movimientos sociales con frecuencia han denunciado la existencia de una vida indigna para ciertos sectores de la sociedad, y junto a la denuncia, han accionado una serie de prácticas con el objeto de incidir en la posibilidad de transformar sus condiciones de vida. Desde el feminismo, el sindicalismo, el indigenismo, y otras formas de expresiones de

integrarse a las preocupaciones del Estado, y con ello, dejar de estar al margen de la vida nacional. En este sentido, se puede establecer que la protesta social en Chile es constitutiva de su historia.

El siglo XXI en Chile no ha sido diferente a sus antecesores, los primeros veinte años estuvieron marcados por intensos ciclos de manifestaciones, que demuestran la persistencia del malestar de las y los excluidos en el Chile neoliberal. Así, los movimientos sociales, continuando con los ciclos de protesta que caracterizan la historia de la nación chilena, desde octubre del 2019 profundizaron la crisis de la sociedad chilena, y comenzó un proceso, que, debido a su característica explosiva, se ha denominado *el estallido social o la revuelta popular*. Desde ese momento, se vio desfilar por las principales arterias de las grandes ciudades chilenas, una infinidad de demandas vinculadas a los problemas de la vivienda, salud, pensiones, salud, educación, desigualdad de género, problemas ambientales y territoriales, etc. A juicio de algunos historiadores, esta coyuntura es hasta ahora la más radical y masiva en la historia de Chile (Bravo y Pérez, 2022).

Trágico final tuvo esta historia para las demandas de los movimientos sociales, ya que, desde el siglo XIX, el resonante eco de *el peso de la noche*, famosas palabras del conservador Diego Portales (unos de los principales articuladores de lo que es la república chilena hasta el día de hoy), aplastaron las ilusiones de quienes aún confiaban en el texto redactado por la convención constituyente, ya que el día 4 de septiembre de 2022, tras dos agitados años de discusión y tensión político-social, la opción de rechazar la nueva constitución se sobrepuso por un amplísimo margen a la opción *Apruebo*.

A pesar de este resultado, una vez más los movimientos sociales instalaron los temas relevantes sobre diversidad y justicia social en la agenda política, principalmente en torno a dos grandes temáticas, por una parte, las demandas surgidas desde los feminismos, y por otra, las luchas ancestrales de los pueblos indígenas. Desde nuestra posición, estos temas constituyen en gran medida la médula de la discusión política y social de la mencionada coyuntura, por lo que son fundamentales para el análisis del contexto histórico que ha condicionado todas las esferas de la vida, incluyendo, por supuesto, al campo educativo y a sus actores.

El currículum como construcción social

Los estudios sobre el *currículum* en nuestro continente tienen su génesis en los albores del siglo XX en Estados Unidos, cuando bajo el paradigma científico positivista, John Franklin Bobbitt, redactó la obra *The Curriculum* (1918), inaugurando una tradición de pensamiento y análisis de este problema, que será compartida por otros autores muy influyentes como Ralph Tyler y Benjamin Bloom. Esta postura sobre el *currículum* fue absolutamente hegemónica por más de medio siglo, dando inicio, a lo que Grundy (1991) designa como *el currículum entendido como producto*. Esta denominación surge a raíz de la racionalidad técnico-instrumental subyacente, ya que, como señala Tyler (1949) en su obra *Basic principles of curriculum and instruction*, “educar significa modificar las formas de conducta humana” (p.11). Al igual que en una industria, las conductas

humanas son entendidas como una materia a la cual hay que entregarle una forma, para lo que se dispone de una determinada organización y planificación educativa.

Esta postura respecto al currículum fue dominante por más de medio siglo en el campo de estudios curriculares, sin embargo, la efervescencia político-social de los años 60's, y su consecuente crítica a esta visión deshumanizada y deshumanizante, trajo consigo, lo que William Pinar (2004) denominó como *El movimiento de reconceptualización* de la teoría curricular.

Estos estudios, influenciados por la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, comprenden el problema curricular desde una posición completamente distinta. Esta postura propone la desnaturalización del rol técnico que se le asigna al currículum, dando paso a análisis develadores de la ideología que subyace las propuestas curriculares de la visión técnica. Surgen con ello, la historicidad del concepto, y también, la preocupación por las y los sujetos que participan en la construcción de este. Esto significó una tensión y crisis de la visión positivista y técnica del *currículum*, surgiendo una reconceptualización del *currículum* que lo considera como "íntimamente unido a la realidad social, históricamente situado y culturalmente determinado. Los reconceptualistas (ej. M. Apple, S. Grundy, S. Kemmis, W. Carr, W. Pinar, J. Gimeno Sacristán, A. Pérez Gómez y J. Torres) entienden el *currículum* como un acto político capaz de favorecer la emancipación de los menos favorecidos" (Peña y Lopez, 2020, p. 3).

De esta manera, siguiendo a Shirley Grundy (1987), el *currículum* no es un concepto, sino una construcción cultural. Vale decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previa a la experiencia humana, sino que, es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas.

Considerando lo anteriormente mencionado, queda claro que el currículum tiene al menos dos rasgos o dimensiones esenciales en su desenvolvimiento. En primer lugar, el currículum no está dado naturalmente, sino que es una construcción teórica y política, situada históricamente, y que, por lo tanto, representa a quienes se encuentran construyendo hegemonía en el campo educativo en un determinado momento. En segundo lugar, desde un aspecto práctico, el currículum está inserto en comunidades educativas que regeneran, generan y/o crean determinadas experiencias, saberes y prácticas educativas, a partir de determinados intereses.

La ideología en el currículum y las ideologías curriculares

De esta manera, no es posible negar la existencia de una relación íntima entre la Ideología y el *currículum*. Michel Apple (2008) y Gimeno Sacristán (2007), señalan en sus análisis sobre el rol y funcionamiento de las instituciones educativas y el *currículum*, que estos no son una empresa neutral, como tampoco lo son las acciones que ahí ocurren, sino que están fundadas en ideologías y acciones con objetivos políticos, para estos autores, el *currículum*, como dispositivo del sistema educativo es inherentemente ideológico.

institucional. En el texto *Claves para el desarrollo del Curriculum* en su versión 2022, Lavín, Abraham y Ávila recurren a Caro y Aguilar (2018), para analizar que durante los gobiernos democráticos post dictadura cívico-militar (1973-1989) “se ha mantenido un modelo educativo profundamente mercantilizado, que no ha logrado cuestionar las nociones de calidad y aprendizaje. El contenidismo y la fragmentación curricular, el productivismo en torno a resultados, la idea de una docencia de ejecución técnica (Marco para la Buena Enseñanza), son manifestaciones de esta tendencia educativa” (p.338).” (Citados en Osandón, 2022, p.39).

En base a este diagnóstico, y desde una perspectiva que incluya a los actores sociales de la educación, buscamos avanzar hacia la construcción de un conocimiento curricular que valore los contextos culturales e históricos. En este sentido, analizar la realidad curricular y educativa en el Chile actual implica necesariamente considerar el proceso constituyente y el rol de los movimientos sociales.

Para esto, utilizamos la propuesta del profesor norteamericano Michael Schiro, quien en su obra *“Curriculum Theory Conflicting Visions and Enduring”* (2013), plantea la existencia de cuatro vertientes teóricas distintas que han construido definiciones y praxis del *curriculum* en las escuelas. Para él, estas ideologías son marcos conceptuales o esquemas de pensamiento que encarnan las formas y creencias que tienen los docentes respecto a la organización y funcionamiento de su quehacer pedagógico. Las ideologías curriculares que propone Schiro son las siguientes; 1) ideología academicista; 2) ideología de eficiencia social; 3) ideología centrada en el aprendizaje; y 4) ideología reconstruccionista social (Schiro, 2012). Siguiendo la propuesta del autor, definiremos las principales características de estas ideologías curriculares.

La Ideología Academicista entiende que (en detrimento del conocimiento del cotidiano) existen conocimientos más válidos que otros, ya que en siglos de desarrollo cultural se han acumulado ciertos saberes, que se pueden encontrar únicamente en las universidades. Para este prisma, estos deben constituirse en los ejes articuladores de la enseñanza en la escuela, de esta manera, esta visión comprende, y espera, que quienes reciban esta educación se conectan con aspectos fundamentales del conocimiento y la cultura general, para luego empaparse de la esencia de los conocimientos académicos y desarrollarse en ellos.

La ideología de eficiencia social se sustenta en la idea de que la escuela debe ser funcional a los intereses productivos, por lo que su principal propósito es formar sujetos que contribuyan eficientemente como miembros de la sociedad. Cobra mucha importancia en esta visión el concepto de lo funcional, debido a que su gran pretensión es asegurar la continuidad del sistema social.

La ideología centrada en el aprendizaje se concentra en los intereses, preocupaciones y necesidades (atributos personales) de los individuos. De esta manera, para esta visión, la escuela debe ser un lugar amable para quienes asisten a ella, enfatizando en los talentos naturales, desde los cuales es posible crecer

individualmente. Así, la fuente de contenido del curriculum no es algo exterior previamente establecido, sino que las características individuales de las personas.

Por último, la ideología reconstruccionista social comprende que la sociedad está atravesada por problemas e injusticias, que afectan a ciertos miembros de esta, aquí podemos encontrar los problemas de clase, raciales y de género. De este modo, el objetivo de esta ideología es la transformación y construcción de una sociedad otra, una sociedad justa. El diagnóstico de esta mirada asume que vivimos en una poco saludable y autodestructiva en muchos aspectos. En este sentido, la acción educativa es algo necesario para la modificación de la realidad y la construcción de una sociedad más justa.

Reflexiones

En concordancia con los objetivos propuestos, de acercarnos al posicionamiento ideológico de profesores y profesoras en formación en el contexto de la Revuelta Popular chilena de 2019, una de las primeras cuestiones que se pudo determinar a partir del trabajo de campo es que las y los profesores en formación (sujetos de este estudio), se inclinan mayoritariamente por una comprensión de la pedagogía desde la ideología centrada en el aprendizaje (83%), constituyendo a esta como la ideología rectora de la práctica pedagógica en estos sujetos. Al mismo tiempo se evidenció un importante rechazo hacia la ideología academicista (79%), dando cuenta de una fuerte crítica al enfoque tradicionalista de la educación chilena. Cabe destacar que estos hallazgos se encuentran en línea con estudios de similares características (Peña-Sandoval y López, 2020; Peña-Sandoval y Aranda, 2021). Otro de los hallazgos importantes, probablemente por la elección e importancia que se le dio al contexto histórico (la revuelta popular de octubre de 2019 y la coyuntura constituyente), se fue perfilando en el análisis e interpretaciones una segunda preferencia ideológica (44%) muy marcada, vinculada a la ideología de reconstrucción social. En las investigaciones recién mencionadas, la complementariedad entre la ideología centrada en el aprendizaje y la reconstruccionista en los sistemas de creencias de las y los profesores en formación ha sido teorizada como hibridez ideológica, donde una aparece como trasfondo de la otra (Peña-Sandoval y Aranda, 2021; Peña-Sandoval y Venegas Weber, 2022).

64 Como fue señalado, otro de los desafíos importantes de este trabajo era comprender la influencia de los postulados feministas, para esto se utilizó el foco de la filósofa Judith Butler, principalmente por su importante influencia de sus principales constructos teóricos, que pueden encontrarse en *El género en disputa* (1990). En este sentido, es posible concluir que existen encuentros y desencuentros entre la teoría del género de Butler (2016) con las perspectivas sobre género de las y los entrevistados. Por una parte, queda claro que para las y los participantes, la aparición de las teorías Queer es un fenómeno actual y tiene una importante incidencia en la realidad político-social. Por ello se celebra la aparición de este sector, que es considerado históricamente excluido. Por otro lado, la mayoría de las y los docentes en formación consideran a este grupo

social como aparte de las demandas del feminismo, que tiende a asociarse más a la situación y luchas levantadas por las mujeres. En el terreno de la filosofía, se puede identificar un conflicto importante entre la postura idealista de Butler con una posición cercana al materialismo de las y los entrevistados, quienes visualizan la problemática de género desde los problemas concretos de las mujeres (desigualdad económica, violencia física, rol familiar, derechos sobre su propio cuerpo), en detrimento de las ideas que sostiene Butler respecto a la importancia de reconstruir el sujeto de representación del feminismo. Esto último, tiene una consecuencia concreta relacionada con la postura desde donde se construye la resistencia a las estructuras de poder. Mientras que para las posiciones idealistas la lucha se da en el terreno del lenguaje, para el materialismo la lucha se da en el campo de lo concreto (la familia, las instituciones, la protesta social).

En la lectura que se realizó sobre los temas vinculados a las demandas de los pueblos indígenas y que se condesaron en los conceptos de interculturalidad y plurinacionalidad, se aprecia que estos tienen resonancia en los idearios de las y los docentes en formación, pues se comprende que estos conceptos y significados nacen al calor de las luchas de los pueblos indígenas, excluidos y oprimidos desde hace cientos de años, en una postura similar a la de los autores situados en el problema de *la colonialidad del poder/saber*, ya que al igual que estos se identifica que la sociedad chilena del presente mantiene elementos coloniales. Esto llevado al campo educativo, en palabras de los sujetos de esta investigación se identifica con la imposición de una cultura dominante, de características eurocéntrica y excluyente de otros saberes y conocimientos. Para los y las docentes en formación, atender a esa marginación es considerada como parte de un proceso activo hacia la valoración de la interculturalidad, desde donde los saberes son tratados en horizontalidad. Resulta interesante analizar la similitud de estas ideas con la propuesta de *Transmodernidad* de Enrique Dussel (2015). Con relación a la búsqueda de la noción sobre Plurinacionalidad puede decirse que hubo dificultad para su caracterización, ya que las referencias fueron escasas y/o confusas, lo que da cuenta de una diferencia importante con procesos similares en países vecinos como Ecuador y Bolivia.

Por último, en lo que respecta a las relaciones entre las ideologías curriculares y las nociones de género, interculturalidad y plurinacionalidad, se concluye que, para estas(os) docentes en formación, estas nociones son consideradas importantes de revisar en el aula de clases, ya que son demostrativas de los problemas sociales de nuestro contexto histórico y, por lo tanto, en ellas está la clave para la posibilidad de construir una sociedad más justa e integradora. Así, queda establecido la importancia de relevar la comprensión reconstruccionista social en el tratamiento del currículum y en las prácticas pedagógicas que desempeñarán estos docentes.

Consideramos que uno de los aportes significativos de esta investigación está en relación a contribuir a la formación inicial docente (FID). En este sentido, es importante destacar el trabajo del Departamento de Ciencias Sociales y la carrera de Pedagogía en donde se desarrolló esta investigación. En la formación de sus estudiantes se destaca su compromiso con los intereses de estos y estas, ya que las y los sujetos que fueron entrevistados valoran positivamente la malla

curricular y su atinencia al contexto, lo que les permite una mejor comprensión de los fenómenos sociales que dinamizan la realidad. Concretamente, esto tiene su correlato en asignaturas del plan de estudio, tales como: Pueblos Originarios y Colonialismos Contemporáneos; Descolonización e Insurgencia en la Posguerra; Conflictos socioambientales y los electivos que hay sobre feminismo y el problema del género.

En términos concretos, se proponen dos cuestiones fundamentales como aporte para la formación inicial docente. En primer lugar, la evaluación o revisión de los cursos y/o actividades curriculares, con vistas a enriquecerlas para que aborden el análisis de problemas del presente. Esta idea surge, a partir de la constatación de una preocupación generalizada por la desigualdad persistente en la historia de Chile, y en consecuencia, una voluntad notoria para hacerse cargo de esta desde el hoy. En este sentido, orientar un plan de estudios hacia la comprensión del presente, parece ser una exigencia muy valorada por las y los estudiantes.

En segundo lugar, la instalación de espacios de conversación y diálogo entre los distintos estamentos de las instituciones educativas, debido a que, en estos espacios, el trato horizontal entre los distintos elementos de la comunidad permite una circulación de ideas diversas, lo que va enriqueciendo las discusiones y entretejiendo las distintas visiones sobre el problema que se esté tratando. Además, debido a las características mencionadas, estos espacios regeneran costumbres democráticas y respetuosas de la diversidad, así como también la construcción de una colectividad informada y crítica.

Para ambas propuestas se sugiere una tarea previa de las instituciones, esto es un diagnóstico general de las preocupaciones y problemas que circulan entre sus estudiantes, lo que implica una tarea constante de indagación de las necesidades del contexto. Se considera que esto, además, proporcionaría información de suma relevancia para la construcción de perfiles de egreso que sean significativos y coherentes para quienes se forman en la institución educativa.

Referencias

- Apple, M. (2008). *Ideología y Currículo*. Akal.
- Bravo, V. y Pérez, C. (2022). *Huelgas, marchas y revueltas*. Fondo de Cultura Económica.
- Butler, J. (2016). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Cáceres, P. 2003. Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Revista Psicoperspectivas* (2), 53-82.

- Dussel, E. (2015). *Filosofías del Sur, descolonización y transmodernidad*. Akal/Inter Pares.
- Garcés, M. (2019). *Estallido social en el Chile neoliberal*. LOM.
- Grundy, S. (1987). *Producto o Praxis del curriculum*. Morata.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales, Perspectivas latinoamericanas*. Ediciones Faces/Usv.
- Ministerio de Educación. (2019). *Bases curriculares 7 básico a 2° Medio*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación. (2022). *Hoja de ruta para el sistema educativo 2022-2026*. Santiago, Chile.
- Peña-Sandoval, C. & Venegas-Weber, P. (2022). Hacia una formación inicial docente con pertinencia cultural y social: lecciones desde las ideologías curriculares de futuras/os profesoras/es. *Formación Universitaria*, 15, 5.
- Peña-Sandoval, C. & Aranda, V. (2021). "I am Hybrid": Advancing Social Justice-oriented Initial Teacher Education from Identification and Reflection on Curriculum Ideologies, *Linguistica Antverpiensia*, 3, 4197-4223.
- Peña-Sandoval, C., y López, T. (2020). *Ideologías curriculares y concepciones sobre diversidad y justicia social*. *Cadernos de Pesquisa*. 50 (177).
- Quijano, A. (1992). *Colonialidad y modernidad / racionalidad*. *Revista Perú Indígena*. 13(29),11-20.
- Sacristán, G. (2007). *El Curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata
- Schiro, M. (2012). *Curriculum Theory Conflicting Visions and Enduring*. SAGE.

CAPÍTULO 7

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ASIGNATURA DE EMPRENDIMIENTO A TRAVÉS DEL USO DE TIC

DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO SOBRE EMPREENDEDORISMO ATRAVÉS DO USO DAS TIC

Ángel Esteban Costta Lucero¹⁰

<https://orcid.org/0000-0002-8627-8374>

Universidad Politécnica Salesiana
ecostta@est.ups.edu.ec

Resumen

El emprendimiento como asignatura es prácticamente nuevo al ser integrado en los planes de estudio del 2015. Este particular requiere indagación docente para establecer estrategias y alcanzar metas en la enseñanza aprendizaje pertinentes a la demanda social actual. La investigación desarrollada tuvo una metodología de enfoque Cuantitativo, diseño Cuasi Experimental e Investigación Acción Participación, se identificaron TICs que sirvieron como herramientas para favorecer al desarrollo del pensamiento crítico, las cuales fueron consideradas en el método Estudio de Caso y sus estrategias didácticas aplicadas a 69 estudiantes de Bachillerato General Unificado (BGU) de la “Unidad Educativa Nuevo Ecuador”, ubicada en la parroquia Calderón. El 73,9% de la muestra de participantes alcanzó la categoría de Experto, el 11.6% la categoría Avanzado, el 10.1% la categoría Aprendiz y el 4.3% la categoría Novato. Demostrando una

variación estadísticamente significativa entre el inicio y final del método aplicado en las dimensiones Contextual, Dialógica y Pragmática del pensamiento crítico.

Resumo

O empreendedorismo como disciplina é praticamente novo, tendo sido integrado ao currículo desde 2015. Essa característica exige pesquisa docente para determinar estratégias didáticas que permitam atingir os objetivos de ensino-aprendizagem para a situação social atual. A pesquisa desenvolvida teve uma metodologia de abordagem Quantitativa, Desenho Quase-Experimental e Pesquisa-Ação Participativa, foram identificadas TICs que serviram como ferramentas para promover o desenvolvimento do pensamento crítico, que foram consideradas no método de Estudo de Caso e suas estratégias didáticas aplicadas a 69 Alunos do Bacharelado Geral (BGU) da “Unidade Educacional Nuevo Equador”, localizada na paróquia de Calderón. 73,9% da amostra de participantes atingiram a categoria Especialista, 11,6% a categoria Avanzado, 10,1% a categoria Aprendiz e 4,3% a categoria Iniciante. Demonstrando uma variação estatisticamente significativa entre o início e o fim do método aplicado nas dimensões Contextual, Dialógica e Pragmática do pensamento crítico.

Pensamiento crítico

El pensamiento crítico es fundamental en los educandos, ya que les permite tomar posturas, emitir juicios, cuestionarse y valorar una idea o una acción. Por lo tanto, es fundamental que el sujeto tenga la capacidad de examinar y evaluar sus propias ideas y actos, así como la de su entorno. Según Santos (2020) el pensamiento crítico no involucra únicamente una dimensión cognitiva, plantea la interacción entre dimensiones, que aborden la expresión verbal, análisis, escucha, y aplicación de teoría. Por otro lado, Bezanilla et al (2018) refiere que la fuente del pensamiento crítico reside en cinco dimensiones concretas: Lógica, Sustantiva, Contextual, Dialógica y Pragmática.

Desde este punto de vista existen tres dimensiones que coinciden entre el aporte de varios autores (Olivares y Cabrera, 2017; Quintero et al., 2017) que son las siguientes: i) Interpretación y análisis de información, relacionada a un aprendizaje básico que contempla entender información, sucesos, experiencias y creencias. Implica expresar el conocimiento de manera simplificada, priorizada en sus propias palabras e interpretarlo en su contexto, identificando relaciones entre los conceptos planteados, que servirán como referencia para argumentar y comparar posibles variaciones, estableciendo diferencias o semejanzas. ii) Juicio de una situación con datos previos, refleja la capacidad de elegir, estableciendo la relevancia de la información mediante el cuestionamiento y la evaluación, aplicando razonamiento deductivo e inductivo. iii) Inferencia de consecuencias de la decisión, refleja una conclusión concreta de la elección, demostrando las creencias, opiniones y argumentos de su juicio, exponiendo el conocimiento alcanzado, que construye alternativas para transformar el entorno.

Es así, que se plantea el surgimiento de las dimensiones pertinentes para esta investigación, como contribución que se sustenta en la teoría analizada de diferentes autorías.

Tabla 1.

Comparativa de las dimensiones del pensamiento crítico

Dimensiones propuestas (Olivares y Cabrera, 2017; Quintero et al., 2017)	Dimensiones propuestas (Bezanilla et al., 2018)	Descripción
Interpretación y análisis de información	Lógica	Capacidad para analizar con claridad conceptos, con coherencia, demostrando razonamiento organizando.
	Contextual	Capacidad de relacionarse con el contenido desarrollado individualmente y socialmente. Expone su reflexión resultante de un razonamiento previo.
Juicio de una situación con datos previos	Dialógico	Capacidad de compararse con la ideología de terceros, obteniendo diferentes perspectivas, mediando entre varias ideas.
	Sustantiva	Capacidad de elegir en base al conocimiento de diversas disciplinas mediante una síntesis, estableciendo relevancia o jerarquización.
Inferencia de consecuencias de la decisión	Pragmática	Capacidad de aplicar objetivamente los intereses que pretende el pensamiento, conjuntamente con la reflexión de las consecuencias que produce.

Nota. Adaptado de Bezanilla et al., 2018; Quintero et al., 2017

Emprendimiento

La asignatura de emprendimiento pretende educar al estudiante en promover la transformación de ideas en acción, a través de la planificación, identificando oportunidades y desarrollando innovación. En este sentido las competencias emprendedoras relevantes, que se enfoquen en el desarrollo del perfil emprendedor, se ha determinado por el aporte de varios autores (Sáenz y López, 2015; Velasco et al., 2019; García et al., 2020; Kamaludin et al., 2021) que sustentan la actividad emprendedora social desde varias dimensiones de

contexto amplio, que en aras de llevarlas a la práctica educativa las he consolidado, a fin de concretarlas en el diseño de las estrategias didácticas emprendedora, específicamente en cuatro dimensiones: a) Competencia respecto a las relaciones sociales, se enfoca en la capacidad de comunicarse con fluidez, empatía y coherencia, también refleja la capacidad de escucha y entendimiento; b) Competencia relacionada a la tarea, hace referencia a la capacidad de dar inicio, continuidad y cierre del trabajo en un marco planificado, ordenado, que evidencie organización coherente y pragmática; c) Competencias al desarrollo de capacidades personales, para promover nuevos servicios o productos, anticipándose a necesidades futuras, con flexibilidad en adoptar cambios a través de la capacitación permanente; d) Competencia filosófica y ética, favorece al cambio de comportamiento de organizaciones a través de sus principios y valores, direccionando el proceder a través de una visión y misión para abordar las necesidades del cliente.

Modelo educativo

En la coyuntura actual la tecnología y sus herramientas digitales como las TICs son una opción adecuada para nuestro contexto, que fomenta la adquisición de competencias digitales en los educandos. Por lo tanto, considerar estrategias didácticas que incluyan dentro de su proceso a las TICs, favorece el aprendizaje del estudiante (Hernández et al., 2016). Es así, que autores como Boelens et al. (2017) y Onyango y Gitonga (2017) hacen referencia a SAMR como guía para integrar TICs en el proceso de enseñanza aprendizaje, mejorando e incluso transformando las experiencias áulicas.

La palabra SAMR se refiere a Sustituir, Aumentar, Modificar, Redefinir, indicando el nivel de incorporación progresivo de las TICs en el desarrollo de la clase, con la finalidad de fomentar el paso de niveles cognitivos inferiores a superiores a medida que se incluye la tecnología. El criterio de selección de las TICs es fundamental para considerar su aplicación en el diseño de las estrategias didácticas. Es así, que existen autores (Zhang et al., 2018; Wark y Ally, 2020; Curum & Khedo, 2021) que relacionan la taxonomía de Bloom con el uso de la tecnología. A continuación, presento un resumen de esta relación:

Tabla 2.

Criterio de selección de TICs en función de la Taxonomía de Bloom.

Taxonomía de Bloom	Descripción	Ejemplos
Recordar	TICs que promuevan la destreza del estudiante por especificar nociones y procesos; asemejar hechos, facilitando recursos y ubicaciones.	Bing, Nitro, Web of Science, Google Académico, entre otras.
Comprender	TICs que faciliten exponer opiniones o concepciones de manera abierta, que suscite la sinopsis de los temas tratados para facilitar su aprendizaje.	Genially, Word, Mentimeter, Presentaciones, entre otras.

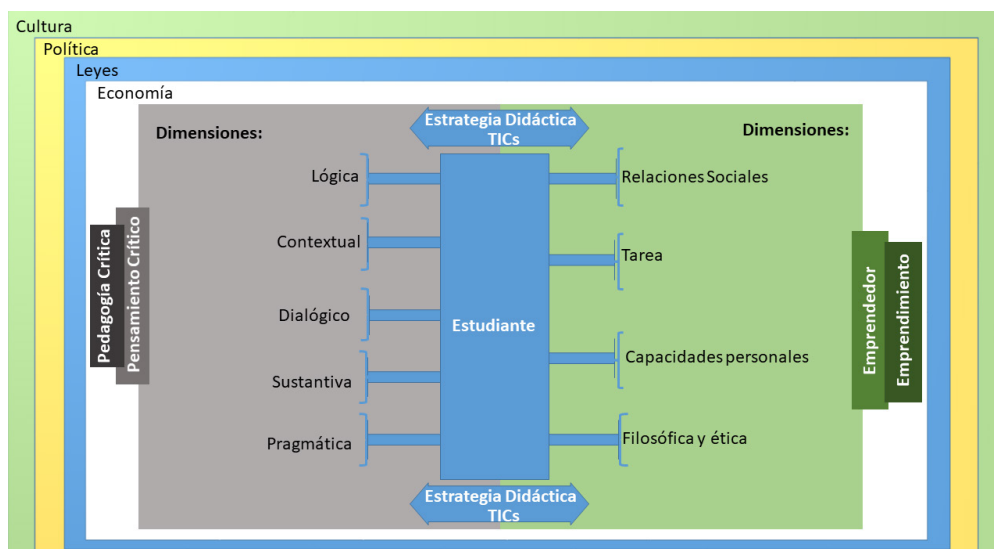
Aplicar	TICs que faciliten a los estudiantes manifestar su destreza para realizar operaciones o técnicas aprendidas.	Photoshop, Canva, Site, Ilustrador, Wordpress, entre otros.
Analizar	TICs que promuevan la destreza de jerarquizar y distinguir entre lo importante y lo irrelevante, para establecer un orden del contenido.	Notion, Trello, Monday, Excel, Calendario, Outlook, Maps, entre otros.
Evaluar	TICs que permitan comparar estrategias en base a parámetros, para evaluar la confiabilidad de un método para tomar decisiones.	Analytics, SPSS, Formulario, Meta Ads, Whatsapp, Google Ads, Youtube, Video conferencias, entre otros.
Crear	TICs que promueven lugares para desenvolver opiniones, bosquejar planificaciones y componer productos.	Photopea, Premier, Davinci, After Effects, Wordpress, Scratch, Youtube Creator, Audacity, entre otros.

Nota. Adaptado de Zhang et al., 2018; Wark y Ally, 2020; Curum y Khedo, 2021

Ahora es necesario establecer las relaciones o conexiones que existen entre el emprendimiento y el pensamiento crítico para abordarlo en las prácticas educativas. Para ello, se ha realizado un esquema que compara las Dimensiones del Pensamiento Crítico y del Emprendimiento, ligadas por las estrategias didácticas y TICs pertinentes para el aprendizaje del estudiante.

Figura 1.

Relación entre las Dimensiones del Pensamiento Crítico y el Emprendedor



Nota. Elaboración propia

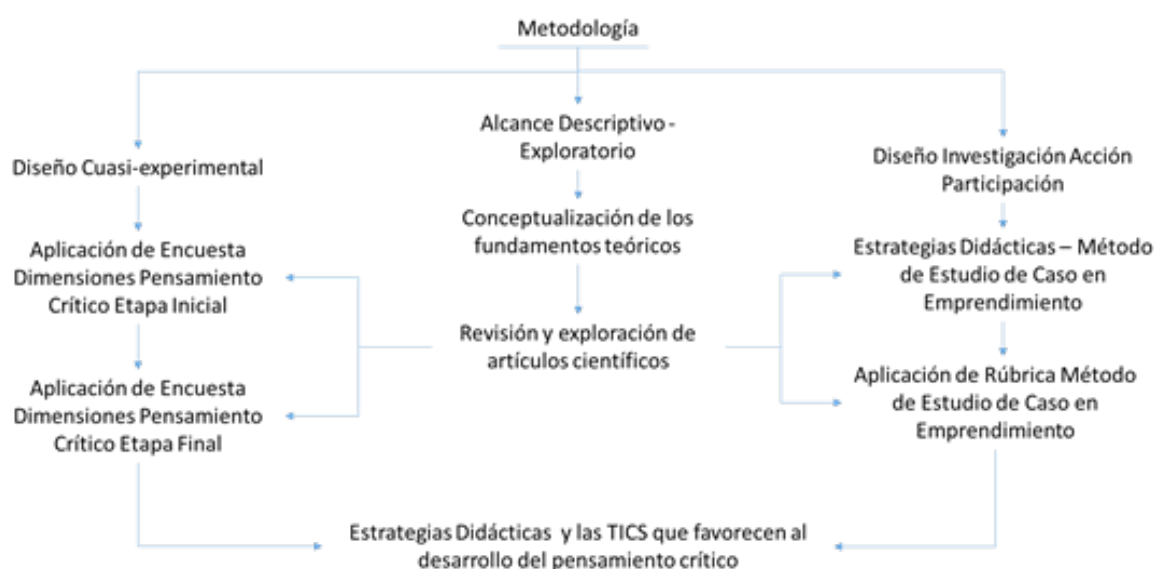
El esquema consolida los fundamentos teóricos revisados, donde las dimensiones del pensamiento crítico y las dimensiones del emprendedor se relacionan por el método Estudio de Caso como un conjunto de estrategias didácticas, que incorporando TICs relacionadas a la Taxonomía de Bloom alcanzan el aprendizaje del estudiante. Es decir, las dimensiones son el derrotero de las estrategias didácticas, debido a que direccionan las actividades que fomentan las propuestas del pensamiento crítico y el emprendedor. De tal manera, que el estudiante tiene acceso a estas dimensiones y a sus características. Cabe recalcar que este proceso se desarrolla en un contexto cultural, político, legal y económico que rige al Ecuador, en otras palabras, la coyuntura de un país o región influye en el desarrollo de las dimensiones mencionadas. Sin embargo, a fin de enfocarnos en los objetivos de esta investigación no profundizamos en el tema.

Metodología

El enfoque metodológico de investigación es cuali-cuantitativo, el alcance de la presente investigación es descriptivo, exploratorio y cuasiexperimental, el método de investigación fue el IAP (Investigación Acción Participante), la muestra fue seleccionada por el método de muestreo no probabilístico, que obedece a los criterios del investigador como son: población de la parroquia de Calderón, específicamente de Carapungo, de la Unidad Educativa Particular Nuevo Ecuador de los niveles educativos 1ero, 2do y 3ero de Bachillerato General Unificado (BGU), que conforman un total de 69 estudiantes, de los cuales son 38 mujeres y 31 varones, cuya edad oscila entre los 16 y 18 años. Desde inicios de febrero hasta mediados de abril del 2021. En la Figura 2 se visualiza el esquema de la metodología de investigación realizada.

Figura 2.

Diagrama de flujo de la metodología de investigación



Nota. Elaboración propia

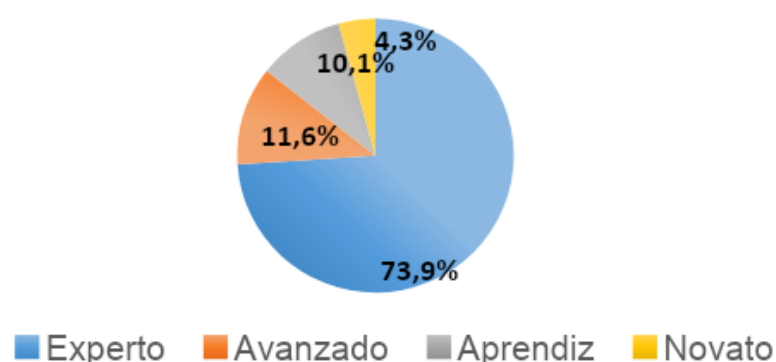
Podemos observar que la metodología de investigación tiene tres ejes: Primero, el Alcance Descriptivo Exploratorio que tiene la finalidad de revisar, explorar conceptualizar y fundamentar las dimensiones propuestas. Segundo, el Diseño Cuasi-experimental que busca establecer una métrica a través de la encuesta con la finalidad de identificar el estado del pensamiento crítico en los estudiantes. Tercero, el Diseño Investigación Acción Participante (IAP) que permite estructurar las estrategias didácticas para una participación activa mediada por las TICs con los estudiantes participantes.

Análisis de resultados

Para la rúbrica de evaluación del Estudio de Caso, se obtuvo la siguiente frecuencia porcentual de estudiantes para cada Nivel de Valoración:

Figura 3.

Porcentaje de estudiantes según Nivel de Valoración.



Nota. Elaboración propia

La moda y mediana como medidas de tendencia central fue la categoría “Experto”, evidenciando que la mayor parte de participantes estuvieron en el Nivel de Valoración más alto.

La influencia de las estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico se determinó, mediante la comparación de las dimensiones Lógica, Contextual, Dialógico, Sustantivo y Pragmático, evaluadas al inicio y final del Estudio de Caso. A continuación, la comparativa de las dos etapas.

Figura 4.

Comparativa de las Dimensiones del Pensamiento Crítico al Inicio y al Final del Método de Estudio de Caso



Nota. Elaboración propia

Para el análisis de la variación entre las dos etapas se aplicó la Prueba estadística de Wilcoxon, pertinente para variables cuantitativas, relacionadas, no paramétricas, ya que los datos obtenidos no tienen una distribución normal y se encuentran relacionados por el Estudio de Caso (Pinzón & Henao, 2017). Estableciendo una hipótesis nula y una alternativa, el nivel de significancia asintótica observado para las Dimensiones Lógica y Sustantiva fue de 0,623321 y 0,82824 respectivamente, cuyos valores son mayores a la significancia asintótica bilateral (crítico) de 0.05, es decir la hipótesis nula no se rechaza. Mientras que para las dimensiones Contextual, Dialógica y Pragmática se obtuvo un observado de 0,000062, 0,00083 y 0,000156 respectivamente, por lo tanto, menor al crítico, es decir, se acepta la Hipótesis alternativa, otorgando una variación estadísticamente significativa.

Reflexiones

La adecuada sustentación teórica es posible gracias a la historia y al aporte de la comunidad científica, que permite implementar estrategias didácticas que favorecen al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, ya que sirve como derrotero para el diseño de las prácticas áulicas, permitiendo contextualizar los contenidos académicos hacia la problemática y necesidad social, motivando la indagación de posibles soluciones, característica fundamental del emprendimiento, considerando la coyuntura del entorno y las herramientas, en este caso digitales, que faciliten el desarrollo de las actividades académicas en momentos de pandemia.

Las TICs son pertinentes al nivel cognitivo que se pretende desarrollar en los estudiantes, mediante la planificación de las estrategias didácticas, en esta investigación correspondientes al método Estudio de Caso, coadyuvado por el diseño de Investigación Acción Participación (IAP) elegido para abordar este estudio, debido a que involucra a los participantes en el desarrollo activo de las

estrategias contextualizadas a su entorno, permitiéndoles contrastar la teoría con su práctica, obteniendo ciertos resultados favorables en el desarrollo del pensamiento crítico.

El desempeño estudiantil en las dimensiones relacionadas con el emprendimiento, provocaron una variación estadísticamente significativa en ciertas dimensiones del pensamiento crítico como la Contextual, Dialógica y Pragmática, esto puede deberse al diseño de las estrategias didácticas, criterios de evaluación u otras variables que no se contemplaron en la investigación. Por lo tanto, esta investigación es limitada y no pretende realizar inferencias sobre los resultados de este estudio en otros contextos. Sin embargo, se plantea un aporte a la comunidad educativa que evidencia que las estrategias didácticas y las TIC contextualizadas en el emprendimiento pueden generar incrementos significativos en el pensamiento crítico.

Referencias

- Bezanilla, M. J., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz, S., & Campo, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 89–113. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000100089>
- Boelens, R., De Wever, B., & Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22(June), 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.06.001>
- Curum, B., & Khedo, K. K. (2021). Cognitive load management in mobile learning systems: principles and theories. *Journal of Computers in Education*, 8(1), 109–136. <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00173-6>
- García, A., Ramírez, M. S., De León, G., & Aragón, S. (2020). El emprendimiento social como una competencia transversal: construcción y validación de un instrumento de valoración en el contexto universitario. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, 136(136), e71862. <https://doi.org/10.5209/reve.71862>
- Hernández, C., De la Encarnación, M., & Romero, G. (2016). La webquest: Una estrategia didáctica en el aula para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 52, 1–8. <https://doi.org/10.21556/edutec.2015.52.306>
- Kamaludin, M. F., Xavier, J. A., & Amin, M. (2021). Social Entrepreneurship and Sustainability: A Conceptual Framework. *Journal of Social Entrepreneurship*, 0(0), 1–24. <https://doi.org/10.1080/19420676.2021.1900339>

- Olivares, S. L. O., & Cabrera, M. V. L. (2017). Validación de un instrumento para evaluar la autopercepción del pensamiento crítico en estudiantes de Medicina. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 19(2), 67-77. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.848>
- Onyango, G., & Gitonga, R. (2017). Exploring how technology complements constructivism using a lesson plan. *2017 IST-Africa Week Conference, IST-Africa 2017*, 1-11. <https://doi.org/10.23919/ISTAFRICA.2017.8102351>
- Pinzón, L., & Henao, R. (2017). Test De Wilcoxon Para Datos Funcionales. *XXVII Simposio Internacional de Estadística - 5th International Workshop on Applied Statistics*, 27(1993), 1-6. http://gfnun.unal.edu.co/fileadmin/content/eventos/simposioestadistica/documentos/memorias/Memorias_2017/Poster/47_test_de_WILCOXON.pdf
- Quintero, V. L., Palet, J. E. A., & Olivares, S. L. O. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del aprendizaje basado en problemas. *Psicología Escolar e Educativa*, 21(1), 65-77. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/02111072>
- Sáenz, N., & López, A. L. (2015). Las competencias de emprendimiento social, COEMS: aproximación a través de programas de formación universitaria en Iberoamérica. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, 119, 159-182. https://doi.org/10.5209/rev_REVE.2015.n119.49066
- Santos, L. F. (2020). Critical thinking perspectives across contexts and curricula: Dominant, neglected, and complementing dimensions. *Thinking Skills and Creativity*, 35, 100610. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100610>
- Velasco, L., Estrada Vidal, L. I., Pabón Figueras, M., & Tójar Hurtado, J. C. (2019). Evaluar y promover las competencias para el emprendimiento social en las asignaturas universitarias. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, 131, 199-223. <https://doi.org/10.5209/reve.63561>
- Wark, N., & Ally, M. (2020). *An Emergent Pedagogical Framework for Integrating Emergent Technologies into Curriculum Design*. 89-111. https://doi.org/10.1007/978-981-15-0618-5_6
- Zhang, Z., Zhang, J., & Cai, M. (2018). The Design and Practice of the Flipped Classroom Teaching Model Based on the Padagogy Wheel. *Proceedings - 2018 International Symposium on Educational Technology, ISET 2018*, 87-92. <https://doi.org/10.1109/ISET.2018.00028>

CAPÍTULO 8

REFLEXÕES ACERCA DA ORGANIZAÇÃO DO TEMPO DE ESTUDANTES E PROFESSORES A PARTIR DAS SALAS DE AULA VIRTUAIS NA PANDEMIA DA COVID-19

REFLEXIONES SOBRE LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO DE ALUMNOS Y DOCENTES DESDE LAS AULAS VIRTUALES EN LA PANDEMIA DE LA COVID-19

Josney Prado¹¹

<https://orcid.org/0000-0003-2933-8040>

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

josneyprado7@gmail.com

Resumo

O ensaio trata de responder: pelas percepções de professores e estudantes brasileiros de uma rede educacional privada, a sala de aula virtual modelo utilizado devido à emergência da Covid-19 e suas implicações estimularam o adensamento

11 Estudante de doutorado em educação na PUC-Campinas, local onde também realizou o seu mestrado em educação. Formado em pedagogia, pós-graduado em Gestão Escolar e Educacional, é atualmente coordenador geral da Rede Educacional Adventista para o estado de São Paulo. Já trabalhou como professor, diretor e coordenador de escolas no Paraná, Rio Grande do Sul, Goiás e Distrito Federal. É autor de livros didáticos na área de Projeto de Vida.

de episódios de ação e de experiências, de modo a impactar a organização pessoal do tempo? À luz da teoria da Aceleração Social, de Hartmut Rosa, foram elaborados dois questionários inéditos, um para professores e outro para estudantes, ambos relacionados ao segmento do quinto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio de uma rede privada de ensino presente em 26 estados brasileiros e o Distrito Federal. Participaram dessa pesquisa 5839 professores e 31946 estudantes. Após aplicação dos instrumentos foi possível perceber que, diferentemente do que se previa na hipótese – a considerar: estudantes e professores adensam episódios de ação pelas características circunstâncias da sala de aula virtual – o grupo participante da pesquisa indicou que manteve traços característicos da organização do tempo, o que passou a revelar que não adensam episódios de ação.

Resumen

El ensayo intenta de responderla siguiente pregunta: a través de las percepciones de profesores y alumnos brasileños de una red educativa privada, el aula virtual modelo utilizado debido a la emergencia ocasionada por la Covid-19 y sus implicaciones estimularon la densificación de episodios de acción y experiencias, de impacto organización del tiempo personal. A la luz de la teoría de la Aceleración Social de Hartmut Rosa, se elaboraron dos cuestionarios inéditos, uno para docentes y otro para alumnos, ambos relacionados con el segmento del quinto año de primaria al tercer año de escuela secundaria en una red de colegios privados, presente en 26 estados brasileños y el Distrito Federal. 5839 profesores y 31946 estudiantes participaron en esta investigación. Después de la aplicación de los instrumentos, fue posible percibir que, contrariamente a lo previsto en la hipótesis –considerar: estudiantes y docentes engrosaron episodios de acción por las circunstancias del aula virtual–, el grupo participante de la investigación indicó que mantuvo rasgos característicos de la organización del tiempo, que pasó a revelar que no había episodios de acción.

A elaboração de uma interrogação

O tempo, tão florescente quanto tênue, é tema de profundos estudos e pesquisas do professor e sociólogo alemão Hartmut Rosa, que, numa proeminente teoria trata do tempo como matéria-prima da Aceleração Social. Esta, por sua vez, que intitula uma teoria que encontra na modernidade sua inspiração conceitual: “uma sociedade é moderna quando apenas consegue se estabilizar dinamicamente; quando é sistematicamente disposta ao crescimento, [...] à aceleração, como meio de manter e reproduzir sua estrutura” (Rosa, 2019, p. 58). O fato de a sociedade moderna apoiar-se na aceleração para manter sua estrutura pujante, indica que ela separou o tempo do espaço. Modernidade combina com a aceleração de processos e pessoas. Isso significa que as características e a função do espaço, onde os processos acontecem e as pessoas circulam tornaram-se coadjuvantes se comparados à importância do tempo: não importa tanto o lugar das realizações, mas, sim, quanto tempo elas demoram para acontecer a partir da prerrogativa dos recursos temporais disponíveis do sujeito.

Mas, considerando que o tempo acelerado é fruto da modernidade e que ela também se constitui por esse mesmo tempo, o que significa então Aceleração Social? Hartmut Rosa categoriza o conceito em três tipos para facilitar a sua definição: Aceleração Técnica; Aceleração da mudança social e Aceleração do ritmo de vida. A primeira diz respeito à aceleração promovida pelas máquinas e tecnologia. De fato, uma das razões do amplo uso da tecnologia reside no fato de que ela faz o usuário economizar tempo de tão eficaz e ágil que ela é. Diminui distâncias entre o planejar e o realizar e, assim acontecendo, “economiza tempo, ou seja, reduz a demanda temporal de um processo, criando, com isso, recursos temporais livres” (Rosa, 2019, p. 303). A segunda aceleração é a da mudança social. Ela é protagonizada pela própria sociedade, que, acelera suas decisões para manter uma posição já ocupada. Ela se exemplifica na moda, no estilo musical e na forma de viver enquanto as horas passam. Para tais fins, aumentam o volume de experiências, reelaboram expectativas que orientam novas ações e diminuem o intervalo de tempo para deixar o tempo presente bem estabelecido e produtivo. Já a terceira aceleração é a do ritmo de vida, singular para este estudo que em breve se delineará metodologicamente. Essa aceleração se resume no

[...] aumento do número de episódios de ação por unidade de tempo, o que é possível observar, em primeiro lugar, pela aceleração imediata desses episódios – simbolizada pelo *fast food*, *speed dating* ou funerais *drive-through*; em segundo, pela redução de pausas ou períodos de inatividade entre eles; e, em terceiro, por seu adensamento na forma do *multitasking*, ou seja, da execução simultânea de diversas atividades. Ela leva também a uma fragmentação progressiva das cadeias de ação, tão intensa que os espaços de tempo nos quais atores se concentram em apenas uma atividade se tornam cada vez menores. (Rosa, 2019, p. 609)

Se tratando da escola da pandemia da Covid-19, em que seu espaço físico se transformou em um espaço virtual, seria razoável afirmar que ali seria o cenário que melhor ilustraria o adensamento de episódios de ação, característico da aceleração do ritmo de vida, por estudantes e professores, pois, ambos assumiram papéis que exigiram a capacidade de resolução simultânea, ora sendo professor e dono do lar, ora sendo estudante e filho. Sobre isso, Flusser (2019, p. 158) já antecipava que “A escola do futuro deverá necessariamente permitir abertura rumo a experiência imediata, sob pena da sociedade totalitária cair em entropia”. Isso significa dizer que a escola, em seu modelo virtual, reforçaria os ditames da experiência imediata e ser assim implicaria na desorganização interna, do tempo, estimulando um adensamento pela retórica do progresso (que oportunidade a aula virtual!) que provocaria a dificuldade em organizar o tempo pessoal. O fato é que essa hipótese precisava ser testada e, para tanto, anteriormente problematizou: pelas percepções de professores e estudantes brasileiros de uma rede educacional privada, a sala de aula virtual modelo utilizado devido à emergência da Covid-19 e suas implicações estimularam o adensamento de episódios de ação e de experiências, de modo a impactar a organização pessoal do tempo?

Para responder essa pergunta, realizou-se no ano de 2021 uma pesquisa de tipo *Survey* que, aqui, é apresentada por um subtítulo metodológico, local onde se apresentarão as bases práticas e teóricas da metodologia e um subtítulo de exposição e breve discussão dos resultados. Por fim, esse texto encerra com uma conclusão que, além de responder a interrogação elaborada nessa introdução, inaugura uma nova questão que pode servir como estímulo para um novo estudo.

Metodologia: percurso escolhido para permitir a resposta da interrogação

O pressuposto que emoldura as escolhas metodológicas é o da Experimentação Educacional. Conceituado por Azanha (1974), preconiza uma pesquisa que se distancia de termos abstratos e se aproxima de representações, as mais próximas da realidade, ainda que limitadas pela distância entre aquele que observa e aquilo ou aquele que é observado, no caso, as prerrogativas da fenomenologia da percepção, de Merleau-Ponty (2018). Para sustentar a Experimentação Educacional, optou-se pela aplicação de um *Survey* a estudantes e professores de uma rede educacional privada presente em 25 estados brasileiros e o Distrito Federal. O *Survey* pode ser categorizado como de explicação por sua estrutura permitir explicar cenários (Pereira e Ortigão, 2016), que, pelo mesmo motivo, aponta para uma pesquisa qualitativa, que no encontro com a estatística, se torna um estudo categorizado como misto, no propósito de garantir “um melhor entendimento do problema pesquisado” (Dal-Farra e Lopes, 2013, p. 70).

Por trinta dias um questionário, ou *Survey*, foi disponibilizado para professores e outro para estudantes, ambos elaborados à luz de conceitos da teoria da Aceleração Social. Foram elaboradas questões que por fim se posicionaram em três dimensões distintas, entre elas, a que se destaca para se responder ao problema elaborado é a dimensão 1, que trata da organização do tempo e, por esse motivo, nela se concentrou. Após as primeiras versões dos questionários elaborados, eles foram refinados por um processo de buscas de validade psicométrica, que Damásio e Borsa (2017) listam: avaliação dos itens dos questionários por especialistas correlatos às áreas que se pretendem avaliar, etapa em que três especialistas nas áreas de sociologia, tecnologia e testes psicométricos se posicionaram.

Em seguida, os questionários revisados na etapa anterior foram encaminhados ao público-alvo, ou seja, professores e estudantes, de modo que eles puderam avaliar a compreensão e clareza que percebem ao lerem os itens dos questionários. Por último, a terceira etapa de validação dos instrumentos contou com a lapidação dos itens a partir da avaliação interna, que é realizada por meio de tratamento estatístico via *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*. Somadas, as três etapas de busca de validade dos instrumentos totalizaram 1.255 pessoas, distribuídas em 15 estados brasileiros.

Os instrumentos para a realização da pesquisa, por fim, apresentaram-se com as redações a seguir e agregaram a participação de 31.946 estudantes e 5.839 professores do segmento de quinto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio, que podiam, ou não, aceitar participar da pesquisa a partir das

previsões elaboradas e aprovadas pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Nos questionários do professor e do estudante constavam como opções de resposta uma escala de concordância de quatro pontos: discordo totalmente, discordo, concordo e, concordo totalmente. Os itens do questionário do questionário do professor, na dimensão 1, foram: 1. Estabeleço uma rotina para cumprir o meu dia como professor; 2. Organizo os meus horários para cumprir com as atividades escolares; 3. Sou pontual nos horários de trabalho; 4. Divido o meu dia entre horas para as atividades virtuais e horas para momentos livres; 5. Prefiro finalizar as tarefas do trabalho o mais breve possível, sem deixá-las para o dia seguinte; e 6. Utilizo agenda ou outra ferramenta para registrar atividades escolares que preciso realizar no dia a dia. Os itens do questionário do estudante, em sua versão final, foram: 1. Nas aulas virtuais o tempo passa mais rápido o que me exige ser organizado; 2. Estabeleço uma rotina para cumprir o meu dia como estudante; 3. Nos dias em que tenho aulas virtuais, consigo fazer mais atividades escolares; 4. Sou pontual nos horários de aula; 5. Organizo os meus horários para cumprir com as atividades escolares; 6. Prefiro finalizar as tarefas da escola o mais breve possível, sem deixá-las para depois; e 7. Utilizo agenda ou outra ferramenta para registrar atividades escolares que preciso realizar no dia a dia. Na abertura do questionário, aplicado virtualmente por meio da plataforma *Survey Monkey*, os professores ainda responderam sobre o volume de aulas que lecionavam semanalmente e se tinham mais um emprego remunerado além do exercício da docência. Para os estudantes, foi perguntado sobre quantos anos estavam na mesma escola.

O próximo subtítulo destina-se à apresentação e uma pontual discussão sobre os achados a partir da aplicação dos instrumentos de pesquisa.

Apresentação e discussão de resultados: pontos principais

Pela amplitude da pesquisa realizada e o seu rigor estatístico, não é possível adentrar nesse momento em todos os aspectos revelados pela aplicação dos instrumentos avaliativos e, por isso, concentra-se em alguns, que deem conta de responder ao problema elaborado. Se definiu como critério de análise, na busca por uma resposta ao problema e confrontação da hipótese, cidades brasileiras que cumprissem esses requisitos: regiões que apresentassem maior volume de participantes; capitais dessas regiões e cidades dos estados das referidas capitais que fossem menores a elas, porém, que tivessem a presença de pelo menos uma escola da rede educacional privada participante da pesquisa. Cabe destacar que sobre esse último ponto sua presença cumpre a diferenciação entre cidades modernas (as maiores) e cidades menores, no que tange à comparação de suas características tendo como norte o conceito de modernidade, já mensurado nesse ensaio. A partir desses critérios chegou-se a essas cidades: São Paulo, SP; Registro, SP; Porto Alegre, RS; Osório, RS; Rio de Janeiro, RJ; Itaboraí, RJ; Curitiba, PR; Telêmaco Borba, PR.

O que se percebeu, a partir da aplicação dos instrumentos de pesquisa é que professores e estudantes participantes do *Survey* apontaram que o fato de as aulas serem virtuais na pandemia da Covid-19, não se ampliou significativamente a capacidade de realizar mais atividades durante o dia, o que não significa que não

foram resolutos quanto a se concentrar na realização de suas tarefas (docentes ou discentes) na intenção de finalizá-las no mesmo dia em que as iniciaram, ou seja, evitaram a procrastinação. Esse achado é especialmente singular, pois, carrega em si boa parte da resposta ao problema elaborado para esse estudo: se professores e estudantes não procrastinaram é porque conseguiram, de alguma forma, organizar suas atividades no tempo disponível e dificilmente realizaram mais atividades simultaneamente a ponto delas ficarem inconclusas no meio da diversidade de responsabilidades. Não obstante, indicaram não adensar episódios de ação, constatação que se amplia quando ainda afirmam que as aulas virtuais não impactaram a possibilidade de se realizar mais atividades escolares durante o dia, mesmo com a diminuição da logística de trânsito e afazeres relacionados ao sair de casa. A realização de mais atividades talvez implicaria em dificuldades de organização do tempo, especialmente na alocação dessas atividades na hora-relógio, que, quando apontava o horário de início do trabalho (para professores) e aulas (para estudantes), foram respeitados pelo público participante da pesquisa, ou seja, a pontualidade apresentou-se como uma norma. O inverso, viver em atrasos, seria uma clara indicação de adensamento de episódios de ação, pois, o *multitasking*, entre outros efeitos, dificulta a pontualidade em compromissos, ainda sob a possibilidade de serem esquecidos.

O que pareceu se desenhar é que professores e estudantes expressaram que, ainda sob a ótica da percepção, a organização do tempo pessoal não sofreu impactos ou potencialidades a partir de uma vida estudantil entre telas. Certamente que o encontro entre professores e estudantes por meio de tecnologias não impactou apenas a hora do encontro em si, mas, também, os afazeres que se multiplicaram por meio desse formato, a exemplo as tarefas “de casa”, o cumprimento de horários para se postar atividades, reuniões para trabalhos em grupo com autonomia para se organizar *links*, entre outras obrigações derivadas da vida virtual. Ainda que pela multiplicação de atividades, o que combinaria com as sensações de um tempo fugaz, especialmente os estudantes indicaram que o tempo não passou mais rápido nas aulas virtuais. O tempo percebido aparentemente se aproximou do tempo real, do relógio, ainda que pela lógica da tecnologia o tempo pareça ser tão fluído, longe de ser controlado por se perder de vista, um efeito da própria aceleração social, atrelada sobretudo à técnica e a da mudança social. Sobre esse controle, tanto professores e estudantes não indicaram predileção por agendas ou outras ferramentas para organizar as suas atividades diárias. Ainda que o *Survey* não se atente aos desdobramentos dessa percepção, pode-se inferir que essa organização sistemática pode ter sido vista como secundária quando se comparava ao volume de atividades a serem realizadas e os recursos temporais disponíveis, ou, ainda, pelo reajuste da escola frente às circunstâncias emergentes de aprendizagem, onde o volume, tão característica da escola presencial, pode ter sido substituído por menos volume, o que não resulta necessariamente em qualidade.

Especialmente no caso das capitais, o que se mostrou é que professores e estudantes participantes da pesquisa, ainda que mais concordaram que discordaram das afirmações do questionário, o que implica dizer que organizaram o seu tempo pessoal, passaram a confirmar o que a teoria da Aceleração Social de Hartmut Rosa aponta sobre os aspectos da cidade moderna. Pois, ao se comparar as respostas dos participantes das capitais com as cidades correspondentes

no mesmo estado, que são menores, os escores finais são menores. Eles são menores porque a vida em uma cidade grande é diferente da vida, profissional e estudantil, em uma cidade menor. Apesar dessa distinção, ainda foi curioso o comportamento da cidade de São Paulo, SP, por exemplo. Esperava-se, a partir da hipótese para essa investigação, que estudantes e professores de uma cidade como São Paulo indicariam dificuldades na organização no tempo, mas isso não se revelou, inclusive, apresentando-se com pouca diferença, para menos, se comparado com a cidade de Registro, SP.

Ainda no caso dos professores alguns apontamentos contribuem para se responder ao problema elaborado para este ensaio. Um deles é acerca da quantidade de aulas que lecionavam por semana *versus* a capacidade de organização do tempo. Para os professores que lecionavam até 15 aulas por semana a sua capacidade de organização do tempo se apresentou menos na comparação com professores que lecionavam de 41 a 50 aulas. Essa percepção aponta que provavelmente aqueles que tem mais recursos temporais livres os tem não necessariamente por que são organizados, mas, talvez porque simplesmente optam por mais tempo livre. Os professores com maior volume de aulas se não fossem minimamente organizados provavelmente adensariam episódios de ação, o que, pela avaliação da dimensão como um todo não se cumpriu. Para estes, diferentemente dos professores com menor volume de aulas semanais, o tempo livre não teve suas dimensões bem definidas, o que se comprovou com a percepção daqueles professores quando apontam que o tempo livre não foi facilmente percebido, ele se misturou com o tempo de trabalho especialmente pelas circunstâncias da sala de aula virtual. Na maioria dos casos a casa do professor era o local de conexão à sala de aula virtual e também o lugar de descanso, ociosidade, ou seja, local para se usufruir de um tempo livre. Essa fragilidade nas dimensões entre casa e trabalho, o que não era tão fortemente presente para o professor que saía de casa para ir trabalhar, acentuaria a oportunidade de adensamento de episódios de ação, mas, ainda assim não se revelou mesmo com o tempo livre se misturando com o tempo de trabalho.

Já para os professores da cidade Itaboraí, RJ, um ponto em singular também colabora para essa apresentação: 21% deles ocupam mais de uma atividade remunerada além da docência. Esse fator associado ao fato de que entre as oito cidades participantes, a cidade de Itaboraí, RJ, é que apresenta os menores escores entre os itens perguntados no questionário revela que provavelmente participar de mais de uma atividade remunerada pode ter impactado na organização do tempo pessoal. Pelos registros do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Itaboraí, RJ, é a cidade, entre as oito especificadas no estudo, que concentra o menor Índice de Desenvolvimento Humano. Associar essas variáveis ao fator organização do tempo pode indicar que o domínio desse construto não tem como causa apenas os aspectos pessoais, mas, também a pressão de aspectos estruturais, com destaque para os econômicos que regem boa parte dos índices em questão.

A partir dos pontos destacados anteriormente é possível responder à pergunta elaborada para este ensaio e refletir sobre a hipótese que foi construída à luz da teoria da Aceleração Social de Hartmut Rosa. Então, a seguir, sob a motivação de concluir, apresenta-se o último subtópico deste ensaio.

Reflexões

De modo a recuperar a lembrança da interrogação elaborada para esse texto, registra-se: pelas percepções de professores e estudantes brasileiros de uma rede educacional privada, a sala de aula virtual modelo utilizado devido à emergência da Covid-19 e suas implicações estimularam o adensamento de episódios de ação e de experiências, de modo a impactar a organização pessoal do tempo? A partir da categórica teoria da Aceleração Social, de Hartmut Rosa, a hipótese que se desenhou era: se tratando da escola da pandemia da Covid-19, em que seu espaço físico se transformou em um espaço virtual, seria razoável afirmar que ali seria o cenário que melhor ilustraria o adensamento de episódios de ação, característico da aceleração do ritmo de vida, por estudantes e professores, pois, ambos assumiram papéis que exigiram a capacidade de resolução simultânea, ora sendo professor e dono do lar, ora sendo estudante e filho.

Para responder essa pergunta e perscrutar a hipótese foram aplicados dois questionários inéditos com previsão de confiabilidade e validade estatística a professores e estudantes de uma rede privada de educação. Participaram 31.946 estudantes e 5.839 professores e as suas respostas, ainda que pela égide da fenomenologia da percepção, apontaram que eles não adensaram episódios de ação o que passa a indicar que suas experiências não foram realizadas simultaneamente e, ainda que pela hipótese tivesse sido julgado, professores e estudantes não foram desorganizados quanto ao uso do tempo pessoal em ocasião das aulas virtuais na pandemia da Covid-19.

Chegou-se a essa resolução, por, em resumo, destacarem-se alguns tópicos advindos da aplicação do questionário: 1. Estudantes e professores participantes da pesquisa indicaram que não realizaram mais atividades da escola pela aparente oferta de economia (ou ganho) de tempo, o que seria um benefício da circunstancial virtualização da escola; 2. Os participantes indicaram não levar atividades para o dia seguinte, realizavam seus compromissos no dia proposto; 3. Foram pontuais quanto aos horários de trabalho e estudo; 4. Pela percepção, estudantes afirmaram que o tempo não passou mais rápido nas aulas virtuais e; 5. Em capitais, especialmente São Paulo, SP, estudantes e professores participantes da pesquisa não indicam serem menos organizados que aqueles que residem em uma cidade menor, como Registro, SP, por exemplo. Chegar a esses tópicos conclusivos não indica que a teoria da Aceleração Social não seja adequada, mas, sim, que a escola entre muros (ou entre telas), tem um passar de tempo singular, que não compete e não se iguala ao tempo da sociedade.

Pelas considerações anteriores, projetadas agora a uma nova contextualização, ainda é possível argumentar, o que traria novas oportunidades de reflexão: a partir da teoria da Aceleração Social, de Hartmut Rosa, qual é o tempo livre do professor? Permitir essa reflexão colaboraria para uma revisão que emerge, que é do bem-estar do professor enquanto cumpre a sua profissão.

Referências

- Azanha, J. M. P.(1974). *Experimentação educacional: uma contribuição para sua análise*. Edart.
- Dal-farra, R. A.; Lopes, P. T. C. (2013). Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. *Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, 24(23)*, 67-80. <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698>.
- Damásio, B. F.; Borsa, J. C. (2017). *Manual de desenvolvimento de instrumentos psicológicos*. Vetor.
- Flusser, V. (2019) *Pós-história: vinte instantâneos e um modo de usar*. É Realizações.
- Merleau-Ponty, M. (2018). *Fenomenologia da percepção*. Editora WMF Martins Fontes.
- Pereira, G.; Ortigão, M. I. R. (2016). Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. *Educação, Cultura e Comunicação*,8(1). <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/27341>.
- Rosa, H. (2019). *Aceleração: a transformação das estruturas temporais da Modernidade*. UNESP.

CAPÍTULO 9

REFLEXIONES EN TORNO A LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR BAJO EL MODELO POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN INICIAL

REFLEXÕES ACERCA DA PLANEJAMENTO CURRICULAR SOB O MODELO POR COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Silvia Cristina Kcomt Villacorta¹²

<https://orcid.org/0000-0003-2933-8040>

Pontificia Universidad Católica del Perú
skcomt@pucp.edu.pe

Resumen

La planificación curricular en el nivel inicial bajo el modelo por competencias implica un enfoque centrado en el estudiante, donde se busca desarrollar habilidades y conocimientos que le permitan desarrollarse en su entorno de manera efectiva. Ello requiere una planificación rigurosa y sistemática que permita establecer objetivos claros, estrategias pedagógicas adecuadas y una evaluación formativa que retroalimente el proceso de aprendizaje, para lo cual es importante promover el trabajo colaborativo entre docentes y sus familias, así

¹² Magíster en Educación con mención en Currículo y Licenciada en Educación en la Especialidad de Educación Inicial por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Actual docente y coordinadora de estudios en una institución educativa privada. Con especializaciones en neuroeducación en primera infancia, así como en diseño y evaluación bajo un enfoque por competencias. Investigadora en temas como eficacia educativa, planificación curricular, desarrollo sostenible en las escuelas y el juego como estrategia de aprendizaje.

como la capacitación constante de los primeros para asegurar una educación de calidad. Como proceso complejo y riguroso que requiere una atención cuidadosa para lograr los resultados deseados en esta etapa de desarrollo infantil que sentará las bases para el futuro.

Resumo

O planejamento curricular no nível inicial sob o modelo de competências implica uma abordagem centrada no aluno, buscando desenvolver habilidades e conhecimentos que lhe permitam se desenvolver de maneira efetiva em seu ambiente. Isso requer um planejamento rigoroso e sistemático que permita estabelecer objetivos claros, estratégias pedagógicas adequadas e uma avaliação formativa que retroalimente o processo de aprendizagem. Para isso, é importante promover o trabalho colaborativo entre professores e pais, bem como a formação contínua dos primeiros para garantir uma educação de qualidade. Como processo complexo e rigoroso, que requer atenção cuidadosa para alcançar os resultados desejados nesta fase de desenvolvimento infantil, que estabelecerá as bases para o futuro.

Introducción

La educación inicial es un periodo en el que la exploración, descubrimiento e indagación son esenciales para el aprendizaje y el desarrollo infantil. Por lo tanto, es fundamental que se planifiquen experiencias de aprendizaje adecuadas a las características y potencialidades de los niños. La planificación es un proceso sistemático que permite anticipar y concretar las experiencias de aprendizaje y es crucial para el logro de las acciones educativas, donde el docente lidera este proceso y toma decisiones sobre los procesos de enseñanza y el aprendizaje.

En el Perú, la educación se rige por un currículo nacional basado en el modelo por competencias, lo que establece un marco para el proceso de planificación. Sin embargo, la planificación bajo este modelo presenta desafíos para los docentes por lo que la significancia de las actividades propuestas puede verse afectada. Por ello, en este ensayo se aborda el proceso de la planificación en educación inicial bajo el modelo por competencias, considerando los retos que enfrentan los docentes.

Relevancia de la planificación curricular

La planificación curricular es un proceso sistemático que orienta el trabajo pedagógico, ya que define las metas y objetivos a alcanzar. Siendo un proceso en el cual el docente toma decisiones importantes para desarrollar la propuesta curricular y traducirla en un planificador. Al ser un proceso que define qué y cómo deben aprender los estudiantes, es fundamental para lograr el éxito en las acciones educativas explicitando las intenciones docentes (Manhey, 2021; Panasuk, 2005 como se citó en Busch, 2018; Ruiz, 2005). La planificación curricular permite

entonces, orientar el trabajo pedagógico hacia los fines, objetivos y metas que a alcanzar (Cicek y Tok, 2014, y se logra a través de la mediación y la ejecución del docente en el aula.

La planificación curricular también tiene una función importante en la evaluación del aprendizaje, ya que permite una retroalimentación constante para ajustar el proceso educativo y mejorar la calidad de la enseñanza. De esta manera, se busca que el docente sea capaz de tomar decisiones pertinentes, adaptando la planificación curricular y dando flexibilidad al proceso educativo. Es así como el docente es una pieza fundamental para lograr el éxito educativo y el desarrollo integral de los estudiantes.

Para ello, es necesario que esta planificación tenga una intención pedagógica que permita sistematizar la intervención de los profesionales (Solari, 2012), evitando que el proceso de enseñanza sea improvisado y/o desarticulado. Zabalza (2007) recalca que los docentes realizan dos acciones concretas al planificar: la planificación como una actividad mental del docente que guía su acción; y las acciones concretas que realiza cuando planifica. Así mismo, Siuty et al (2018) refiere algunas razones por las que los docentes planifican: para satisfacer sus necesidades y sentirse más confiados; como un criterio administrativo para definir el tiempo, materiales y contenidos; y tener estrategias claras del proceso de enseñanza.

Porello, la planificación curricular tiene una relación directa con los docentes, ya que son ellos quienes llevarán a cabo la tarea. Sin embargo, un grupo de ellos aún considera que es una tarea más ligada a una obligación, dejando a un lado la reflexión sobre su propósito desde lo académico, cultural y social, buscando generar espacios que lleven al éxito del desarrollo integral de los estudiantes en su contexto.

La planificación curricular es considerada como un criterio de calidad curricular, ya que su rol trascendente permite tomar decisiones en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje, así como educar al ser humano en concordancia con los criterios establecidos a nivel nacional o regional. Es así que se considera un elemento fundamental para alcanzar los estándares nacionales y mejorar el resultado de enseñanza-aprendizaje, considerando el contexto, características del grupo y la individualidad de los estudiantes; promoviendo discusiones para alinear la toma de decisiones en dicho proceso desde un nivel macro a uno micro (Escamilla, 2009; Cantón y Pino-Juste, 2011; Ruiz, 2005).

La educación inicial, ha adquirido mayor relevancia en los últimos años a nivel internacional, reconociendo la necesidad de un currículo de calidad. Ello debido a las neurociencias y los procesos educativos que se ejecutan en los primeros años de vida (D'Achiardi, 2015). Los niños durante la primera infancia, tienen características particulares donde la exploración, descubrimiento e indagación son impulsores del aprendizaje y desarrollo infantil, son los primeros años los cuales sientan las bases para el futuro, por lo que la planificación curricular en dicho nivel, además de anticipar y concretar las experiencias de aprendizaje, es imprescindible para potenciar el desarrollo integral de los estudiantes desde la primera infancia.

El modelo por competencias en el nivel de inicial

En los últimos años, el cambio constante en el conocimiento y la tecnología ha generado nuevas demandas sociales y tensiones entre las necesidades del mercado laboral y las de desarrollo personal. Ante esto, Meléndez y Gómez (2008) plantean que es necesario formar un perfil de ciudadano comprometido con mejorar su sociedad. En este sentido, se ha implementado en varios países, incluido Perú, el modelo curricular por competencias para formar ciudadanos capaces de responder a estos cambios.

Este modelo por competencias se basa principalmente en 3 ejes, como lo son la educación basada en el desarrollo de competencias, la flexibilidad curricular y los procesos educativos orientados al aprendizaje (Flores, 2003, como se citó en Escamilla, 2009). Así mismo, tal como señala Tobón (2013), las competencias integran distintos saberes: el saber ser, saber conocer y saber hacer, buscando formar personas éticas capaces de resolver problemas de forma creativa para contribuir a su comunidad (Espinoza, 2017, como se citó en Valarezo et al., 2018).

En la educación inicial, la planificación por competencias ha tomado relevancia porque permite formar ciudadanos comprometidos con mejorar su sociedad, capaces de responder a los cambios constantes en el conocimiento y la tecnología. Este enfoque se sostiene en la idea de que el aprendizaje no se limita a la adquisición de contenidos teóricos, sino que también implica el desarrollo de habilidades, actitudes y valores requeridos para enfrentar situaciones cotidianas con efectividad y autonomía.

Para lograrlo, es crucial que los estudiantes se vean involucrados en el proceso de enseñanza y se conviertan en agentes de su proceso de aprendizaje. Es así, como el docente asume un rol de mediador y facilitador de experiencias significativas, dejando atrás el concepto de fuente de información. De esta manera, se crean espacios de aprendizaje que fomenten la creatividad, el pensamiento crítico y colaboración entre los estudiantes, tomando como inicio sus experiencias y contexto.

En definitiva, el modelo curricular por competencias en el nivel inicial implica una organización adecuada del currículo, la consideración de las características evolutivas de los niños y su participación activa en los procesos de enseñanza. Siendo un proceso complejo, hoy en día presenta desafíos en su aplicación. Existe la necesidad de adaptar el currículo a las necesidades de los estudiantes, lo cual implica mayor inversión de tiempo y recursos por parte del docente; así mismo requiere el diseño de tareas auténticas y contextualizadas que promuevan la autonomía y aprendizaje.

Así mismo, las neurociencias han demostrado que el cerebro del niño experimenta mucha plasticidad, lo que se relaciona con el desarrollo de funciones cognitivas, motoras, comunicativas y socioemocionales. Por ello, la planificación curricular bajo este modelo debe considerar estas dimensiones para lograr un aprendizaje significativo, tomando en cuenta que el éxito en la primera infancia es fundamental para el aprendizaje posterior.

La ventaja de trabajar este modelo en la educación infantil está asociado a la perspectiva del niño como sujeto de derechos. Esta mirada actualizada sobre el concepto de niño implica un cambio en la forma de concebirlo, lo cual repercute en dejar atrás la visión tradicional para considerarlo un ser activo, capaz y con derecho a ser escuchado y participar en su propio proceso de aprendizaje.

De esta manera, planificando bajo el modelo por competencias en el nivel de inicial se fomenta el desarrollo integral del niño, promoviendo su autonomía, creatividad y capacidad de resolución de problemas, tomando en consideración sus experiencias y saberes previos, lo cual apoya a fortalecer su autoestima y autoconfianza. Es así como contribuye a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno, capaces de tomar decisiones informadas y asumir su responsabilidad con la sociedad. Vale recalcar que dicho proceso de planificación va de la mano con la evaluación. Esta última, debe llevarse a cabo de forma sistemática y coherente para poder evidenciar el desarrollo de las competencias de los estudiantes, teniendo claridad en el propósito de aprendizaje y el camino a seguir para alcanzarlo, permitiendo tener claridad sobre qué se quiere evaluar. Sin embargo, dado la complejidad descrita del proceso de planificación, este no es un acto que puede llevarse a cabo de forma individual, sino que requiere de un trabajo colegiado que permita fortalecer las capacidades pedagógicas y compartir buenas prácticas. Promover el trabajo colegiado y la creación de comunidades profesionales de aprendizaje se convierte en una oportunidad para generar espacios de reflexión en el ámbito educativo.

Competencias docentes

A pesar de los esfuerzos del Ministerio de Educación en poner en marcha dicho modelo curricular, las investigaciones en el país señalan que los docentes tienen dificultades al momento de planificar bajo este modelo y la desinformación aún es alta en cuanto a lo que significa planificar bajo el modelo por competencias (Guerrero, 2018; Quispe, 2018; Uribe, 2018). Ello dificulta poner en marcha este saber actuar por parte del estudiante donde moviliza sus recursos en base a una situación específica.

Este modelo implica que el docente juegue un rol de mediador y facilitador de experiencias significativas, en lugar de ser fuente única de información y conocimiento. El objetivo es crear un ambiente de aprendizaje que fomente la creatividad, el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo entre y con los estudiantes.

Sin embargo, la implementación de la planificación por competencias presenta desafíos, como la necesidad de adaptar el diseño curricular y las estrategias pedagógicas a las necesidades y características individuales de cada niño, lo cual implica mayor inversión de tiempo y recursos por parte de los docentes, quienes deben estar preparados para ajustar su enfoque de enseñanza en función del contexto y las necesidades de cada estudiante.

Es así, que resulta necesario hablar de las competencias que un docente debe tener para llevar a cabo una adecuada planificación educativa que se ajuste a los modelos curriculares actuales. En este sentido, se destaca la importancia de los docentes en el proceso de planificación, así como la necesidad de que estos manejen competencias que integren conocimientos, habilidades y actitudes para poder crear situaciones de aprendizaje que fomenten el desarrollo de los estudiantes en función de sus competencias y les permitan alcanzar los objetivos establecidos a su egreso.

Las competencias docentes son las actuaciones integrales que movilizan los saberes del docente alineadas con el modelo curricular para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, resulta fundamental que el docente maneje la didáctica, reflexione sobre la agrupación de los contenidos y construya ambientes de aprendizaje que permitan poner en práctica la didáctica más adecuada para el aprendizaje.

Sin embargo, la falta de competencias en los docentes puede frustrar el proceso de enseñanza - aprendizaje. Actualmente, muchos docentes no manejan estrategias metodológicas apropiadas para la enseñanza bajo los modelos curriculares actuales debido a su formación inicial; en este sentido, las escuelas deben buscar estrategias que posibiliten que los docentes sean investigadores y tengan un programa de formación continua que les permita responder a las necesidades de la enseñanza actual.

Frente a ello, Perrenoud (2004) plantea competencias claves que permitirán una adecuada planificación educativa, las cuales incluyen organizar las experiencias de aprendizaje, gestionar el andamiaje de los aprendizajes, involucrar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y enseñanza, y finalmente trabajar diferenciar los aprendizajes. Junto con las competencias del docente, debe venir un proceso reflexivo sobre el sentido que estas tienen y su enfoque sistemático para enlazar los aprendizajes y evaluar los procesos que permitan recoger información relevante. Fortaleciendo las competencias docentes a través de una formación continua, da lugar a una práctica docente reflexiva y de calidad que acoge los cambios de la sociedad y contribuye a la innovación de las instituciones educativas.

Reflexiones

Dicho lo anterior, la planificación curricular es un proceso esencial para garantizar la calidad de la educación en el nivel inicial, ya que permite definir objetivos y metas claras y coherentes con el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Por ello, la planificación curricular en el nivel inicial bajo el modelo por competencias es un proceso fundamental que debe ser abordado de manera sistemática y colaborativa, garantizando la formación integral de los estudiantes y el desarrollo de competencias que les permitan enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio.

- 92 El modelo por competencias promueve la formación integral de los estudiantes, fomentando su capacidad para resolver problemas, trabajar en

equipo y aprender de manera autónoma. De esta manera busca desarrollar habilidades, actitudes y valores. Para ello, es importante que los docentes estén preparados para actualizar sus enfoques de enseñanza

Así mismo, hay que seguir haciendo hincapié en que la evaluación y la planificación son dos procesos que deben ir de la mano, ya que es en la planificación donde se establece el propósito de aprendizaje y el camino a seguir para alcanzarlo, lo que permitirá tener claridad sobre aquello que se quiere evaluar.

Dada su complejidad, la planificación no puede llevarse a cabo de forma individual, sino que requiere de un trabajo colegiado que permita fortalecer las capacidades pedagógicas y a su vez sirva como oportunidad para compartir buenas prácticas, permitiendo que los docentes definan conjuntamente sus perspectivas acerca del desarrollo infantil y puedan crear actividades significativas, con sentido de forma colaborativa e integrando competencias.

Referencias

- Busch, B. (2018). *The power of intentional planning*. [Tesis de magíster, Northwestern College]. Repositorio Institucional de Northwestern College. https://nwcommons.nwciowa.edu/education_masters/?utm_source=nwcommons.nwciowa.edu%2Feducation_masters%2F94&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Cantón, I. y Pino-Juste, M. (2011). *Diseño y desarrollo del currículum*. Alianza Editorial.
- Cicek, V., & Tok, H. (2014). Effective use of Lesson Plans to Enhance Education in US and Turkish Kindergarten thru 12th grade Public School System: A Comparative Study. *International Journal of Teaching and Education*, 2(2), 10-20. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.356495>
- D'Achiardi, M. (2015). Buenas prácticas pedagógicas en educación parvularia. Algunos aportes para la gestión del currículum. *Cuadernos de Educación*, 1(67), 1-1. <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/9472>
- Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula*. Graó.
- Guerrero, G. (2018). *Estudio sobre la Implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en Instituciones Educativas Públicas Focalizadas*. GRADE Proyecto FORGE.
- Manhey, M. (2021). *Planificación y evaluación para los aprendizajes en educación infantil desde un enfoque de derechos*. Ariadna Ediciones.
- Meléndez, S., y Gómez, L. (2008). La planificación curricular en el aula. Un modelo de enseñanza por competencias. *Laurus*, 14(26), 367-392. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491018>

- Nova, A. (2016). El trasfondo de la planeación en las instituciones educativas. *Itinerario Educativo*, 68, 115-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6290704>
- Quispe, P. (2018). *Desarrollo de una planificación curricular en el área de comunicación en los niveles Inicial, Primaria y Secundaria*. [Tesis de magíster, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ruiz, J. (2005). *Teoría del Currículum: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular*. (3. ed.). Editorial Universitas, S.A.
- Siuty, M., Leko, M. y Knacksted, K. (2018). Unraveling the Role of Curriculum in Teacher Decision Making. *Teacher Education and Special Education*, 41(1), 39-57.
- Solari, M. (2012). Tendiendo puentes para fortalecer la articulación entre la planificación institucional y la planificación de aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 157-188. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643891008>
- Tobón, S. (2013). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. ECOE Ediciones.
- Uribe, G. (2018). *Planificación curricular y monitoreo pedagógico en la I.E. "Pedro E. Paulet" del distrito de Huacho, provincia de Huaura, Lima 2017*. [Tesis de magíster, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad César Vallejo.
- Valarezo, D., Sare, F., y Calvas, M. (2018). El diseño curricular por competencias. *Maestro y Sociedad*, 15(4), 701-715. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/4556>
- Zabalza, M. (2007). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea.

CAPÍTULO 10

FORMACIÓN DOCENTE DEL MAESTRO DE INGLÉS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS

Andrea Martínez Escobedo
<https://orcid.org/0000-0001-7918-6191>
Universidad Autónoma de Zacatecas
anmae105@gmail.com

Resumen

En la actualidad, el aprendizaje del idioma inglés se ha convertido en una necesidad global al posicionarse como una llave de acceso a oportunidades educativas, laborales y sociales. Además de los planes de estudio y objetivos del currículo, un rubro relevante es la formación docente en el área. El profesor de inglés debe contar con habilidades múltiples que le permitan mostrar el uso del idioma fuera del salón de clase evidenciando sus fortalezas docentes. En este sentido, el presente trabajo se centra en la formación docente del enseñante del idioma inglés, exponiendo sus necesidades, características y enfoques. Finalmente, se presentan algunos cuestionamientos sobre la importancia de su formación docente con el propósito de generar reflexiones sobre el tema.

13 Licenciada en Lenguas Extranjeras con especialización en docencia. Estudiante de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas, orientación en Políticas Educativas por la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Actualmente investiga sobre la formación docente del profesor egresado de Lenguas Extranjeras de la UAZ. Se ha desempeñado como docente de inglés a nivel primaria, secundaria y con adultos.

Resumo

Atualmente, aprender a língua inglesa tornou-se uma necessidade global, posicionando-se como uma chave para acessar oportunidades educacionais, de emprego e sociais. Além dos planos de estudos e objetivos do currículo, um item relevante é a formação de professores na área. O professor de inglês deve ter diversas habilidades que lhe permitam mostrar o uso do idioma fora da sala de aula, evidenciando sua competência com o professor. Nesse sentido, o presente trabalho tem como foco a formação docente do professor de língua inglesa, expondo suas necessidades, características e abordagens. Por fim, são apresentados alguns questionamentos sobre a importância de sua formação docente com a finalidade de gerar reflexões sobre o assunto.

Introducción

Hoy en día, dominar un segundo idioma se ha vuelto una necesidad para tener acceso a oportunidades educativas y laborales. Sin duda, el idioma inglés es el que se ha posicionado firmemente como el idioma del siglo XXI por su uso en diversas áreas, en la expansión de la globalización y el desarrollo científico-tecnológico. De acuerdo a información de la Secretaría de Educación Pública (2017):

Quienes dominan el inglés, tienen mayores oportunidades de movilidad social y acceso a mejores empleos. Los profesionales que dominan el inglés pueden asegurar un sueldo entre 30 y 35% por encima de personas que no lo hablan o pueden realizar estudios superiores o de posgrado en universidades reconocidas internacionalmente (p.3)

Lo anterior, ha dado como resultado que, en educación, se haga necesario incluir la asignatura en los planes de estudio, presentándose en los currículos desde educación básica hasta educación superior en las distintas políticas educativas, iniciativas y programas que buscan asegurar la calidad de los aprendizajes en esta segunda lengua.

Si se destaca específicamente, en el contexto mexicano, el inglés se ha convertido en una materia relevante para promover intercambios comunicativos y pluriculturales, además de lograr aprovechar la cercanía con países como Estados Unidos o Canadá no sólo por la ventaja geográfica, sino por el tratado de libre comercio entre estos tres países. En consecuencia, desde 2011 se establece la incorporación de la asignatura de inglés en los planes de estudio de educación básica con proyectos como el Programa Nacional de Inglés (PRONI) (Mendoza, 2014).

No obstante, la enseñanza-aprendizaje exitosa ha presentado dificultades. De acuerdo a datos del informe *Sorry. El aprendizaje de Inglés en México*, para 2015 había cerca de 50, 274 maestros de inglés en educación pública estimando apenas un maestro por cada 419 alumnos y un maestro de inglés que atiende

un aproximado de diez grupos (Mexicanos Primero, 2015), apuntando entre diferentes problemáticas, a la urgencia de preparación idónea de maestros de inglés.

Estos requerimientos han llevado a la creación de carreras en enseñanza del idioma inglés o enseñanza de lenguas extranjeras en diversas instituciones de educación superior. La formación de los futuros profesores que egresan de estas licenciaturas, además de los propósitos de aprendizaje, los materiales didácticos con los que se cuente o la evaluación de sus perfiles, uno de los puntos clave para una instrucción exitosa del idioma inglés es considerar quiénes son y cómo se prepara a los docentes de esta área.

En efecto, la formación docente es un concepto en constante transformación donde entran diferentes percepciones educativas, psicológicas y sociales, puesto que el trabajo del docente se ha diversificado, siendo no sólo el enseñante frente a grupo, sino administrativo, trabajador social e incluso psicólogo. La UNESCO (2015) señala que el cometido y la carrera del profesor se debe ir moldeando de manera continua al considerar las demandas y retos educativos. Con tal propósito, la formación docente necesita de una estructuración transdisciplinaria que permita al maestro llevar los conocimientos a escenarios compartidos de la sociedad.

De manera particular, la formación del maestro de inglés sigue esta tendencia, pues además de enseñar vocabulario o gramática, presenta una cultura y realidad distinta y debe contar con habilidades y estrategias que le permitan mostrar la utilidad del idioma fuera del aula en el entendido que se requiere un docente con habilidades didácticas, pero también con visión de la realidad y contexto global. Resulta relevante entonces abordar algunas conceptualizaciones que se han hecho sobre la temática.

La formación docente

En palabras de Vaillant y Marcelo (2016), la formación docente consiste en las fases precedentes del aspirante a profesor, la formación inicial en una institución, la iniciación del ejercicio profesional y la actualización profesional continua. De este modo, la formación docente es un proceso de constante aprendizaje en la trayectoria profesional que contribuirá al desarrollo social de la comunidad en un momento determinado.

Tomando en cuenta que su preparación será a través de una institución formadora de docente, aquí será el momento para comenzar con el entendimiento del trabajo del profesor, el uso de estrategias pedagógicas y el descubrimiento de su personalidad y estilo como docente. Además de adquirir habilidades para enseñar, es durante esta experiencia que se debe profundizar en el porqué de ser maestro, qué mejorar, cómo motivar y cautivar a los estudiantes y comprender la complejidad de su labor. Como señala Torres (1996), el docente ideal será aquel que comprenda su trabajo desde la facilitación de aprendizajes y se perciba no como el que enseña, sino el que logra que sus estudiantes aprendan. adquirir

Por consiguiente, la formación docente es un procedimiento reflexivo en el que el futuro maestro empieza a estar en contacto con los contenidos, las demandas de su contexto y sus propósitos personales, no obstante, también es el momento correcto para cambiar y ajustar algunas concepciones, con base en Gimeno (1988):

la fase de formación inicial es en realidad un segundo proceso de socialización profesional, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumno, es decir, en el papel profesional pasivo. Y no cabe la menor duda de que, dadas las condiciones de formación, en una gran parte de casos esta fase sirve para afianzar el mismo papel profundamente aprendido durante su larga experiencia como alumno (p.128).

De esta manera, como se puede apreciar en la Figura 1, el proceso de formación docente se compone de tres fases principales: la formación inicial, el contacto con la profesión y la actualización. A lo largo de estas etapas, el docente irá razonando sobre el por qué y para qué del ser docente, dando pauta a un ciclo de cambio y reestructuración de sus ideas, las cuales se deberán ir moldeando de acuerdo a los contextos educativos y las necesidades de los estudiantes en diferentes situaciones.

La formación docente va más allá de dominar una asignatura o de capacitar a las nuevas generaciones, antes bien en esta profesión se entrelazan los conocimientos junto con sus habilidades para educar, disciplinar y encaminar a los futuros maestros a emprender una tarea compleja, que es enseñar en escenarios altamente competitivos, con demandas sociales cambiantes.

Figura 1.

Proceso de formación docente



Nota. Elaboración propia con base en Gimeno (1988) & Vaillant y Marcelo (2016)

El maestro de inglés desde su formación docente

De forma específica, en lo que respecta a la formación docente del maestro de inglés viene con grandes cambios debido a las transformaciones de la sociedad, al igual que las tareas de cualquier maestro, los deberes del profesor de inglés se diversifican, pues se requiere que sea apto para dotar de capacidades a los estudiantes para que se desenvuelvan en las cuatro habilidades lingüísticas:

escribir, hablar, leer y escuchar, centrándose también en la gramática o el vocabulario a la vez que atiende las conexiones de la lengua con el mundo real y su uso en diferentes áreas.

Es cierto que la enseñanza del inglés ha tenido variedad de dinámicas, políticas y programas en diferentes países de Latinoamérica, en México existe el Programa Nacional de Inglés (PRONI), en Colombia el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), o en Uruguay el Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras, por poner algunos ejemplos, no obstante, hay una constante en las problemáticas, puesto que, a lo largo del tiempo, para enseñar el idioma se han presentado diferentes propuestas sin llegar a resultados totalmente exitosos en los niveles de aprendizaje, con fallas en la motivación de los estudiantes, desarticulación de objetivos y carencias en las posibilidades de cada institución.

Un ejemplo de estas dificultades se refleja en el reporte del índice de nivel de inglés del 2022 de *Education First* en el que se evaluaron 111 países, pues se señala que en la región latinoamericana sólo Argentina alcanza un nivel del idioma alto con la posición 30, después clasifican en un nivel medio países como Chile en el lugar 45, Perú en el 51, Brasil en el 58, con un nivel bajo se encuentra Colombia el 77 o con un nivel muy bajo está México el 88.

Es así que, si se busca empezar a cambiar esos resultados y atender estas problemáticas, una de las estrategias clave apunta hacia un mayor énfasis en la educación del maestro que imparte el idioma, el proceso de entendimiento de sus tareas, la toma de decisiones que hará para enseñar la lengua, teniendo la oportunidad de elegir las mejores opciones en su trinchera. No se trata de capacitar al maestro para seguir instrucciones, sino atender la existente variedad de alumnos y escuelas y así mejorar la instrucción del inglés. Empleando palabras de Fandiño-Parra (2017):

Indudablemente, la FDLE (Formación Docente en Lengua Extranjera) debe permitirles a los profesores empoderarse de manera que dejen de actuar como funcionarios al servicio del sistema educativo para así poder actuar como intelectuales transformadores al servicio de la educación. Es decir, la formación docente debe encaminarse hacia la educación de profesionales, con la capacidad para elaborar sus propios contenidos, procesos y prácticas, distanciándose así críticamente de paquetes de conocimiento impuestos por actores y entidades que desconocen los contextos de sus estudiantes y comunidades educativas (p.138).

Por consiguiente, el docente de inglés no puede sólo ser un material para moldear o un producto que cubre las necesidades educativas en un momento determinado, por el contrario, éste requiere de preparación constante pues la enseñanza del idioma es un ámbito muy explotable hoy en día y con una formación adecuada del maestro se podrían lograr cambios enormes en los distintos ámbitos de la economía, en el perfil de las profesiones, además de que con una cada vez mayor atención a la formación se lograría mejorar el dominio de inglés que alcancen los alumnos.

De ahí que, en su paso por una institución formadora de docentes, el futuro maestro debe distinguir teorías de educación, variedad de métodos y técnicas de aprendizaje, y también tener nociones de lingüística para que, en su función de enseñar inglés, comprenda la manera en la que se adquiere una segunda lengua, los procesos por los que pasa el sujeto, la importancia del contexto en el que instruya y así procesar la manera en la toma de decisiones para laborar con un grupo específico reconociendo su área de desarrollo, las problemáticas para enseñar el idioma, las políticas educativas que rigen sus actividades y las dificultades más grandes de los estudiantes.

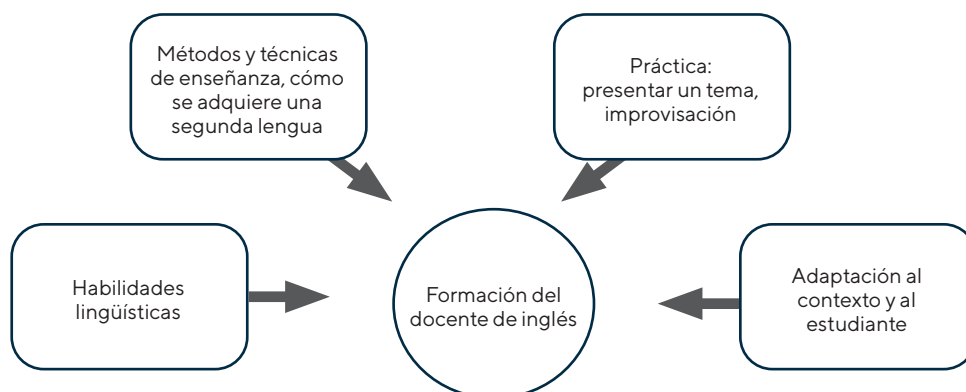
Siguiendo este orden de ideas, se logra percibir que la formación docente del maestro de inglés también es para que alcance un pensamiento reflexivo de sí mismo y su trabajo debido a que tiene que estar pendiente de diferentes factores, desde su conexión con el estudiante, la forma de retroalimentarlos, la evaluación, el dilema de usar la lengua materna en el aula o no, de tal manera que es importante fortalecer la identidad del maestro y sus funciones dentro del salón de clase.

De acuerdo con Harmer (1991), el profesor de inglés requiere nociones de la estructura y el uso de la lengua, comprender fonética, morfología, gramática, vocabulario, con énfasis en la práctica frente al grupo; la secuencia que se tenga en la clase; la habilidad de improvisación; el presentar un nuevo tema por inducción o por deducción; saber explicar los contenidos; y el manejo en la variedad de posibilidades para enseñar pues incluso entre un grupo de alumnos, las características entre cada uno no son idénticas.

Es inaceptable que un maestro de inglés labore del mismo modo, con las mismas estructuras a lo largo de su carrera, y ser apático con su alrededor, es así que, con la formación adecuada, el apoyo en los métodos de enseñanza y el fomento del desarrollo profesional del maestro, los objetivos en materia de idioma comenzarían a tomar mayor forma.

Figura 2.

Proceso de formación docente del maestro de inglés



De este modo, como se destaca en la Figura 2, en el proceso de formación docente del maestro de inglés las habilidades lingüísticas se complementan con conocimientos sobre la adquisición de una segunda lengua, además de nociones claras de diferentes métodos y técnicas de enseñanza de idiomas. A su vez, el futuro docente irá puliendo su capacidad de adaptación de acuerdo a lo que el contexto y necesidades del estudiante le demanden. Todo lo anterior se sumará con la práctica, mejorando aspectos tales como la improvisación, la presentación y la explicación de un tema.

Reflexiones

El aprendizaje del inglés es sin duda una de las mayores necesidades en el entorno global actual, si bien hay diferentes áreas de mejora como las estrategias y políticas educativas, los recursos de las escuelas, la calidad de los libros de texto o las características del estudiante, uno de los puntos de atención siempre se origina en los docentes.

Es así que el trabajo del maestro, y por consiguiente su formación, no son etapas con una línea de meta definida en la que se aprende todo como un hecho indiscutible o un momento de capacitación con un manual a seguir, por el contrario, la tarea de educar debe visualizarse como un período de aprendizaje y transformación permanente. Es claro que hoy en día el profesor tiene infinidad de obligaciones, pero qué mejor que dotarlo de las mejores habilidades desde su formación para que al momento de llegar a un salón de clase considere posible la generación de cambios trascendentes.

En la formación del docente de inglés, se debe considerar que el futuro maestro irá más allá de enseñar palabras o gramática, igual estará ayudando en el progreso de los estudiantes para conectar con diferentes culturas y lugares. La relevancia de aprender inglés es una necesidad impostergable, de modo que para atenderla se requieren maestros bien preparados, con un perfil que les permita atender las demandas del mundo global con capacidades y habilidades de vanguardia.

Referencias

- Education First (2022). *Índice EF de nivel de inglés*. Una clasificación de 111 países y regiones en función de su nivel de inglés. Reporte 2022. EF. <https://www.ef.com.mx/epi/>
- Fandiño-Parra, Y. (2017). Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8 (22), 122-143.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). Profesionalización docente y cambio educativo. En A. Alliaud & L. Duschatzky (Comp.) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*, 113-144. Miño y Dávila Editores.

- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching* (4th ed.). Pearson Longman.
- Mendoza González, M. A. (2014). Políticas públicas educativas para la enseñanza del Idioma Inglés como segunda lengua, breve estudio comparativo en Colombia, Costa Rica, México y Uruguay. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 6 (8),123-135. <https://doi.org/10.21500/20115733.2573>
- Mexicanos Primero. (2015). *Sorry. El aprendizaje de Inglés en México*. Mexicanos Primero.
- SEP. (2017). *Diagnóstico. S270*. Programa Nacional de Inglés para alumnos de Educación Básica. SEP.
- Torres. R. M. (1996). Formación docente: clave de la reforma educativa. En UNESCO-SANTIAGO, *Nuevas formas de aprender a enseñar* (pp.19-84). UNESCO-SANTIAGO.<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116066>
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO.
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2016). *El ABC D de la formación docente*. Narcea.

CAPÍTULO 11

EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ESCUELA SECUNDARIA, REFLEXIONES EN TORNO A LOS PLANES Y PROGRAMAS DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO MÉDIO, REFLEXÕES SOBRE OS PLANOS E PROGRAMAS DA NOVA ESCOLA MEXICANA

Juan Manuel de la Cruz Aguilera¹⁴

<https://orcid.org/0000-0002-7846-0387>

Universidad Autónoma de Zacatecas
dientesdemezcal@hotmail.com

Resumen

En este escrito se develan a base de planteamientos ya establecidos en producciones anteriores las situaciones en las cuales el docente frente a grupo se apoya de las estrategias que están a cargo del Plan y Programas vigentes en México, donde se deslinda de las ocurrencias o espontaneidades que se puedan figurar en el salón de clase por el profesor ya que, lo programado por las instancias

14 Músico multiinstrumentista y creador de contenido musical con una trayectoria de más de 15 años, maestro de profesión, egresado de la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho de Zacatecas como licenciado en educación centró sus estudios en la enseñanza del conocimiento práctico, lúdico y formativo, así como Maestro en Investigaciones humanísticas y educativas, egresado de Docencia superior por la Universidad Autónoma de Zacatecas estudió la relación entre la música y su utilización en el aprendizaje musical.

educativas mexicanas y por la Secretaría de Educación Pública establecen funciones para la planeación y distribución de las actividades, conocimientos y saberes que nutren a los alumnos en cuanto a la educación básica se trate. Se exhorta a la praxis de las materias agregadas en el currículo, específicamente de las dedicadas a las artes como la música y las expresiones corporales.

El análisis se justifica desde la perspectiva docente ya vivida como el estatuto que incluye el sistema educativo mexicano, se basa en la correcta distribución segmentada de las materias en el programa, respetando los tiempos y espacios de cada sector de enseñanza, en este caso se enfoca específicamente en los programas artísticos que encamina la óptica de la música como formadora de sentimientos y libertades de expresión para los adolescentes en secundaria.

Resumo

Neste capítulo, com base em abordagens já estabelecidas em produções anteriores, são reveladas as situações em que o professor à frente do grupo se baseia nas estratégias que estão a cargo do Plano e Programas vigentes no México, onde ele se distancia de ocorrências ou espontaneidades que podem aparecer na sala de aula pelo professor desde que programado pelas instâncias educacionais mexicanas o estipuladas pela Secretaria de Educação Pública estabelecem funções para o planejamento e distribuição das atividades, conhecimentos que alimentam os alunos em termos da educação básica em questão. É incentivada a prática das disciplinas previstas no currículo, nomeadamente as dedicadas às artes como a música e as expressões corporais. A análise é justificada a partir da perspectiva já vivida como o agente orientador que segue o sistema educacional mexicano, baseia-se na correta distribuição segmentada das disciplinas do programa, respeitando os tempos e espaços de cada setor de ensino, neste caso se dirige especificamente a programas artísticos voltados para a perspectiva da música como formadora de sentimentos e liberdade de expressão para adolescentes do ensino médio.

Introducción

Esta investigación surge de la experiencia y reflexión docente que se vive en el papel del día a día del maestro frente a grupo y de cómo son las estrategias que él maneja para resolver diferentes contratiempos escolares como lo son el tipo y la organización escolar, el número de alumnos, los problemas internos, el atraso de clases y las circunstancias que se viven dentro de la institución.

Las razones por la cual este trabajo reflexivo tiene cierto apego humano se presentan cuando se humanizan las subjetividades que se tienen al realizar el proceso de escolarización, al tener en cuenta que frente a los alumnos, el maestro, también puede proponer diversas estrategias que conduzcan al aprendizaje artístico, como la música, y las expresiones artísticas que están establecidas en Planes y Programas de la Secretaría de Educación Pública y con ello lograr el impacto deseado en el educando.

La intención que genera esta reflexión se basa en comprender la relación entre los vínculos escolares y el contenido basado en Planes y Programas generados a partir de la experiencia docente y la comunicación, en los métodos docentes en la clase de música y las aproximaciones entre la jornada escolar y las estrategias propuestas así como la manera en que se establecen tiempos y espacios para las clases artísticas y las actitudes y comportamientos comunicativos que los maestros emplean en la clase de música.

La música y la comunicación como un antecedente primordial en la educación

El actuar educativo no solo crea condiciones para que el alumno aprenda, sino que, gracias a la música se pueden contemplar diferentes apreciaciones con respecto a su uso, por tal motivo se debe justificar de dónde viene la música y cuál es el propósito de su contemplación en este documento.

Las notas musicales dentro del pentagrama se unen por una razón: son cordiales entre sí para crear una gama de articulaciones en cuanto a sonido, ritmo, silencio y tiempo. Las relaciones que existen entre la música como un vínculo al sentir humano mueven fibras que, dentro de su compleja creación pueden hacer entender cualquier sentir por mínimo o insignificante que sea.

La música se justifica sola ante cualquier persona, problema, causa social o época de la humanidad. El ritmo cardiaco y las pulsaciones arrítmicas hacen que el humano la entienda sin saber qué es como concepto básico, el inalcanzable código que genera vibraciones en todo el mundo y rodea al globo con la fuerza necesaria de unir naciones, olvidar problemas, derrocar dictadores, crear movimientos pacifistas es del fenómeno del cual surge esta investigación y crea la necesidad de unirla con los vínculos de relación que conllevan a una mejor comunicación. De estos primitivos sonos surge la idea de la atención o respuesta del sonido primigenio que crea la base para formar el aparato completo musical: las articulaciones del sonido para formar las condiciones del lenguaje musical.

Sé está frente al reflejo del entendimiento, y la fusión con la educación en un tema humano y afectivo para su investigación, sumergido en las aulas escolares que necesitan la complementación de la sonoridad para usarla tanto lúdica como educativamente y mostrar lo que realmente hay dentro de los libros escolares, así como comprender la realidad que se vive día a día en salones de clases que necesitan ser liberados de la monotonía escolar.

La música al ser objeto de ejecución, observación y lista para compartirse puede ser un estímulo en la recreación de la vida escolar, pero tienen algo en común y con muchísima justificación, hasta formar esos lazos fuertes con los individuos aunque estos no se conozcan, a partir del sentir humano como una obra que ahonda en el interior de las personas, une masas, crea aglomeraciones y toca hasta la fibra más sensible de los sujetos que estén o no estén ligados a la expresión musical.

La creación artística a la que alude el autor transforma lo que comúnmente se conoce sobre la definición general de la música. El medio de expresión fomenta la atención y la transformación del comportamiento humano dentro de un círculo o sociedad. La comunicación está ligada a la música desde aquel mensaje que se pretenda dar para hacerlo significativo, en algunos casos (con el uso la musicalidad) refiriéndose a alguna razón que comprenda la letra musical (si es que la tiene) o a la manera en que se conjugan las notas musicales para, a través de ella generar sentimientos ligados a una motivo general o específico o con alguna razón social o institucional.

La música como potencializadora de la comunicación

Describe Seashore el concepto de música como algo más sencillo: “la música es esencialmente un juego de sentimiento sobre sentimiento. Se aprecia solo en la medida que despierta el sentimiento y sólo puede ser expresada mediante el sentimiento” (Seashore, 1938 como se cita en Díaz, 2010, p. 544). Seashore da pauta al sentimiento y a la emoción por la cual se aprecia la música.

Es importante recalcar los actores dentro del plano que plantea el autor: aquel que ejecuta la pieza musical y aquel que la escucha. Dichos papeles se pueden invertir para crear empatía y lograr la exposición de sentimientos del uno como del otro, puesto que la expresión no solo logra interiorizar a los sujetos, sino que se exterioriza para entender la música que se ejecuta. Los sentimientos pueden variar a expensas de la intensidad que tenga la pieza musical: la adrenalina que detona o la calma que pueda surgir crea un cúmulo de sensaciones que son vitales para el ser humano, el reconocimiento de lo que se procesa a través de lo que se escucha logra una expectativa a tal grado de generar empatía en el vínculo que hay entre los sujetos.

Es así cuando la sensación de la música atrapa al individuo el cual crea una identidad a partir de la significación que alude al recuerdo o a la imagen. Aquella formación de sentimientos se identifican para poder ser reconocidos por la música misma, la cual no deja de ser una relación o un vínculo a partir del individuo con aquel que escucha o interactúa. La pasión, el empoderamiento y aquellas sensaciones indican una alteración de quien escucha música, ya sea a placer, de forma investigativa o como mera canción de fondo al tomar un elevador.

La realidad escolar desde la perspectiva artística del docente a través de Planes y Programas

El primero de diciembre del año 2017 entró en vigor el nuevo plan educativo enfocado en la Nueva Escuela Mexicana cuyos intereses radican en el mejoramiento humano hacia el crecimiento del individuo escolar. De ahí se desprenden diferentes enfoques a las materias que son parte fundamental del currículo de la educación básica, estas nuevas estructuras tienen el propósito de servir como herramientas y ayudar al maestro a vincular acciones humanas que involucran las actitudes psicológicas y afectivas del alumno, de modo que estos nuevos conocimientos no se vuelvan inútiles.

El maestro es el creador de estrategias que, a partir de los enfoques estipulados en Planes y Programas, pueda acoplar al contexto, a los alumnos y a la comunidad; es aquel que une el conocimiento con la sociedad para crear individuos con las capacidades idóneas y formar lazos afectivos y comunicativos en cualquier núcleo que se desenvuelve, de igual manera es el responsable de impartir de manera adecuada al currículo, todo esto dentro de sus posibilidades. La pregunta surge de la necesidad de sustentar el contenido en Planes y Programas con la realidad que el maestro tiene frente a grupo todos los días, una realidad de las necesidades cotidianas que apuntan para el mejor desarrollo mental de los alumnos y porqué no, la mejora de sus habilidades docentes encargadas de regir y llevar puntualmente al desarrollo de los alumnos y que no solo sea en las materias primas y básicas principales, dando espacio a aquellas artísticas que fomentan el verdadero desarrollo lúdico, tratándose del aspecto emocional e integral musical-artístico.

Es deber de la institución fomentar los intereses creativos de todos los alumnos, es por esto que el Arte no es ignorado dentro de las estrategias de la SEP, sino que le da un énfasis particularmente importante, pues estipula que la educación estética y humana desde la educación básica es primordial para formar futuros individuos con amplio criterio y conscientes de los procesos artísticos que son inherentes al ser humano.

No se debe olvidar que el “arte” no es un concepto único dentro del análisis curricular, sino que parten de este diferentes disciplinas que aunque no son muy bien valoradas en el campo del ejercicio y práctica escolar son importantes como puentes que abren nuevas sensibilidades, de las cuales parten proyectos de realización grupal en los alumnos hacia la misma comunidad estudiantil, estas disciplinas en las que se divide la materia son: danza, música y teatro; para saber que existen otras más que son merecedoras de la misma importancia como el razonamiento musical y la expresión corporal (euritmia) por mencionar algunas.

El maestro es el arquetipo educativo en el que sustentan estos objetivos como un mediador cultural, es aquel que inspira a que el alumno siga formándose educativamente, la autocrítica del docente debe ser el punto de partida para que la motivación y la curiosidad (como construcción) que hace que el alumno siga preocupándose por la vida académica nunca se pierdan, ya que:

Se pretende que los estudiantes desarrollen un pensamiento artístico y estético que les permita disfrutar de las artes, emitir juicios informados, identificar y ejercer sus derechos culturales, adaptarse con creatividad a los cambios, resolver problemas de manera innovadora, trabajar en equipo, así como respetar y convivir de forma armónica con sus compañeros y maestros (SEP, 2017, p. 469).

Tiene como resultado de la interacción del alumno y el maestro la armónica articulación con las artes ya mencionadas, así surge la convivencia entre estos actores escolares, desde el enfoque de Planes y Programas hasta su aplicación en la actualidad.

El proceso de llevar a término la educación básica no debe ser un mero requisito burocrático, es también un proceso de formación de personalidad e identidad social, es por eso que el alumno debe ser consciente de los derechos culturales que la sociedad le otorga, para que sea capaz de llevar a cabo en plenitud su individualidad dentro de su formación académica. Al final, por consiguiente, el alumno deberá ser capaz de valorar el papel que ocupan los procesos, la experimentación y las diferentes manifestaciones artísticas nacionales e internacionales en la sociedad contemporánea. Sin embargo, cabe la duda dentro las idealizaciones de los planes académicos ¿verdaderamente el alumno comprende cabalmente la importancia de lo artístico en la vida humana con la educación que le imparte la institución?

De forma contradictoria, aunque el texto de Planes y Programas le da importancia vital y bien justificada a la educación artística, también la acomoda en un currículo saturado en el que solamente ofrece un mínimo espacio de tiempo en tan saturado horario escolar.

Enfoque pedagógico de la materia de Artes

Ningún programa académico debe pensarse desde la soledad que implica impartir una materia para la concretización en una boleta escolar, debe considerarse que este programa responde al interés formador humano del alumno, es por eso que no debe descontextualizarse de las ciencias que estudian la vida, las ciencias que hablan de la sociedad y el arte. La SEP deja en claro sus objetivos: “El enfoque pedagógico de los programas de Artes en primaria y secundaria se fundamenta en el desarrollo de la sensibilidad estética, la creatividad, el pensamiento crítico, la interdisciplina y la multiculturalidad” (SEP, 2017, p. 287).

Aquella sensibilidad estética no puede existir en el vacío, debe atarse a todas las demás materias, debe traer consigo las estructuras mentales que le permitan al alumno ver su educación como una serie de engranajes que interconectados, le brindarán un mejor entendimiento de su entorno. Cabe resaltar que la formación de artistas no es el propósito principal de incluir la materia de artes en el currículo escolar, sin embargo, esto puede suceder como cualquier otra rama de la educación que pueda inspirar a la formación de profesionales en alguna área específica.

El espacio artístico que se fomenta en la institución es un vehículo para promover la buena comunicación entre los actores escolares, está pensado para ser un espacio de esparcimiento lúdico de autoconocimiento y exploración que brinde puentes entre maestro y alumnos para descargar sus intenciones creativas y sus necesidades comunicativas que no se llegan a cumplir en los demás momentos que impregnan el horario escolar. Se escogen disciplinas artísticas que involucran movimientos, espacios y sonidos para que estos fomenten la comunicación, la convivencia y la creación de vínculos afectivos para que el mejoramiento del lado de lo cognitivo se centre en relaciones amistosas o intersubjetivas, estas situaciones se cimentan en el florecimiento de los sentimientos que pocas veces los alumnos son capaces de expresar en su día a día escolar.

El docente, que está al tanto de las necesidades expresivas de los grupos a su cargo, pues convive con ellos de forma constante, deberá diseñar situaciones propicias para el desahogo de estas necesidades de forma saludable y lúdica, esto relacionado a espacios confortables para su aprendizaje; debe proveer a sus alumnos de valoraciones artísticas de su mundo a partir de la elaboración de proyectos de producción plástica. Queda claro que las intenciones son las más prometedoras en cuanto a Planes y Programas de la SEP se trate.

Aparte de todo lo anterior, el documento redactado propuesto por la SEP establece que las horas que deberán dedicarse a la materia de Artes dentro de la institución serán únicamente tres horas a la semana (SEP, 2017). Siendo que recalca la importancia de la educación estética ¿esta delimitación temporal es la adecuada para formar en el alumno la sensibilidad y el interés por aprender de la sociedad en que vive? Es un problema grave cuando hablamos de la pesada carga de trabajo que lleva un alumno de educación secundaria, el cual se está iniciando en los principios de los complejos conocimientos científicos y sociales que le dicta la institución, las cargas de materias “más importantes” desplazan a aquellas que no tienen el mismo impacto en la vida laboral o que encabezan por esa importancia la boleta de calificaciones de la escuela. Dicho en forma más simple: un alumno que tiene deberes en química, matemáticas, física o biología ¿tendrá la misma disposición que en otras de las disciplinas artísticas?

Pese a que los intereses de la SEP se centren en la formación de individuos completos y conscientes de los alcances de la mentalidad humana, estos no pueden llevarse a cabo en su totalidad pues otra problemática que existe en la descripción del programa académico de arte, es que no especifica quién será el encargado de la materia, literalmente se refiere a los docentes que impartirán la materia como “profesores con experiencia en alguna de las disciplinas artísticas”. Esta “experiencia” nunca es definida en el documento, tampoco existe un perfil dentro de la docencia que se centre en la enseñanza del arte en el nivel básico. De esta forma, la materia está atada a las posibilidades docentes con las que cuente la institución, de modo que es posible que queden mermados los intereses artísticos de los alumnos, pues aquellos que necesiten de las bondades de una disciplina en específico puede que nunca lleguen a ver realizadas esas necesidades.

Se imagina que si en un dado momento el maestro plantea algún proyecto artístico sobre el cual hace énfasis en el programa académico, en cuanto a la disciplina de música, se puede vislumbrar como la creación dentro de la institución de un grupo vocal en el cual los alumnos harán uso de su capacidad de escuchar e interpretar canciones con el uso de voz, esto puede ser una variable y poco permisivo por la dirección escolar, puesto que depende del maestro frente a grupo que articule y guíe lo estipulado en dicho programa y que a la par se permita planear como una actividad de recreación en las materias artísticas. Depende de las capacidades y pericias que este actor escolar tenga de formar grupos artísticos capaces de llevar a la presentación para cumplir el antes, durante y después de la producción.

También se invita a los grupos vocales a incluir instrumentos percusivos (membranófonos) o creados de cero con elementos reciclados u ordinarios

(cotidífonos), nuevamente son acciones limitadas a las posibilidades que tenga el maestro. ¿De dónde obtiene un docente de educación secundaria elementos para transmitirle estas posibilidades al alumno, si carece de formación profesional en el arte? Esto sería muy idílico si se viera en el panorama educativo actual.

Reflexiones

Después de una amplia investigación teórica entorno al sujeto, la subjetividad, el vínculo y la música, se define la reflexión sobre los vínculos intersubjetivos como: las relaciones que suceden entre las cogniciones compartidas y que pueden darse en las interacciones del sujeto, sujetos y objetos. Son deseos, emociones y fantasías de las subjetividades que se crean en una estructura social. Este concepto se esclareció por la amplia lectura y comprensión de los textos de Kaës (1998), Ramírez y Anzaldúa (2005) y Pichon-Rivière (1985), los cuales abrieron el panorama teórico que fue nodal en el proceso intelectual de este documento.

Así mismo se establece que las ligaduras personales que se generan a partir de la música como una forma más de crear conjunciones afectivas o mejor llamadas intersubjetivas, en la educación, tienen que ver directamente con los individuos que interactúan en una estructura social (alumnos, maestros y padres de familia), donde la música como un cosmos, atiende a las demandas comunicacionales que el alumno necesita y de las relaciones a favor del sujeto que aprende y que todos se vean eclipsados por el conocimiento y la creación musical.

Como reflexión final, expresar que, en sus hombros, el maestro carga la responsabilidad de la actualización que debe tener para y por sus alumnos, debe buscar el florecimiento de esos aprendizajes e introducirlos a partir de lo que él sabe, siempre crear propuestas educativas encaminadas al descubrimiento, la duda y la reflexión. El despertar de la conciencia investigativa para mejorar su práctica docente debe ser el alimento que guíe la vocación de todo aquel individuo llamado por las musas de la educación, esto se ve reflejado en las vivencias personales aquí relatadas, impulsadas por la memoria, el aprendizaje y el amor hacia la docencia, la música, el arte y la vida.

Se espera que en un futuro la música y la artística rompan fronteras y puedan respaldar con las fundamentaciones pertinentes y estrategias incluidas en este trabajo nuevas inquietudes a favor del aprendizaje, para que se tome como un referente futuro en investigaciones que abarquen el campo escolar, el fomento y la difusión musical, así como el interés del que aprende, para lograr textos que se atrevan a decir lo existente en este y que catapulten los nombres de los teóricos mencionados como un antecedente a favor de las bondades que se pueden rescatar y crear dentro y fuera del aula escolar, sírvase de este texto, futuro investigador, como un arma para el atrevimiento de crear activamente nuevas estrategias que involucren al maestro, también como un individuo que puede aprender de sí mismo.

Referencias

- Díaz, C. R., & Leone, M. E. (2005). Bourdieu y Pichon Riviere: sus puntos de vista como vistas tomadas a partir de un punto. *Fundamentos en humanidades*, (11), 125-134. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18411607.pdf>
- Díaz, J. L. (2010). Música, lenguaje y emoción: una aproximación cerebral. *Salud mental*, 33(6), 543-551. <https://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2010/sam106i.pdf>
- Fernández, F., Millán M., y Rizo M., (2013). *La comunicación humana en tiempos de lo digital*. Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa: Juan Pablos.
- Pichon-Rivière, E. (1985). *Teoría del Vínculo*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Ramírez, B., y Anzaldúa R. E. (2005). *Subjetividad y relación educativa*. Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017) *Plan y programas de estudio para la educación básica*. México. SEP. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/ARTES.pdf>

CAPÍTULO 12

INCLUSIÓN Y EXPERIENCIA DE LECTURA EN EL AULA MULTIGRADO

INCLUSÃO E EXPERIÊNCIA DE LEITURA NA SALA DE AULA MULTISSERIADA

Rudth Mireya Chaparro Parada¹⁵

<https://orcid.org/0000-0002-5853-7199>

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

rudthmireya@yahoo.es

Resumen

La lectura es una actividad fundamental en la educación, pero en las aulas multigrado, donde los estudiantes tienen diferentes niveles de habilidad, experiencia y capacidades, los docentes enfrentan el desafío de enseñar a leer para todos, en el marco de la inclusión. Este ensayo reflexiona sobre la experiencia de la lectura como alternativa para la inclusión en el aula multigrado y el papel del

15 Licenciada en psicopedagogía. Especialista en gerencia educacional, administración de la informática educativa y en necesidades del aprendizaje en lectura, escritura y Matemáticas. Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Actualmente trabaja en el grupo de investigación "RIZOMA" de la misma universidad. Su experiencia laboral la ha adquirido en diferentes instituciones públicas de su departamento de Boyacá y desde el año 2010 labora en una Institución del sector rural aplicando la metodología Escuela Nueva-Escuela Activa.

docente para lograr una educación inclusiva en este contexto. Se analiza porqué la actitud inclusiva es fundamental para acoger a los estudiantes de diversidad y lograr una verdadera inclusión, cómo el aula multigrado tiene el potencial para la inclusión y la diferencia entre algunas prácticas de enseñanza que alejan o acercan al estudiante al disfrute de la lectura como un espacio personal de creación de sentidos, imaginación y transformación. Se reflexiona el papel del docente y la experiencia lectora en el logro de actitudes responsables, justas, afectivas e igualitarias, en los contextos de inclusión del aula multigrado.

Resumo

A leitura é uma atividade fundamental na educação, mas em salas de aula multisseriadas, onde os alunos têm diferentes níveis de habilidade, experiência e competências, os professores enfrentam o desafio de ensinar leitura para todos, no quadro da inclusão. Este ensaio reflete sobre a experiência da leitura como alternativa de inclusão na sala de aula multisseriada e o papel do professor para alcançar uma educação inclusiva neste contexto. Analisa por que uma atitude inclusiva é essencial para acolher alunos da diversidade e alcançar uma verdadeira inclusão, como a sala de aula multisseriada, que tem o potencial de inclusão e se mostra diferente entre algumas práticas de ensino que afastam ou aproximam o aluno do gosto pela leitura, como um espaço pessoal para a criação de significados, imaginação e transformação. O papel do professor e a experiência da leitura na conquista de atitudes responsáveis, justas, afetivas e igualitárias refletem-se nos contextos de inclusão da classe multisseriada.

Introducción

La lectura es una actividad fundamental en la educación, ya que permite a los estudiantes adquirir conocimientos y habilidades que son esenciales para su formación integral; así como una habilidad que abre las puertas a la experiencia de la imaginación, creación de sentidos y la transformación. En el contexto de las aulas multigrado, los docentes tienen el desafío de enseñar a leer a estudiantes con diferentes niveles de habilidad y experiencia en la lectura. Para lograr este objetivo, las docentes utilizan diferentes concepciones o modelos de enseñanza de la lectura, como el descendente, el ascendente, el interactivo y el de comprensión.

Sin embargo, en muchas ocasiones, estas concepciones o modelos de enseñanza limitan la experiencia lectora de los estudiantes. Al enfocarse solo en la técnica de la lectura, se pierde de vista la importancia de la lectura como una actividad que puede inspirar, emocionar y transformar a los estudiantes. Además, al imponer un enfoque unidireccional de la lectura, se corre el riesgo de no tener en cuenta los intereses y necesidades individuales de los estudiantes.

La inclusión ha sido un enfoque de atención a la diversidad y la discapacidad que tiene diferentes sustentos técnicos, jurídicos y de infraestructuras; sin embargo, en la práctica el papel de los docentes ha sido complejo, pues deben

ser capaces de reconocer y valorar la diversidad de los estudiantes y comprender las dificultades que enfrentan en su proceso de aprendizaje y su potencial a pesar de las diferencias.

En este capítulo se reflexiona alrededor de las prácticas de enseñanza de la lectura en el aula multigrado y cómo éstas se alejan de la lectura como experiencia, lo cual aleja esta actividad de los intereses, necesidades, sentidos construidos y un espacio personal de disfrute, en el marco de la inclusión educativa.

¿Se comprende realmente la inclusión?

La inclusión es un enfoque que, en el ámbito educativo, busca que los entornos escolares se adecúen para que todos los niños y niñas puedan participar y lograr el pleno aprendizaje, lo cual implica la construcción de un aula y una comunidad educativa que trabaje con las diferencias (León, 2012; Moriña, 2004). En Colombia, la implementación de este enfoque conllevó a que se eliminaran las “escuelas de educación especial” y las instituciones educativas acogieran a los estudiantes con discapacidad y diversidad.

La inclusión en el aula no es una tarea fácil, no por las adecuaciones o herramientas de comunicación que se requieren, sino por la actitud de quienes acogen a los estudiantes con discapacidad. En este punto se concuerda con Skliar (2008), quien destaca que la inclusión en el aula demanda pequeños actos de respeto hacia la diferencia, no grandes hazañas inconclusas. El trasfondo de esto es que existe una gran abundancia de textos y filosofías de por qué se debe llevar a cabo una educación inclusiva, pero poco se ha hablado del para qué y cómo llevarla a cabo, sobre lo que pasa en el aula y las actitudes requeridas.

Las actitudes inclusivas inadecuadas se evidencian cuando la mayoría de docentes consideran que con el enfoque inclusivo ahora se “debe atender” a los estudiantes diversos, y que no están preparados para esta tarea. Sin embargo, detrás de estos argumentos vale la pena preguntarse si en realidad lo que se quiere decir es que no se está dispuesto o disponible para acoger a los estudiantes de inclusión dentro del aula. De esta manera, si no existe una verdadera actitud de inclusión se puede caer en la desatención de aprendizajes, juzgamiento, señalamiento de las diferencias, irrespeto y descuido hacia los estudiantes

En efecto, algunas investigaciones han confirmado que se requiere formar a los docentes y generar actitudes favorables, para que los materiales didácticos especializados e infraestructuras permitan una verdadera inclusión (Chiner, 2011; Flórez & Serna, 2013; Niño, 2016; Valenzuela et al., 2015). De manera que la actitud inclusiva requiere de un compromiso por parte de los docentes para que sus prácticas sean responsables, justas, afectivas e igualitarias, lo cual es un aspecto fundamental para lograr una educación inclusiva y de calidad.

¿Se puede ser inclusivo en el aula multigrado?

La propuesta de educación flexible para el sector rural de difícil acceso es el aula multigrado, en la que se agrupan estudiantes de al menos dos niveles educativos distintos y se encuentran en una situación de diversidad de edades y procedencias culturales. El enfoque pedagógico del aula multigrado es la escuela nueva, cuyos principios enfatizan en que el estudiante aprende mediante la colaboración con sus compañeros y maestro, la adaptación a los diversos ritmos de aprendizaje, la construcción de conocimientos de forma significativa, evaluación continua y el aporte de todas las áreas para el fomento de habilidades.

Existen algunas ventajas y desventajas del aula multigrado frente a la enseñanza de la lectura. En el lado positivo, el hecho de que estudiantes de diferentes grados compartan un mismo espacio puede fomentar un ambiente de cooperación y diálogo en torno a la lectura, lo que puede generar una mejor interacción entre estudiantes con discapacidad o sin ella. Pese a ello, en el aula multigrado es común la falta de textos y materiales didácticos que permitan crear ambientes variados de lectura. Sumado a esto, la escasez de conectividad y equipos limita la implementación de textos en video y audio.

Los fundamentos de la escuela nueva tienen la flexibilidad para tener en cuenta las particularidades, necesidades y diversidad de los estudiantes en su aprendizaje, lo que le permite al docente revisar y adaptar sus propuestas pedagógicas. Por lo tanto, en el aula multigrado parece fácil implementar las guías para la enseñanza de la lectura basadas en la escuela nueva en ambientes inclusivos, pues los estudiantes son sujetos activos. No obstante, no es suficiente seguir un modelo establecido para llevar a cabo procesos de inclusión, se hace necesario que el maestro reflexione sobre la experiencia de cada estudiante y su proceso de lectura, considerando las diversas formas en que pueden aprender y las condiciones del contexto.

La experiencia de lectura, alternativa para la inclusión en el aula multigrado

En la experiencia en el aula multigrado, docentes y padres de familia tradicionalmente han apoyado la idea de que tener un buen desempeño en la lectura equivale a que los niños comprendan adecuadamente el contenido del texto y pronuncien las palabras correctamente. Para ello, se llevan a cabo diferentes estrategias como elegir textos llamativos acorde a los intereses de los niños, hacer preguntas de comprensión, reconocimiento de letras, sílabas, palabras y oraciones o desarrollo de actividades a partir del texto como: crucigramas, sopas de letras, reconocimiento de imágenes, entre otros.

Sin embargo, estas estrategias no buscan que los estudiantes tengan una experiencia a partir de la lectura, es decir, que creen sentidos, que interpreten y transiten por caminos inesperados, que estén deseosos de adentrarse en mundos nuevos, pensar críticamente y dejarse transformar por los sentidos que moviliza el

texto (Larrosa, 2003). Por el contrario, las estrategias de enseñanza centradas en la comprensión y la decodificación, alejan a los estudiantes de la experiencia de la lectura, pues en lugar de tener un diálogo interno en el que el estudiante puede cuestionar, pensar, sentir o transformarse; debe descifrar, entender y repetir lo que dice un autor en un texto o repetir palabras que no tienen un significado personal.

La labor del docente debe ser contagiar y enamorar a los estudiantes de la lectura y crear ambientes en los que ellos puedan experimentar esta actividad, es decir, que puedan perderse en los textos sin tener que cumplir objetivos declarados previamente, ya sea en decodificación o comprensión. La experiencia de la lectura es adecuada para un entorno de inclusión porque se centra más en lo que el texto puede hacer pensar al estudiante sobre sí mismo, que lo que dice explícita o implícitamente un texto. Este tipo de lectura no busca opiniones sabias sobre lo que dice un texto, pues no existen respuestas correctas e incorrectas en la lectura; en su lugar, es el texto el que interroga al lector según los sentidos dados al mismo en la experiencia.

Cuando se adoptan miradas diferentes sobre la lectura, centradas en la experiencia, la maestra logró involucrar a los estudiantes al elegir textos que fueran de su interés, crear un espacio dedicado a la lectura, permitir la modificación de la historia leída y facilitar espacios de reflexión post-lectura en los que los estudiantes pudieron compartir sus interpretaciones personales del texto. Como resultado, se observó que los estudiantes desarrollaron su imaginación en relación con los personajes y los lugares, interpretaron el texto en función de sus propias experiencias y ajustaron su comportamiento en función de lo que habían leído.

A pesar de los logros alcanzados en la experiencia de lectura del aula multigrado, la maestra aún tiene áreas en las que pueden mejorar. Por ejemplo, es importante que se seleccionen cuidadosamente los textos para asegurarse de que sean apropiados para los estudiantes y los estimulen a reflexionar y pensar críticamente. También se debe asignar tiempo adicional para que los estudiantes lean de forma libre en lugar de solo centrarse en practicar aspectos como la entonación, pronunciación, puntuación y comprensión. El papel del maestro es fundamental en este proceso, ya que deben compartir su propia experiencia de lectura con los estudiantes y diseñar actividades que fomenten la construcción de significados, la imaginación y la aplicación de lo leído.

Reflexiones

Las estrategias de lectura en el aula multigrado son un reto para los docentes debido a la heterogeneidad de los estudiantes, por lo que es necesario implementar metodologías que permitan la adaptación a los diferentes ritmos de aprendizaje y fomenten su participación activa. El aula multigrado, con su metodología de escuela nueva y la experiencia de la lectura, representan oportunidades para llevar a cabo una educación para todos, justa, respetuosa e inclusiva. La Escuela Nueva promueve el desarrollo de competencias a través de la colaboración entre los estudiantes, el aprendizaje significativo y la interacción maestro-estudiante.

Por su parte, la experiencia de la lectura pone a disposición los textos para todos los estudiantes, pues se centra en los diversos sentidos, imaginaciones y transformaciones que puede traer el ejercicio lector; en lugar de enfocarse en la decodificación y comprensión, cuyos logros son posibles solo para algunos estudiantes. La enseñanza de la experiencia de la lectura es de gran importancia para el docente ya que crea oportunidades para el diálogo entre los estudiantes y el maestro, lo que permite la exploración de las múltiples interpretaciones que se pueden dar a un texto. Esto, a su vez, fomenta la apreciación y consideración de las diferencias, tanto individuales como colectivas, enriqueciendo la comprensión del texto y promoviendo un sentido de comunidad en el aula.

La lectura es un momento en el que se debe tener paciencia para disfrutar del texto sin afán de comprenderlo de manera inmediata. A pesar de existir diversas metodologías para enseñar la lectura, especialmente con estudiantes de inclusión educativa, estas a menudo no tienen en cuenta las experiencias de vida de los estudiantes. Los diálogos con los estudiantes se centran más en el método y menos en relacionarlo con sus vivencias. Resulta crucial que el profesor se desprenda de la rigidez en la aplicación del método y se enfoque en transmitir a los estudiantes su entusiasmo y amor por la vivencia de la lectura.

Más allá de comprender que estos enfoques son útiles para la educación inclusiva en contextos del aula multigrado, es importante que los docentes reconozcan la importancia de su actitud inclusiva en el proceso educativo, estén dispuestos a trabajar el desarrollo de dicha actitud y en el uso efectivo de los recursos didácticos especializados. Deben ser conscientes de que pequeñas acciones pueden tener un gran impacto en la vida de sus estudiantes. Además, deben estar dispuestos a recibir capacitación y formación para desarrollar actitudes inclusivas y utilizar los recursos didácticos especializados de manera efectiva.

El maestro del aula multigrado ha de experimentar un proceso de cambio en el que la inclusión ya no sea vista como un camino preestablecido y enfocado en categorizar y tratar a los estudiantes considerados "incluidos". En su lugar, se ha de enfocar en comprender la relación entre él y sus estudiantes, escuchando las experiencias únicas de cada uno. Este cambio también implica alejarse de la búsqueda de respuestas universales y la remisión a especialistas para tratar las "deficiencias" de los estudiantes, y en su lugar, centrarse en la comprensión de cada sujeto y valorar las relaciones, ser sensible a sus necesidades y preocuparse por dar respuestas individuales de acuerdo a su historia personal. Esta es una perspectiva renovada en la que los estudiantes ya no son vistos como diferentes o problemáticos, sino como individuos únicos y valiosos.

Referencias

Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como*

indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio institucional de la Universidad de Alicante. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19467>
[con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula](https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19467)

- Flórez, L., y Serna, L. (2013). *Intervención pedagógica, para la inclusión escolar de niños que presentan Necesidades Educativas Especiales*. Preescolar Carrizales. [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Lasallista]. Repositorio institucional de la Corporación Universitaria Lasallista. http://repository.unilasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/1137/1/Inclusion_escolar_ninos_con_Necesidades_Educativas_Especiales.pdf
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre literatura y formación. Fondo de Cultura Económica.
- León, M. J. (2012). *Educación Inclusiva: Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. Síntesis.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Ediciones Aljibe.
- Niño, B. (2016). *Estrategias inclusivas en el aula*. Propuesta frente a las dificultades cognitivas en el ciclo dos de educación básica en el colegio Brazuelos I.E.D. [Tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad* (8), 1-2.
- Valenzuela, B. A., Campa Álvarez, R. D. los Á., & Guillén Lúgigo, M. (2015). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2014.2.a06>

Reflexiones finales

El presente apartado busca condensar las reflexiones obtenidas a partir de las experiencias de los participantes de la Tercera Conferencia Internacional de Estudiantes de Maestría en Educación. Esto, con la finalidad de identificar y vincular los diferentes significados que se gestaron a partir de la planificación y la ejecución de dicho evento, para así comprender el impacto del mismo en los individuos que se vieron inmersos en su realización. En tal sentido, es posible sostener que, en primer lugar, en relación al proceso de organización de la conferencia, se elucidó un desarrollo organizado y planificado que permitió no solamente compartir el conocimiento de cada uno de los participantes, sino también el intercambio de ideas entre los mismos.

Para ello fue crucial el establecimiento de un cronograma de sesiones periódicas que permitieron la organización eficaz del evento y la comunicación del mismo a todos los participantes. Esto permitió cumplir los objetivos a corto y mediano plazo y, consecuentemente, la exitosa realización del evento. Asimismo, fue imprescindible la delegación de roles a todos los participantes, quienes se comprometieron responsablemente con cada una de las funciones asignadas. La generación de un espacio colaborativo virtual permitió, a su vez, la revisión de pares, con la finalidad de revisar progresivamente los avances de cada uno de los participantes. Este espacio, a su vez, permitió el intercambio de perspectivas y mejorar el plan propuesto inicialmente.

Asimismo, es importante destacar que la temática “Oportunidades educativas para el contexto latinoamericano” central que se asignó inicialmente y que fue aceptada por los participantes, quienes se entusiasmaron en virtud de encontrarnos, como docentes, en una situación en la que la educación tenía debilidades, pero también nuevas oportunidades. A su vez, la asignación de nuestra temática central y subtemas se asentó sobre la intención de hacer explícitas las relaciones entre las ponencias de todos los participantes para así explicitar la compatibilidad y complementariedad de cada una de las investigaciones de los mismos. Esto en virtud de establecer lazos entre los ponentes y lograr una perspectiva holística sobre el fenómeno educativo, a partir de las diferentes visiones de los investigadores en función al contexto particular en el que se encontraban.

Consecuentemente, lo anterior permitió un espacio dialógico en el cual se analizó la educación desde distintos puntos de vista, generando una gama de posibilidades de respuesta ante una cuestión común vinculada con la mejora de los procesos pedagógicos en los distintos niveles educativos. Las reflexiones que se dieron en los múltiples encuentros con nuestros pares permitieron, a su vez, el aprendizaje de nuevas prácticas y la optimización de nuestra futura praxis docente. Por ello, afirmamos que este magno evento permitió una búsqueda común a nivel latinoamericano, en el intento de potenciar la práctica educativa en un contexto post-pandémico.

Por otro lado, la relación entre los miembros del grupo se dio de manera progresiva, espontánea, grata y fructífera, puesto que cada uno de los miembros aprendió de sus pares a partir de las experiencias compartidas y las nuevas perspectivas enunciadas. La educación, como eje central del constante debate que hubo durante la conformación del evento, permitió la fluctuación de diversos temas en los espacios de diálogo, lo cual nos permitió comprender las posturas de nuestros pares, a partir de una práctica hermenéutica. Además, bajo un objetivo común, el cual radicó en la realización y participación de la posterior conferencia, así como la construcción del presente libro, se logró formar lazos entre los participantes los cuales, a pesar de la lejanía, permitirán una constante comunicación e intercambio futuro.

La colaboración mutua, la camaradería generada y la confianza construida a lo largo del proceso de la realización de este evento, permitió la construcción de lazos que difícilmente se romperán en el futuro, puesto que cada uno no solo reforzó sus capacidades de trabajo colaborativo, sino que también se enriqueció de los aportes de sus pares. Las temáticas tratadas en la conferencia se asentaron sobre un eje compuesto por las nuevas necesidades y oportunidades que surgieron como consecuencia de la pandemia, en un contexto en el que la educación superaba su fase en la virtualidad. Dicho contexto se basa en la búsqueda de nuevas herramientas para mejorar los procesos pedagógicos y administrativos a partir del intercambio de información mediante las nuevas tecnologías de información redescubiertas en este periodo.

La adaptación de las actividades, la conversión de las formas de enseñanza y las nuevas estrategias propuestas por docentes y gestores permitió un aprendizaje que trasciende al periodo de la educación virtual y que hemos podido analizar de manera conjunta con nuestros pares. Todo esto con la finalidad de encontrar nuevas formas para hacer frente a las nuevas necesidades de la comunidad educativa. Así pues, la disposición de todos los involucrados en esta conferencia facultó el aprendizaje no solo profesional, sino también personal en tanto se precisó de capacidades tales como el trabajo en grupo, la empatía, las ganas de escuchar y aprender, así como la tolerancia. En tal sentido, los participantes desarrollaron un mayor liderazgo, organización, habilidades blandas y la facultad para realizar una autocrítica objetiva.

120 Esta experiencia permitió que todos los participantes, a su vez, puedan intercambiar posturas con personas de otros contextos culturales y sociales, lo cual implicó un panorama más claro sobre los temas tratados a lo largo del

diálogo. La socialización de las investigaciones de cada uno facilitó lo anterior en el sentido de poder opinar libremente sobre las mismas y haciendo énfasis en sus aspectos más importantes y/o cuestionables. Esto devino, consecuentemente, en una colaboración mutua con la finalidad de mejorar dichas investigaciones y lograr superar la valla de la previa conferencia. Finalmente, es necesario denotar que se buscó realizar una crítica constructiva a cada uno de los productos de los participantes, para lograr que dicho saber teórico se aplique en un ámbito pragmático.

En síntesis, este libro, como producción que instancia la Tercera Conferencia, logre la trascendencia necesaria para que los próximos investigadores revisen los aportes dados en el mismo, con la finalidad de generar más producción académica en el ámbito de la educación. Así, como docentes investigadores, hemos buscado que este manuscrito actúe como una de las muchas producciones que no solo permitan acrecentar el saber en torno al fenómeno educativo desde la perspectiva de diferentes actores a lo largo de Latinoamérica, sino que impulsen la generación de espacios de diálogo internacional para tratar las diversas problemáticas que acontecen en el terreno educativo y así generar un impacto en los estudiantes, quienes son el futuro de cada una de nuestras naciones.

ISBN: 978-612-48934-9-0



9 786124 893490