

Experiencias Educativas Iberoamericanas

Reflexiones desde la Perspectiva de la Profesión Docente

Colectivo de autores
2019



Sello Editorial REDEM: Red Educativa Mundial

Experiencias Educativas Iberoamericanas

Reflexiones desde la Perspectiva de la Profesión Docente

Colectivo de autores 2019



Editorial REDEM: Red Educativa Mundial
Lima, Perú, 2019

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS IBEROAMERICANAS

REFLEXIONES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PROFESIÓN DOCENTE

© De cada artículo su autor, y para esta edición la Red Educativa Mundial - REDEM.

Para la presente edición:

Editado por Grupo MDM Corp S.A.C.

Para su sello editorial REDEM: Red Educativa Mundial ©

Av. Costanera 2438 Torre “C” Oficina 203 San Miguel, Lima, Perú.

www.redem.org

Diseño de portada: Diana Antonella Dominguez Porras

Primera edición, junio de 2019

ISBN: 978-612-46680-9-8

Publicación E-book

Editado y distribuido por REDEM

Todos los derechos reservados. Este libro no podrá ser reproducido por ningún medio, ni total ni parcialmente, sin el previo permiso escrito de los autores y del editor.

ÍNDICE

Introducción.....	5
Acerca de los autores.....	6
<i>La educación rural en los escenarios del proceso de paz y el posconflicto en Colombia</i> Edmundo Fabián Jaramillo Rivera y Sara Esperanza Lucero Revelo.....	13
<i>Currículos contextualizados en educación inicial y básica</i> Elba Domaccin Aros.....	25
<i>Didáctica de la Filosofía: Origen, problemas y desaciertos</i> Floralba del Rocío Aguilar Gordón	34
<i>Experiencias educativas: Hacia una docencia con desarrollo humano profesional planificado</i> Joel Almeida García	53
<i>Práticas Eficazes de Ensino na Educação Profissional: reflexões de um grupo de professores</i> Jussara Biagini y Mabel Rocha Couto.....	63
<i>El arte en la educación rural</i> Liliam del Carmen Mafla Ortega y Nubia del Rosario Gonzalez Martínez	85
<i>Implicações da política brasileira de formação de professores para a profissionalização docente</i> Maria de Fátima Barbosa Abdalla	92
<i>La dimensión política detrás de las TIC: el caso de un Profesorado en Comunicación Social de Argentina.</i> María Victoria Martin y Pamela Vestfrid.....	113
<i>Formación pedagógica para docentes del sistema de nivelación de la Universidad Técnica del Norte, Ciudad de Ibarra.</i> Melissa Lisette Esparza Vela y Olga Teresa Sánchez Manosalvas.....	129
<i>Programa SIF, Sanos, Inteligentes y Felices</i> Rosalina Julia Cisneros Blancas.....	149

<i>El proceso natural de aprender en el ser humano</i> Santiago Delgado Coronado	168
<i>El ser docente: una experiencia desde el primer acercamiento a la realidad de la escuela en espacios alternativos.</i> Verónica Milagros Castillo Pérez	186
<i>Aplicación de estrategias didácticas para el desarrollo de las operaciones mentales en el sujeto que aprende.</i> Floralba del Rocío Aguilar Gordón y Jefferson Alexander Moreno Guaicha.....	193
<i>La calidad educativa, un desafío milenario</i> Mario Fernando Calvache Muñoz y Liliam del Carmen Mafla Ortega	208

INTRODUCCIÓN

En los nuevos escenarios socio-educativos, las publicaciones digitales implican un cambio de paradigma y nuevo estándar en las publicaciones intelectuales y académicas. En este ámbito de desarrollo la misión de REDEM, se ve reflejada en este aporte a la comunidad educativa internacional.

Para efecto de la presente convocatoria, se decidió utilizar los términos publicación digital y publicación electrónica de manera indistinta porque como tienden a coincidir varios autores, tanto lo electrónico como lo digital suponen un gran avance en relación con el documento tradicional y en ambos casos encontramos la facilidad para que la información sea reproducida, transmitida y almacenada en diversos medios y dispositivos.

En ese contexto, la presente publicación es parte de una serie de convocatorias de artículos y autores a nivel internacional, para la publicación de 4 libros en formato digital. Esta exitosa convocatoria tiene como corolario la presente entrega.

Los artículos publicados, fueron seleccionados de más de un centenar de artículos postulados en las convocatorias de REDEM y seleccionados por nuestro sello editorial.

Estamos seguros de que los trabajos y experiencias de nuestros autores presentadas en las publicaciones, serán un valioso aporte a la comunidad educativa internacional.

Nuestro eterno agradecimiento a los autores y participantes de esta convocatoria en la Red Educativa Mundial y por su constante compromiso y aporte a la educación en su más amplio contexto.

Martín Porrás Salvador

Director General de REDEM

ACERCA DE LOS AUTORES

EDMUNDO FABIÁN JARAMILLO RIVERA

COLOMBIA

Doctor en Ciencias de la Educación; Universidad de Nariño. Magíster en Administración Educativa; Universidad del Valle. Maestro en Artes Plásticas; Universidad de Nariño.

Diplomado en Política Pública de Trabajo decente. Diplomado en Liderazgo Docente. Simposio Internacional sobre Estrategia de Alfabetización. Diplomado en Docencia y desarrollo curricular desde el enfoque de competencias.

SARA ESPERANZA LUCERO REVELO

COLOMBIA

Dra. PhD. Psicóloga con experiencia en el sector oficial y privado en las áreas de Psicorehabilitación, Educación, Psicoterapia; Experiencia docente y directiva, investigadora Junior colciencias, asesora y jurado de investigación, par evaluador nacional e internacional. Par evaluador internacional, Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CA-CNEIP) Ponente nacional e internacional. Escritora de libros y artículos.

ELBA DOMACCIN AROS

ECUADOR

Educadora de Párvulos; Universidad de Chile. Licenciatura en Administración y Supervisión Escolar; U. Católica, Guayaquil. Licenciatura en Educación Parvularia; U. Católica, Guayaquil. Doctorado en

Investigación Socia Educativa, ESPE, Quito. Doctorado en CCEE, Especialidad Gerencia educativa. Diplomado en Docencia Superior, Universidad de Guayaquil. Diplomado en Intervención Social, Universidad de Loja. Diplomado: Educación en valores para la ciudadanía y la democracia, OEI. Especialista en Legislación Educativa, Universidad de Guayaquil. Maestría en Docencia. Mención: Gestión en desarrollo del currículo, Universidad Técnica de Esmeraldas. Actualmente: Doctorado en Cultura y Educación en América Latina, Universidad ARCIS, Chile.

JOEL ALMEIDA GARCÍA

MÉXICO

Licenciado en comunicación en la Universidad Autónoma de Baja California campus Tijuana. Maestría en Pedagogía en la Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos. Con estudios de Doctorado en la Universidad de las Californias Internacional.

JUSSARA BIAGINI

BRASIL

Doutora em Educação: História, Política , Sociedade pela PUC-SP, coordenadora pedagógica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais, Investigadora do Laboratório de Investigación en Formación y Profesionalización LABOSFOR – Universidad de Granada, Facultad de la Ciências de la Educación - Espanha.

MABEL ROCHA COUTO

BRASIL

Doutora em Educação pela Unicamp, Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Centro Fedral de Educação Tecnologia de Minas Gerais.

LILIAM DEL CARMEN MAFLA ORTEGA

COLOMBIA

Doctora en Educación Universidad de Baja California, Tepic- México; Especialista en Pedagogía del Folclor Universidad Santo Tomás; Licenciada en Artes Plásticas Universidad de Nariño; Tecnóloga en Educación Preescolar IU CESMAG. Docente Universidad Mariana.

NUBIA DEL ROSARIO GONZALEZ MARTÍNEZ

COLOMBIA

Magister en Administración de organizaciones, UNAD; Especialista en Pedagogía para el Desarrollo Autónomo, UNAD; Contadora, Corporación Universitaria Remington. Docente Universidad Mariana.

MARIA DE FÁTIMA BARBOSA ABDALLA

BRASIL

Licenciada em Letras (USP), Música (UFRJ) e Pedagogia. Especialização em Comunicação/New York University, Mestre e Doutora em Educação (USP) e Pós-Doutorado em Psicologia da Educação (PUC/SP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Instituições de Ensino, Políticas e Práticas Pedagógicas”. Foi coordenadora do Projeto OBEDUC/Capes e do Núcleo de Pesquisa/Parfor. Atualmente, é membro da diretoria da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação/Anfope e participa do Fórum Estadual Paulista. Pesquisadora do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais em Educação/CIERS-ed, da Fundação Carlos Chagas/FCC.

MARÍA VICTORIA MARTIN

ARGENTINA

Doctora en Comunicación, FPyCS, UNLP. Especialista en Educación y TIC, INFOD, Ministerio de Educación de la Nación. Magíster en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales, FPyCS, UNLP. Profesora en Comunicación Social, FPyCS, UNLP. Licenciada en Comunicación Social, orientación Planificación Comunicacional FPyCS, UNLP.

PAMELA VESTFRID

ARGENTINA

Licenciada en Comunicación Social, orientación Planificación Comunicacional FPyCS, UNLP. Profesora en Comunicación Social, FPyCS, UNLP. Especialista en Educación y TIC, INFOD. Diplomada en Educación y Cultura Digital, Universidad Nacional de Villa María, Aula Abierta y Chicos.net. Diplomada en Educación Emocional, UCALP. Doctoranda en Comunicación Social, FPyCS, UNLP.

MELISSA LISETTE ESPARZA VELA

ECUADOR

Magister en Gestión de la Calidad en la Educación; docente del Sistema de Nivelación de la Universidad Técnica del Norte – Ibarra, Ecuador.

OLGA TERESA SÁNCHEZ MANOSALVAS

ECUADOR

Olga Teresa Sánchez Manosalvas, Doctora PhD en Educación Superior; Actual vicerrectora Académica de la Universidad Técnica del Norte, Docente titular de la Universidad de las Fuerzas Armadas – ESPE, Ecuador.

ROSALINA JULIA CISNEROS BLANCAS

MÉXICO

Profesora de Educación Primaria con mención honorífica. postgrado en Orientación Familiar por Grupo Enlace. Fundadora de la Estancia Infantil "Las Abejitas" en Matamoros. Fundadora del Jardín de niños "Princess" en Matamoros. Fundadora del "Colegio México" en Matamoros. Presidente del Consejo Directivo del Colegio México.

SANTIAGO DELGADO CORONADO

MÉXICO

Licenciado en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional. Maestro en Ciencias, Especialidad en Sociología Educativa por el ICyTEG. Maestro en Formación del Profesorado en Docencia e Investigación en la Educación Superior por la UNED España. Posgrado en Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales por la Universidad Miguel de Cervantes, España. Estudios de Doctorado en Ciencias con Especialidad Pedagogía por el ICyTEG. Doctor en Educación por la Universidad Continente Americano. Estudios de Doctorado en Educación en la Universidad Internacional Iberoamericana.

FLORALBA DEL ROCÍO AGUILAR GORDÓN

ECUADOR

Doctora en Filosofía. Doctoranda en Investigación y Docencia. Doctoranda en Sociedad del Conocimiento. Magíster en Tecnología aplicada a la Educación. Magíster en Educación Superior. Magíster en Educación a Distancia. Experto en Analítica de la Sociedad del Conocimiento. Licenciada en Filosofía. Licenciada en Ciencias Sociales, Políticas y Económicas. Coordinadora del Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE) de la Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador. Editora de la Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación de la Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

JEFFERSON ALEXANDER MORENO GUAICHA

ECUADOR

Licenciado en Filosofía y Pedagogía por la Universidad Politécnica Salesiana. Miembro del grupo de Investigación de Filosofía de la Educación (GIFE). Miembro del Equipo Editorial de la Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación (Revisor, Gestión Técnica y Divulgación).

VERÓNICA MILAGROS CASTILLO PÉREZ

PERÚ

Doctora en Diseño, Orientación e Intervención Psicopedagógica. Máster Universitaria en Educación y Tecnología de la Información y la Comunicación en la Universidad de Alicante. Maestría en Enseñanza de las Matemáticas en la PUCP.

MARIO FERNANDO CALVACHE MUÑOZ

COLOMBIA

Doctor en Educación Universidad de Baja California, Tepic- México; Magister en Educación desde la Diversidad Universidad de Manizales; Especialista en Educación Sexual, Universidad Mariana; Profesional en Teología, Universidad Javeriana; Licenciado en Teología, Universidad Javeriana. Docente Universidad Mariana.

LA EDUCACION RURAL EN LOS ESCENARIOS DEL PROCESO DE PAZ Y EL POSCONFLICTO EN COLOMBIA

Edmundo Fabián Jaramillo Rivera

Sara Esperanza Lucero Revelo

Resumen

El presente artículo, está centrado en reflexiones educativas, humanitarias y económicas del contexto colombiano, donde la educación rural está alejada del mundo próspero, sostenible e incluyente, a cambio de ser escenario propicio para el desarraigo, la violencia, el conflicto social y la desesperanza.

La intensión, no es solo describir los lenguajes de: ruralidad-conflicto- violencia, sino relacionar: ruralidad- educación -paz, en consideración a que la construcción visionaria de un país, debe ser cercana a nuevas miradas hacia la riqueza natural, cultural y biodiversa, contextualizada en el mundo pertinente y los sueños de felicidad de las niñas, niños, jóvenes y adultos rurales.

En este texto-contexto, se plantean algunas acciones que permitan integrar los Proyectos Educativos Institucionales hacia la reducción de brechas de marginalidad de los estudiantes rurales quienes sienten que la escuela debe ser para la vida y la esperanza, en plenos derechos de igualdad y ciudadanía.

Introducción

En el marco constitucional del derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público, dirigida a todo ciudadano colombiano, es procedente analizar los desafíos y realidades de la prestación de este servicio en los contextos rurales, donde si bien se ha avanzado en procesos de cobertura, aún las dinámicas de calidad, pertinencia y equidad, no reflejan acciones trascendentes hacia el cumplimiento de los fines legales, requeridos dentro de los procesos de formación en el respeto a la vida, a los demás derechos humanos, a la paz, al pluralismo, a la justicia, a la solidaridad y equidad social, como expresiones legítimas de libertad y derecho legal.

Teniendo en cuenta los variados escenarios donde la educación diversifica su concepto, es donde se asume la complejidad del acto de formación, de allí que universalizar la educación, sin tener en cuenta los contextos multiétnicos, heterogéneos, social y culturalmente diversos en las regiones, se convierte en una negación a las identidades, a los retos del progreso y al buen vivir de las comunidades. Aquí es donde las realidades históricas, geográficas, culturales y simbólicas del territorio deben converger hacia la búsqueda de brindar una educación que permita que los sujetos reconozcan y aprovechen sus recursos, sus ambientes endógenos y exógenos, haciendo que sus necesidades sean atendidas con aprendizajes aportantes a sus experiencias comprensivas de vida, con perspectivas de cambiar los cánones de pensamiento hegemónico y unidimensional donde se intuye de forma equivocada que los habitantes de las regiones rurales no merecen contar con una educación que garantice proyectos de vida, haciendo necesario cimentar en ellos la pedagogía del conformismo, del desapego al futuro rural y el afán de convertirlos en ciudadanos urbanos.

La educación rural como escenario constructor de paz.

Quizá sea oportuno, citar el contenido de la portada del título “HAY CAMPO PARA LA PAZ”. En Colombia hay campo para cultivar progreso y manos campesinas que nos enseñan que en nuestra tierra crece la verdadera riqueza. Es tiempo para sembrar. (Revista Semana, 2018)

Este mensaje, integra los pensamientos de coyuntura de la situación social del campo colombiano, donde los escenarios de la ruralidad han sido tomados como centros nodales de violencia, donde infortunadamente cuesta mucho liderar procesos que exploren con profundidad las problemáticas comunitarias, la contaminación de las aguas, la deforestación y limitación de los páramos, como también las desigualdades en la prestación del servicio educativo rural.

Es en este contexto, donde se sienten muchas necesidades y no fluyen acciones reales que minimicen las brechas indignas de vida de muchos niños, niñas, jóvenes y adultos, quienes prefieren estar en el silencio antes que testimoniar acciones de organización social, las cuales pueden convertirse en pesares individuales y colectivos de existencia humana.

Estas realidades, planteadas con la voz prioritaria de atención, buscan hacer visibles mejores escenarios hacia la ruralidad, donde las filigranas tejidas en el acuerdo capitulado y discutido durante cuatro años en La Habana, logre señalar las rutas, compromisos y pilares que permitan la toma de decisiones para terminar el conflicto y construir la paz, no solamente aquella que simboliza menos violencia, ataques y torturas, sino también la que reduzca los factores migratorios del campo a la ciudad en búsqueda de mejores ambientes con el entorno, con el sentido de lo humano y con la misión de permitir que la vida coseche frutos sembrados en terrenos de convivencia, haciendo converger el afecto con la paz y el intelecto con el desarrollo, interpretado en sus múltiples dimensiones. (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2016). Será así que los niños, niñas y jóvenes sean formados en su contexto, no desde la contaminación social, biológica y ecológica, sino desde el descubrimiento, el asombro, la libertad y el respeto al ambiente de la naturaleza.

Son diversas las fuentes, donde se aprecian las realidades contextuales del campo colombiano, entre ellas la educación. Los datos son abundantes como también los diálogos, las promesas, encuentros y diagnósticos en territorio, lo que no han llegado son las acciones puntuales de compromisos interinstitucionales que permitan materializar soluciones a los problemas.

No es gratuito que el analfabetismo y el bajo logro educativo en las zonas rurales sea más notorio que en lo urbano. Según el Departamento Nacional de Planeación (2016), el porcentaje de hogares con algún miembro analfabeta en la zona rural, es más de tres veces la proporción correspondiente a la zona urbana. Para el año 2017, en cabeceras, una persona de 15 a 24 años tenía un promedio de 10.5 años de educación, mientras que, en centros poblados y rural disperso, una persona en ese rango de edad tenía 8.5 años de educación en promedio. (DANE, 2018)

Que oportunidades les estamos dando a los jóvenes rurales, cuando entre quienes se matriculan en las instituciones educativas casi el 50% no consigue un título. El 44% lo obtiene como técnico o tecnólogo y solo el 6% consigue un título universitario. (Pardo, 2017). Esta preocupante realidad empeora cuando según informe elaborado en año 2015 por el Departamento Nacional de Planeación, en el Censo Nacional Agropecuario, 2014, se registra que el 60% de los 1.122 municipios en Colombia son rurales y el 30% de la población del país es campesina.

Aquí, he de referirme al registro del DANE, con cifras entregadas el 06 de noviembre de 2018, donde se manifiesta que en Colombia hay 45.5 millones de habitantes. De ese total de población, 8.8 millones son jóvenes que viven en zonas rurales, muchos de ellos con reducidos niveles de calidad de vida, pernoctan en hogares sin acceso a fuentes adecuadas de agua potable y sin sistemas de evacuación de aguas residuales, entre otras dificultades.

El Informe de la Oficina del Alto Comisionado Para la Paz (2016), hace crecer aún más los eslabones críticos de la vida en el campo, al saber que, de los 1.122 municipios existentes en Colombia, 187 están registrados con el mayor grado de afectación por la violencia y de estos 140 están ubicados en zonas rurales y rurales dispersas. Se estima que el conflicto ha dejado 7.9 millones de víctimas, por desplazamientos, homicidios, ataques a poblaciones, torturas, desaparecidos, reclutamiento forzado, cultivos de economía y producción ilícita.

Ante estos entramados sociales que envuelven los pensamientos de la vida en el campo, surgen interrogantes que podrían direccionar inquietudes de respuesta: ¿Qué estrategias se requieren para oxigenar mejores ambientes en la vida rural?, ¿Es la educación una posibilidad para el renacer rural?, ¿Qué tipo de educación, para quiénes y con quiénes? ¿Es la estructura del proceso de paz una salida a esta crisis?

Situados estos interrogantes, se plantean inquietudes sobre las cuales se podrían edificar discusiones de análisis, invitación permitida para quienes desde la académica, la política, los derechos humanos y en general la ciudadanía, deseen integrarse hacia la búsqueda de nuevos colores a un arco iris donde los rayos del sol, produzcan fenómenos ópticos con nuevas miradas hacia el campo, con unas categorías que rescaten y conserven visiones de la vida, teniendo en cuenta los paradigmas diversos de su significado, lo cual permitiría atender las expresiones del historiador Fernando Huanacuni (2010) quien refiere: “para solucionar los problemas globales se necesitan soluciones globales estructurales”.

Huanacuni, en sus referentes de pensamiento plantea la epistemología del desarrollo y el progreso manifestando: “la madre tierra y el pensamiento predominante se están transformando pero todavía gran parte de la humanidad no termina de asimilar las dimensiones y consecuencias de este tiempo. Los modelos “pro-civilizatorios”, desarrollistas y modernistas hegemónicos en el planeta durante los últimos siglos, están llegando ya, a un tope y por lo tanto toca el descenso. Las promesas de progreso y desarrollo que en algún momento guiaron a toda la humanidad, ya mostraron a plenitud sus limitaciones y efectos devastadores sobre todo en países altamente desarrollados.” (Huanacuni, 2010)

Teniendo en cuenta la Conferencia Mundial de los Pueblos Sobre el Cambio Climático y los Derechos de la Madre Tierra (2010), este mensaje del historiador Aymara, es la voz latente hacia la necesidad de oxigenar los territorios con la importancia de revertir las visiones ancestrales de desarrollo, con elementos pensados no solamente desde la economía del mercado sino desde la reciprocidad del origen de la vida, su propia vida en la cotidianidad relacionante a sus costumbres, a sus principios ancestrales, al rescate y fortalecimiento de la vivencia y propuesta de los pueblos indígenas, del vivir bien, reconociendo a la madre tierra como un ser vivo con la cual tenemos una relación indisoluble e interdependiente basados en principios y mecanismos que garanticen el respeto, la armonía y el equilibrio de los pueblos

con la naturaleza y como la base para una sociedad con justicia social y ambiental, que tenga como fin la vida.

En estas perspectivas de centrar el tema del campo, integrando sus vivencias con la naturaleza y los sujetos, se hace necesario el debate que permita estimar la importancia de articular y fortalecer esfuerzos comunes, no solo de quienes albergamos huellas en el campo, sino también de otros actores sociales que desean desde la complementariedad y complejidad, romper los cánones de la indiferencia, de la crisis social, ambiental y humana en la cual se encuentran los territorios rurales y con ellos nuestros campesinos, niños, niñas y jóvenes rurales, en quienes se observa en sus rostros y manos las huellas del sol y del agua, de la esperanza y de la incertidumbre, como también de la unidad del mundo como patrimonio único de resistencia hacia el derecho humano de ser sembradores de destinos en el hábitat cíclico de la madre tierra.

Hoy, más que nunca, Colombia debe tener en cuenta los resultados de las proyecciones del Censo Nacional Agropecuario según el DANE (2014), donde según el informe consolidado para el año 2017, se estima que son 113.008.623.9 hectáreas las que corresponden a zonas rurales dispersas ubicadas en 32 departamentos y 1.101 municipios, incluido el Archipiélago San Andrés, Providencia y Sana Catalina; de ellas 20 áreas no municipalizadas, 773 resguardos indígenas, 181 tierras de comunidades negras y 56 parques nacionales naturales. Más de la tercera parte del área rural dispersa tuvo uso agropecuario y de esta a su vez cerca de una quinta parte se destinó al uso agrícola, donde los cultivos representan el 6.3% del total del área rural dispersa.

A lo anterior se añade, el registro que del total del área rural dispersa censada, el 50.6% correspondió a bosques naturales, el 40.6% a uso agropecuario, el 7.2% a uso no agropecuario y el 0.1% a nuevos desarrollos urbanos. (DANE, 2014). La destinación del área a cultivos permanentes se ha venido incrementando, al pasar del 43.7% en el CNA realizado en el año de 1960 al 52.6 % en 1970 y al 74.8% en el CNA del 2014.

Estos datos, son panoramas que priorizan intervenciones desafiantes para la Colombia diversa y campesina, no solamente la que concentró la confrontación armada, sino también para la marginada por los poderes centrales del Estado, igual la del minifundio productivo, la

de la paz enverdecida por la esperanza en los principios fundantes del respeto hacia la madre tierra y al desarrollo humano sostenible.

Si bien, estos temas, han marcado territorio con muchos diagnósticos y antecedentes, caracterizando rutas y objetivos de políticas internacionales, nacionales y locales, consideradas esenciales para responder a las necesidades identificadas, aún existen estructuras limitativas de cumplimiento a las conclusiones e informes de foros y acuerdos internacionales donde se consagran declaraciones y se adoptan compromisos comunes hacia la atención educativa como derecho humano fundamental.

Es evidente que distan mucho las metas y desafíos planteados en el Foro Educación para Todos: (Jomtien-Tailandia, 1990). Foro Mundial sobre la Educación (Dakar- Senegal, 2000). Proyecto Regional para América Latina y El Caribe (PRELAC, 2002). Foro Mundial sobre Educación (Incheon- República de Corea, 2015).

Estos espacios, permitieron diálogos donde se plantearon acuerdos para que los Estados consideren que la educación es la mejor estrategia para el desarrollo constructivo de ciudadanía, para la capacidad del triunfo en la economía, en la competitividad y el capital humano, haciendo hincapié en la necesidad de mayor inversión, mejor acceso y más calidad, resaltando lo expresado en la Declaración de Jomtien donde los dirigentes políticos y educacionales cobraron conciencia de: “un mejor acceso que no traiga aparejada la calidad de la instrucción es una victoria vacua”. (UNESCO, 2015)

Hoy, si bien las voces de nuestros campesinos, no son las mismas voces que existieron en la coyuntura de los años treinta y cincuenta del siglo pasado, donde los reclamos de los colonos eran silenciados con la muerte y la usurpación de los terratenientes y los llamados “nuevos empresarios del agro”, todavía existen escenarios que deslegitiman el don de la palabra y no se valoran los derechos reivindicatorios de las organizaciones populares. De hecho, Salgado (2014), relata:

“El Estado desarrolló una acción política de doble carácter sobre el campesinado, pues hasta finales del siglo pasado integró parcialmente a un sector de esta población mediante el reparto marginal de tierra, los programas DRI, la investigación tecnológica sobre sistemas productivos- programas como PNR y Pronata. Pero, al mismo tiempo, el Estado mantuvo la política de desvalorizar a otro porcentaje cada vez mayor de

familias campesinas, para las cuales no hubo reconocimiento sobre su papel en el desarrollo, negándoles asignación de activos como la tierra o el crédito, y sin reconocerles derecho de ciudadanía” p. 27

En este orden de ideas, es observable que el tema del campo es hibridante a variados sucesos históricos, sociales, culturales y humanos, de allí que sea la educación un eje fundante en las apreciaciones colectivas y significantes en el tema de la ruralidad colombiana, mejor aún en las perspectivas del posconflicto o posacuerdo donde se debe pensar en reivindicar los males que no han permitido el cumplimiento de las tareas, retos y desafíos de mirar la educación rural como posibilidad esperanzadora de paz.

Este debe ser un alto en el camino, en las circunstancias actuales del país. Una educación rural pertinente, con maestros pertinentes para sujetos que misionalmente se formen en principios sobre la importancia de su papel social- comunitario, capaces de no solo mirar las problemáticas del mundo rural, sino en la interpretación y formulación de proyectos de futuro como cimientos estructurales de transformación epistemológica de los enfoques tradicionales de la ruralidad colombiana.

Es imperativo subrayar, que la educación rural debe estar enfocada hacia los elementos interactuantes de: escuela- familia- contexto-producción- tecnología y financiación. Para ello, buena parte de cumplimiento está en la formación permanente y pertinente de los maestros. Serán bienvenidos quienes rompan paradigmas de la escuela como sistema natural cerrado y hagan disrupción hacia las pedagogías de la interacción, el diálogo y el argumento, quienes no se conformen con lo mediático y estandarizado. De manera particular lo plantea Freire (2009), en los siguientes términos:

“No hay cómo no repetir que enseñar no es la pura transferencia mecánica del perfil del contenido que el profesor hace al alumno, pasivo y dócil. Como tampoco hay cómo no repetir que partir del saber que tengan los educandos no significa quedarse girando en torno a ese saber. Partir significa ponerse en camino, irse, desplazarse de un punto a otro y no quedarse, permanecer. Jamás dije, como a veces insinúan o dicen que dije, que debemos girar fascinados en torno al saber de los educandos, como la mariposa alrededor de la luz. Partir del “saber de experiencia vivida” para superarlo no es quedarse en él”. p.67

Finalmente, se considera la importancia de reconocer el papel profesional y ético que deberían caracterizar a los maestros rurales, quienes deben asumir retos de diseñar nuevas carrileras, deconstruir los Proyectos Educativos Institucionales para que sus contenidos respondan a nuevos trenes, donde los vagones estén equipados de materiales que transformen la anarquía con la democracia, la violencia con la paz, la pregunta con la investigación, teorizando y practicando acciones de vida hacia el bien común, configurando sistemas de trabajo pertinentes. En palabras de Ramírez (2015):

“El asumir la docencia in situ bajo un pensamiento crítico y complejo, en la perspectiva de responder al reto de ejercer un desempeño vigente, pertinente, eficiente y eficaz, exige que el docente, además de poseer las competencias pedagógicas básicas, esté capacitado para conocer a profundidad el ámbito en el cual se desempeña su institución y, a la vez, el ámbito interno en que ésta se desenvuelve”. p.119

Llegando al núcleo común de estos pensamientos y en el intento de concluir estas expresiones, se manifiesta la necesidad de mirar con otros ojos la educación rural, con ella sus historias, sus desesperanzas, no para abrir senderos donde camine la soledad, sino para que vuelva el canto de los pájaros, la biodiversidad ambiental y el ruido de las aguas, dando forma de vida con latidos de un corazón sano, provista de niños, niñas, jóvenes y adultos , que amen, sientan y conserven lo que es suyo: LA TIERRA Y CON ELLA SU BIEN-ESTAR.

Bibliografía

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 del 8 de febrero de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf.

Conferencia mundial de los pueblos sobre el cambio climático y los derechos de la madre tierra. 2010. Ministerio de Relaciones Exteriores. Tiquipaya, Cochabamba, Bolivia. Disponible en: http://www.bivica.org/upload/diplomacia-vida_ocho.pdf

Departamento Nacional de Planeación. (2016). Misión para la transformación del campo, El campo colombiano un camino hacia el bienestar y la paz. Bogotá D.C. Disponible en: <https://www.dnp.gov.co/programas/agricultura/paginas/mision-para-la-transformacion-del-campo-colombiano.aspx>

DANE (2018). Encuesta calidad de Vida, Ficha técnica, información estratégica, 2017. Gobierno de Colombia. Bogotá D.C. Disponible en: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud/calidad-de-vida-ecv/encuesta-nacional-de-calidad-de-vida-ecv-2017>

Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas – DANE. (2014). Censo Nacional Agropecuario, Bogotá, Colombia. Disponible en: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/agropecuario/censo-nacional-agropecuario-2014>

De Sousa, B. (2005). Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (Encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires: Clacso Libros.

Delgado, M. (2014). La educación básica y media en Colombia: Retos en equidad y calidad. Investigación financiada por la fundación Konrad Adenauer. Bogotá: Fundación para la Educación Superior y el Desarrollo, FEDESARROLLO. Consultado el 18 de noviembre en 2014 en: <http://www.fedesarrollo.org.co/investigacion/investigaciones/educacion/>

- Fernández, M. (1976). *Crisis en la educación*. Barcelona, España: UNESCO, Ediciones de Promoción Cultural S.A.
- FREIRE, Paulo. (2009) pedagogía de la esperanza. Editores, Siglo XXI, S.A. de C.V. México D.F. P. 67.
- Guevara, G. (2010). *Lecturas para maestros*. México: Cal y Arena.
- HUANACUNI, Fernando. (2010). Paradigma Occidental y Paradigma Indígena Originario. América Latina en movimiento. No. 452, año XXXIV, II Época, P. 17. Disponible en: <http://www.plataformabuenvivir.com/wp-content/uploads/2012/07/HuanacuniParadigmaOccidentalIndigena2010.pdf>
- Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal.
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (2016). Acuerdo Final para la Terminación del conflicto la construcción de una paz estable y duradera, La Habana- Cuba. Disponible en: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>
- PARDO Renata. (2017). Diagnóstico de la juventud rural en Colombia. Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural. FAO. Disponible en: https://rimisp.org/wp-content/files_mf/1503000650Diagn%C3%B3sticodelajuventudruralenColombia.pdf
- Presidencia de la Republica, Oficina alto comisionado para la paz. (2017). Acuerdo sobre las víctimas, Colombia. Disponible en: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/Prensa/Paginas/2016/junio/Conoce-el-Acuerdo-sobre-las-Victimas-en-video-y-en-cartilla.aspx>
- RAMIREZ, Ángel. (2015) Educación, pedagogía y desarrollo rural, ideas para construir la paz. Ediciones ECOE, Bogotá, Colombia. P. 119.
- Revista Semana. 2018. Editorial. Hay campo para la paz. Agricultura. Edición 0002, Colombia, mayo de 2018. Bogotá D.C. Disponible en: <https://www.semana.com/seccion/contenidos-editoriales/hay-campo-para-la-paz/440>

SALGADO, Carlos. (2014). Colombia: Estado actual del debate sobre desarrollo rural. Ediciones desde abajo. Bogotá- Colombia. P.27

UNESCO. (2000). Foro Mundial sobre la Educación. Dakar- Senegal, Editorial, GRAPHOPRINT, Francia ,2000. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa

UNESCO. (2015). Declaración de Incheon, Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Incheon, República de Corea. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa

CURRÍCULOS CONTEXTUALIZADOS EN EDUCACIÓN INICIAL Y BÁSICA

Elba Domaccin Aros

Resumen

El currículo concibe la enseñanza como un proceso sistemático por medio del cual el niño construye conocimientos potencia el desarrollo de habilidades valores y actitudes que fortalecen su forma integral mediante interacciones positivas que faciliten la mediación pedagógica en un ambiente de aprendizaje estimulante. Entre la sociedad y la educación existe un condicionamiento mutuo. Y esta puede tener un influjo relativo sobre el desarrollo de la sociedad a que pertenece. La educación es desafiada a crear condiciones individuales y sociales para la igualdad entre todas las personas.. Objetivos: determinar si los docentes de educación inicial y básica ejecutan las actividades curriculares acorde con el contexto en el que realizan sus actividades docentes. Conocer si sólo utilizan los libros entregados por el Ministerio de Educación. Analizar la utilización de los materiales del medio en el proceso educativo. Los datos obtenidos de esta exploración participativa son productos de observaciones, cuestionarios, entrevistas. Los docentes no adaptan contenidos a la realidad cultural. La educación infantil tiene que valorizar la cultura local nacional universal porque todos los niños son ciudadanos del mundo y al mismo tiempo brindar las condiciones para que cada uno pueda formar su individualidad, ser auténticamente él mismo.

Introducción

El currículo en la educación inicial y básica concibe el aprendizaje como un proceso sistemático e intencionado por medio del cual el niño construye conocimientos y potencia el desarrollo de habilidades, valores y actitudes que fortalecen su formación integral, mediante interacciones positivas que faciliten la mediación pedagógica en un ambiente de aprendizaje estimulante. (Currículo Educación Inicial Ecuador. 2014)

La temática de esta investigación se la considera importante porque el currículo no atiende a las necesidades de los niños y niñas de educación inicial y básica; porque es muy general y no atiende a la realidad cultural de su entorno, al desarrollo infantil que requiere la contextualización de su aprendizaje.

El desarrollo infantil es un proceso de cambios continuos por el que atraviesan los niños y niñas desde su concepción que, en condiciones normales, garantizan el crecimiento, la maduración y la adquisición progresiva de las complejas funciones como el pensamiento, los afectos, la creatividad. Es por esto que el desarrollo depende de la calidad de las condiciones sociales, económicas y culturales en las que nacen, crecen y viven los niños y niñas, de las oportunidades que el entorno les ofrece y de las efectivas garantías de derechos por parte del Estado y la sociedad (MIES-INFA, Ecuador. 2011-17).

Teóricamente se coincide con la necesidad de respetar el entorno cultural y transmitirlos a los niños y niñas, destacando lo que es propio de su región, su ciudad. Que lo conozcan, lo valoren, lo amen. Pero en la realidad no siempre se lo lleva a la práctica por diversas razones. Se usan decoraciones acorde con otros contextos, se guían por libros bases que responden a otras realidades.

Entre la sociedad y la educación existe un condicionamiento mutuo. Es decir la sociedad da los lineamientos de lo que aspira que aprendan los ciudadanos y esto se lo hace a través de la educación. Los contenidos educativos reflejan el punto de partida y de llegada que esa sociedad quiere reflejar.

La hipótesis planteada es : si se contextualiza el currículo los niños y niñas se educarán acorde con su realidad cultural.

Los objetivos planteados son:1. Determinar si los docentes de educación inicial y básica ejecutan el proceso de enseñanza-aprendizaje acorde con el contexto en el que realizan sus actividades docentes.2. Conocer si sólo utilizan los libros entregados por el Ministerio de Educación. 3. Analizar la utilización de los materiales del medio en el proceso educativo.4. El ambiente físico está contextualizado acorde al crecimiento del niño/a. 5. La aplicación del currículo en el aula atiende a las infancias.

Importancia del problema

La importancia de este tema radica en la necesidad de reflexionar acerca del concepto que los adultos, padres de familia, educadores, autoridades y comunidad tienen respecto a los niños y niñas, su formación, educación basados en culturas hegemónicas. “la forma cómo los vemos, las expectativas que tenemos respecto a su desarrollo y nivel de realización personal y social, la definición de qué es su derecho, de lo que necesitan, de qué familia, la sociedad y el Estado les deben ofrecer y garantizar, las políticas públicas y la práctica de educación infantil, todo depende, en gran medida, de lo que entendemos por infancia y de cómo ella se constituye en la cultura” (Vital Didonet. Artículo. Abril 14, 2017. Educación Infantil en Perú y América Latina: un desafío ante las múltiples infancias).

Los niños y niñas están recibiendo la influencia del currículo de la institución a la que asisten, se están formando bajo esa realidad que no siempre está de acuerdo con su entorno.

Entre sociedad y educación existe un condicionamiento mutuo, si bien es la sociedad la que organizó su sistema de educación y no a la inversa y de ella provienen casi todos los componentes del proceso educativo.

La educación puede tener un influjo relativo sobre el desarrollo de la sociedad a la que se pertenece.

El currículo reproduce la estructura, las formas, las relaciones e interacciones de la sociedad (etnicidad, la clase social, el género y las relaciones de poder) y esta a su vez se alimenta de los procesos educativos..

La antropología le aporta al currículo su carácter holístico, al comprender la condición humana como un todo: pasado, presente y futuro; biología, sociedad, lenguaje y cultura.

“De esta manera, la construcción de “sujetos” implicaría reconocer la diversidad que crean los colectivos históricos y culturales, conformados en parte por los imaginarios construidos socialmente y por el proceso personal de desarrollo y auto-formación de cada uno, en ámbitos contextuales de relativa y variada autonomía y libertad.

Por tanto, los conceptos de bebé o de párvulo no sólo pueden presentar visiones diferentes según los contextos, culturas e imaginarios donde se construyen, sino que además cabe

considerar que en todos los ámbitos se está en permanente reelaboración y transformación de ellos, a lo que cabe agregar el rol productor y transformador que se les posibilite. (Peralta E. M. Victoria, .2017.p 49 Construyendo currículos postmodernos en la Educación Inicial y Latinoamericana)

Por lo tanto el currículo debe considerar los contextos y las culturas en que se desarrolla cada infancia. De ahí que, el currículo en la educación inicial no puede ni construirse, ni explicarse al margen de la cultura.

Entendiéndose por cultura el sistema de significados accesibles sólo a quienes poseen las claves de la interpretación. Por lo que las nuevas generaciones deben ir conociendo esos significados para entender su cultura, sus tradiciones, su lenguaje, sus comidas, sus creencias.

A su vez es importante para acceder a las claves de la interpretación, integrarse en una comunidad cultural, a través de un proceso denominado educación.

Metodología

La investigación se realizó con docentes de educación inicial y básica.

Las variables que se utilizaron en la investigación son: Contextualización del currículo y realidad cultural.

Contextualización del currículo: “El currículum es una construcción socio cultural que no tiene existencia fuera de la experiencia humana y que se expresa en determinadas circunstancias espacio - temporales de modo contextualizado. Al decir de algunos teóricos (Grundy, 1994) las prácticas educativas – y el curriculum- entre ellas no existen aparte de las acciones sobre las personas y sobre las personas en que interactúan; por tanto, estas prácticas deben concretarse en el mundo o desde las instituciones escolares. Así se concibe que las acciones curriculares tienen un trasfondo de creencias y valores-o fundamentos- que explican sus características. A diferentes creencias y valores correspondería en consecuencia, praxis (relación de teoría-práctica) distintas, ya que –también- se configuran

según paradigmas diferentes” (Soto Viola . 2003. p 87 . Reflexiones en torno a una perspectiva curricular holística. En : Revista Enfoques Educativos 5. Universidad de Chile, Santiago)

Realidad cultural:” Es en un país su propia riqueza en valores, formas de vida (alimentación, vestidos, viviendas, costumbres,etc.), tradiciones, aspiraciones, religiones, artes, mitos, creencias y su propio idioma.” (Sotil García Gabel Daniel. FCEH – UNAP. Unapiquitos.edu.pe)

La investigación realizada es aplicada pues se llegó a la ejecución de amplias generalizaciones y está orientada a la solución de problemas.De campo, pues se realizó en el mismo lugar en que se desarrollan los acontecimientos, en contacto directo con quien o quienes son los gestores del problema que se investiga. Descriptiva, pues describe un fenómeno o una situación mediante su estudio en una circunstancia tempo-espacial determinada. Enfatiza aspectos cuantitativos y aspectos de categorías bien definidas del fenómeno observado.

Las técnicas aplicadas fueron encuestas, entrevistas, observaciones, reflexiones y debates con expertos en curriculum.

Resultados

1. Las culturas locales y/o de pertenencia tienen una fuerte presencia, sin desestimar sus relaciones con otros ámbitos culturales que son analizados críticamente en función de su aporte al proyecto educativo
2. Se utilizan los textos entregados por el Ministerio de Educación que son contextualizados en función de las características y requerimientos específicos de los estudiantes
3. Se debe encontrar la personalización del ambiente físico tanto interior como exterior en que se encuentren juegos producidos por la comunidad, instrumentos musicales locales, el rincón del hogar acordes con las costumbres y utensilios del lugar, cesterías, artesanías.

4. El ambiente físico de la institución educativa, puede colaborar en el desarrollo del niño/a, en que se encuentren áreas de trabajo que respondan a los distintos niveles de desarrollo e intereses de los niños, de modo tal que puedan relacionarse entre todos. Que hayan materiales adecuados al nivel de desarrollo de cada niño y de sus intereses con muchas probabilidades de exploración y transformación. Que en el espacio interior y exterior hayan elementos que cambien periódicamente, y de ese modo irá reforzando su capacidad de observar su entorno. Y que haya un compromiso responsable en el cuidado y orden del aula..
5. Las infancias se atienden de manera igualitaria sin atender a la diversidad.

Discusión

La contextualización del curriculum, o sea, la adaptación del currículo a la cultura propia del entorno, las culturas son tradiciones y costumbres transmitidas a través del aprendizaje.. Los niños/as aprenden ésta dentro de una sociedad particular a través de los procesos de aprendizaje.

Las tradiciones responden a las preguntas: ¿cómo debemos hacer las cosas? ¿cómo dotamos de sentido al mundo?

Ontogenéticos-bioculturales.

La cultura y el proceso educativo solo pueden entenderse en una constante interacción de los procesos de desarrollo “ontogenéticos” y “bioculturales”

El desarrollo del ser humano es el resultado de una influencia biológica y de un contexto sociocultural.

Al asumir un proceso en que se va a construir el currículo conlleva realizar un análisis de la realidad local, nacional y global en que se dá la educación, sus tensiones, oportunidades e implicaciones que ello tiene en las propias comunidades educativas. Los curriculos pueden conducir a una mayor liberación de las personas o a su sometimiento o sumisión, como lo señalaba Paulo Freire

Citando a la educadora chilena Ofelia Reveco,ella indica al respecto: “podríamos señalar entonces, que a través del currículum como seleccionador y transmisor de cultura, se

estarían transmitiendo explícita o implícitamente las formas en que determinada cultura concibe al hombre y la mujer y lo que propone para ellos según su sexo, se están transmitiendo ciertos valores personales y sociales, ciertas concepciones, visiones y contenidos referidos a los diversos campos del conocimiento. Por ello, al diseñar currículum, y más en concreto al planificar el trabajo educativo (también es diseño de currículum), cada educadora está haciendo opciones que facilitarán u obstaculizarán oportunidades equitativas para los niños y las niñas, o que harán lo mismo respecto a la inserción ciudadana de las personas o la posibilidad de acceder o no y a la vez de una determinada forma a los bienes culturales” (Reveco Ofelia 2009. Conferencia en: Congreso Mundial “Educación Inicial de Nuevo Siglo” Organizado por la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE) en Guanajuato. México.

Conclusiones

El currículum responde a una visión integradora de cultura, educación y desarrollo.

Sobre la base de los principios constitucionales, la educación es un instrumento indispensable para la sociedad, que contribuye de manera clara a la construcción del país, a los proyectos de vida y a la libertad de sus habitantes, pueblos y nacionalidades.

El currículo debe incorporar la transmisión y práctica de valores que promuevan la libertad personal y la democracia, la solidaridad, el respeto a la diversidad de género, étnica, condición de migración y la eliminación de cualquier forma de discriminación.

La democracia supone el respeto a otras ideas visiones del mundo, a otras alternativas de solución a los problemas, a otras formas de vivir.

En esos escenarios, los docentes deben educar para la interculturalidad, pues en los Centros educativos la diversidad cultural debe convertirse en una ventaja pedagógica, en la que todos aprendemos más porque convivimos con diversas visiones del mundo, diferentes experiencias y diferentes formas de expresarnos.

Infancia y Cultura es reflexionar sobre las relaciones entre niños pequeños y el ambiente en que nacen, se constituyen sujetos psíquicos y se forman ciudadanos.

La lucha por preservar nuestra cultura y la identidad es permanente, pero en los últimos años se ha vuelto más organizada y consistente.

La educación tiene en ese proceso, un papel preponderante, pues es formadora de conciencia, de espíritu crítico, de desarrollo de competencias para la acción.

¿La infancia es universal?

¿Los niños y niñas, son iguales en cualquier lugar del mundo?

Existen características comunes. Hay peculiaridades que se encuentran en ellos en diferentes contextos.

Lo que lo hace un ser único viene determinado por características económicas, los valores sociales, las creencias y prácticas religiosas, la carga genética, su herencia psíquica llegan a ser elementos constructivos del ser-niño, de ser este-niño.

Los niños serán, también, distintos entre sí, según la cultura, el ambiente, el tiempo, la visión del mundo prevalente en donde viven.

Cada espacio geográfico y cada cultura tienen características propias que los distinguen los unos de los otros.

Educación infantil es ,ahora, un desafío ante las múltiples infancias.

Tantas infancias como países, tantas infancias como culturas.

Esto es un reto de gran magnitud para los formuladores de políticas de educación en el país, y para los educadores en el aula.

Educación infantil: una encrucijada de la individualidad y la diversidad

La educación es desafiada a crear condiciones individuales y sociales para la igualdad fundamental entre todas las personas.

La educación infantil tiene que valorizar la cultura local, la nacional y la universal `porque todos los niños son ciudadanos del mundo, y al mismo tiempo brindar las condiciones para que cada uno pueda formar su identidad, desarrollar su individualidad, ser auténticamente él mismo.

Función de la pedagogía en la infancia: Articular en, los centros de educación infantil, las experiencias y saberes existentes con la búsqueda de nuevos saberes y la realización de nuevas experiencias, considerando los niños como sujetos, portadores de derechos, en particular de una educación emancipadora, que no le arrebatase su autonomía y posibilidad de soñar.

Referencias

1. Currículo Educación Inicial. 2014. Quito. Ministerio de Educación.
2. Didonet Vital .2017. "Educación Infantil en Perú y América Latina: Un desafío ante las múltiples infancias" Artículos. Documentos.
3. Freire Paulo 1992. "Pedagogía de la Esperanza". Siglo XXI. México
4. Peralta E.M.Victoria 2000. "Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural". Editorial Andrés Bello. Chile
5. Peralta E.M.Victoria. 2017. "Construyendo currículos posmodernos en la Educación Inicial Latinoamericana" . Rosario. Santa Fe. Argentina.
6. Reveco Ofelia. 2009. "Conferencia en: Congreso Mundial "Educación Inicial de Nuevo Siglo" Organizado por la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE) en Guanajuato. México.
7. Soto Viola. 2004. " Nuevos escenarios mundiales y curriculares y los desafíos para los educadores de párvulos", en Peralta V. (Ed) En la construcción de una pedagogía de párvulos del siglo XXI. Aportes desde Latinoamérica. OEI. España.

DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA: ORIGEN, PROBLEMAS Y DESACIERTOS

Floralba del Rocío Aguilar Gordón

Resumen

El trabajo se propone analizar algunos problemas esenciales de la didáctica de la filosofía, su posibilidad, origen, esencia y forma o especies. Reflexiona acerca de los conflictos que suscitan la enseñanza de la filosofía como una asignatura del currículo y la pérdida de espacio de la misma en los diversos proyectos curriculares de los distintos niveles educativos. Finalmente, se formulan algunas pautas para enseñar filosofía y para enseñar a filosofar. En este proceso queda claro que para poder enfrentar la diversidad de problemas que surgen a propósito de la enseñanza de la filosofía, es preciso considerar la ubicación de la filosofía en el conjunto de saberes para comprender su aplicación práctica en la vida y para determinar sus aportaciones en el proceso de formación del ser humano. La creciente especialización de las disciplinas ha problematizado más el lugar y el carácter de la filosofía en relación a los demás saberes.

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo central sistematizar las diversas reflexiones que han surgido acerca de los diversos problemas de la didáctica de la filosofía, su origen, sus fines y su ubicación entre las ciencias; analiza acerca de los distintos conflictos que suscitan la enseñanza de la filosofía como una asignatura del currículo, la pérdida de espacio de la misma en los diversos proyectos curriculares de los distintos niveles educativos y la ausencia de implicaciones reales en los procesos de filosofar. Finalmente, propone algunas pautas para enseñar filosofía y enseñar a filosofar.

La finalidad última de este documento es proporcionar un conjunto de orientaciones, reglas y pautas como herramientas categoriales y metodológicas para el ejercicio profesional del docente de asignaturas filosóficas. El devenir histórico-socio-cultural explica que la práctica educativa colocó sobre el tapete una serie de lo que Vargas y Hernández (2006) llaman: “determinadas regularidades, principio y reglas que fueron guiando el quehacer de los que se dedicaban a enseñar” (pág. 16), aspecto del que no se encuentra alejada la didáctica de la filosofía. Sin embargo, es preciso comprender que no basta el conocimiento de las teorías y leyes vinculadas con los saberes filosóficos y con el quehacer docente, sino que además se requiere de la predisposición, de la motivación, de la toma de conciencia y de la mentalidad de los sujetos involucrados.

Por otra parte, si consideramos que el mundo actual vive una época convulsionada por el progreso científico-tecnológico pero con un cierto proceso involutivo en lo que al ser humano se refiere, es necesario formar sujetos situados y comprometidos consigo mismo y con el mundo al que pertenecen. Así mismo, si comprendemos que se vive un escenario complejo y paradigmático en el que paulatinamente se ha ido restando espacios a la filosofía, se hace indispensable repensar en su necesaria revitalización, pues es de conocimiento común como se han ido cerrando los espacios para la filosofía en sus distintas manifestaciones: como una asignatura de los diferentes proyectos curriculares de los distintos niveles educativos; como una estructura arquitectónica, se la ha desaparecido institucionalmente como carrera universitaria. A pesar de que algunas universidades conservan facultades con esta denominación no tienen departamentos, escuelas o carreras que aborden sus contenidos. Así mismo, se encuentran espacios en los que se está trabajando sus saberes, temas y problemas disfrazados o camuflados bajo otras denominaciones académicas, aspecto que va en detrimento del sentido y significado mismo de la filosofía.

Vinculado a lo anterior han surgido una serie de problemas relacionados con la filosofía y su enseñanza por cuanto hay quienes consideran que la filosofía no puede ser enseñada y que lo único que puede enseñarse es a filosofar. Los partidarios de la enseñanza de la filosofía enfrentan con un nuevo problema: ¿cuál es la metodología apropiada para enseñar filosofía? ¿cuál o cuáles son los métodos que aseguran según lo que en términos de Payarés y Machado (2011) sería “una enseñanza activa y participativa de los estudiantes para que

puedan apropiarse de las herramientas culturales adecuadas para abordar la realidad y transformarla” (pág. 1). El propósito es encontrar una metodología con similares especificidades que las del cuerpo categorial de la filosofía, entendida como un saber crítico, explicativo y valorativo. Los defensores de la enseñanza del filosofar enfrentan una doble problemática: ¿Qué enseñar para que el ser humano aprenda a filosofar? Y ¿cómo enseñar para filosofar? De allí que, la nueva cuestión sería: ¿qué sucede entonces con la didáctica de filosofía?

El trabajo se encuentra estructurado en cinco partes: en la primera se refiere a los problemas capitales de la didáctica de la filosofía (esto es la posibilidad, el origen, la esencia y la forma o especie); en la segunda parte, reflexiona acerca del origen mismo de los problemas de la didáctica de la filosofía; en la tercera parte, explica algunos desaciertos y limitaciones de la enseñanza de la filosofía; en la cuarta parte, propone algunas pautas para enseñar filosofía; y finalmente, en la quinta parte, establece algunas pautas para enseñar a filosofar.

Problemas capitales de la Didáctica de la Filosofía

Se evidencian algunas situaciones problemáticas en torno a la Didáctica de la Filosofía, problemas respecto a la posibilidad; al origen; a la esencia; y, a la forma o especie.

Posibilidad de una Didáctica de la Filosofía. La respuesta a este problema dependerá de la definición misma de la didáctica de la filosofía y de la ubicación que se realice dentro de un campo determinado del saber. En este sentido corresponde, establecer si la didáctica de la filosofía es una tarea de carácter filosófico o es una tarea de índole pedagógica. Si los problemas relacionados con la enseñanza de la filosofía no son de carácter pedagógico sino de carácter filosófico.

Así mismo la respuesta a este problema está determinada por el enfoque que se tenga acerca de la enseñanza y del aprendizaje de la filosofía puesto que hay quienes se oponen a toda afirmación que defiende la enseñanza de la filosofía. Los que se ubican en este criterio sostienen que la filosofía no se enseña. Uno de los problemas centrales acerca de la posibilidad de la didáctica de la filosofía es la indefinición de si enseñar un determinado

corpus filosófico y filosofar se confunden en una sola y misma actividad, en la de pensar por sí mismo, en la reflexión acerca del pensar sobre el pensar.

Otra solución a este problema de la posibilidad dependerá de la respuesta que surja en torno a la directriz que se adopte para la construcción de una didáctica particular de la filosofía, es decir si se construye en base a la dimensión axiológica de la propia filosofía o si se direcciona desde la instrumentalización de la metodología como ciencia; en otras palabras, el problema subsistente según Payarés y Machado (2011) se formula de la siguiente manera: “Si la elaboración de una didáctica particular de la filosofía radica en la dimensión axiológica de la propia filosofía o en la instrumentación de la metodología como ciencia en su situación de aprendizaje” (pág. 1).

La didáctica de la filosofía es posible siempre y cuando se considere que la filosofía es un sistema organizado que lleva consigo el conocimiento relacionado con la historia de la filosofía y que requiere ser enseñada y ser aprendida. También la didáctica de la filosofía tiene sentido para potenciar el desarrollo de competencias intelectuales que como herramientas culturales aportan para construir, consolidar y para transferir el conocimiento; cuando contribuyen para la transformación del sujeto y de su entorno. En tal virtud, la didáctica de la filosofía debe promover en el estudiante una actitud crítica, analítica, reflexiva, creativa y propositiva.

En definitiva, sigue siendo un problema el determinar si la didáctica de la filosofía es un problema de carácter filosófico o si se trata de un problema de corte pedagógico. O como dice Boavida (2006):

¿Cómo articular esto con el hecho de que se llame filosófica a la didáctica de la filosofía?.....¿Quién nos garantiza que toda la didáctica de la filosofía es filosófica? ¿Y que toda la filosofía implica una concepción educativa? Así, ¿no deberíamos tratar de encontrar una didáctica específica y de comprender las razones de su necesidad? (pág. 206).

Origen de la Didáctica de la Filosofía. Es otro problema de interés y que hasta la actualidad se discute. El debate es en torno a la determinación del principio de la didáctica de la filosofía, mismo que para unos se encuentra en las ciencias de la educación y concretamente en la misma pedagogía; para otros el origen de la didáctica de la filosofía se

encuentra en la misma filosofía, está en la filosofía de la educación y en los problemas que ella aborda.

En cuanto a este segundo criterio, encontramos la visión de Tozzi (1989, 18) citado por Joao Matos Boavida (2006) quien dentro de esta misma línea teórica, sostiene que “es la filosofía la que ante todo interpela a la didáctica en su fundamento”, porque,, “no hay didáctica [de la filosofía] sin filosofía de la educación, al menos implícita, por ejemplo, sin dimensión axiológica” (pág. 206). Esto conduce a pensar lo que el mismo Boavida (2006) se propuso: “¿No hay didáctica de la filosofía sin filosofía de la educación?,..... O, como dice Joannes (1986, 105) citado por Boavida (2006) adoptando.... una posición crítica: “¿No se puede ser filósofo sin ser, al mismo tiempo, filósofo de la educación?” (pág. 206). Este es uno de los problemas centrales de la didáctica de la filosofía. Y sí bien es cierto que no puede haber una didáctica de la filosofía sin una filosofía de la educación que la respalde, también es cierto que no pueden existir ninguna de las dos sin que exista alguien que las genere. Es así como el fundamento último de las dos disciplinas, tanto de la didáctica de la filosofía como de la filosofía de la educación es el ser humano y su capacidad racional que le permite problematizar, pensar, sistematizar, crear y proyectar de acuerdo al tiempo histórico-socio-cultural y al espacio geográfico en el que se desenvuelve, pues toda creación y/o destrucción en el mundo, en la naturaleza y en la sociedad obedece a la naturaleza del hombre, y como afirmaba Perelló (2006):

....Y su naturaleza humana exige conocimiento de los fines, de los medios, de los actos en el obrar; pide además una adhesión libre de la voluntad en su actuación.... en todo desarrollo el principio activo es interior, en la educación este principio obrará “conociendo” los fines y los medios, y se “autodeterminará” hacia la consecución de tales fines y de tales medios (pp. 132-133).

Efectivamente, toda la producción cultural y social obedece a la naturaleza del ser humano que exige respuestas y soluciones inmediatas a las diversas problemáticas de sus acciones y de sus relaciones con los otros, con la naturaleza y con la trascendencia, así la didáctica de la filosofía y la filosofía de la educación también cumplen este cometido igual que todas las otras manifestaciones científicas, tecnológicas y culturales del ser humano.

A pesar de lo anterior, la discusión sobre el problema del origen de la didáctica de la filosofía, a nivel epistemológico, aún sigue vigente: la didáctica de la filosofía tiene su origen en la pedagogía (y las ciencias de la educación) o en la filosofía (filosofía de la educación).

Esencia de la Didáctica de la Filosofía.

Otro de los problemas de la didáctica de la filosofía es determinar cuál es la esencia misma de la didáctica de la filosofía. Independientemente de los enfoques o respuestas que se puedan generar en torno a las demás problemáticas, a primera vista, podría decirse que la esencia de la didáctica de la filosofía se encuentra en la comprensión ontológica, lógica, epistemológica y axiológica del proceso enseñanza-aprendizaje y de las herramientas utilizadas en la construcción del conocimiento. Una esencia que tiene como punto de partida y como punto de llegada a la filosofía de la educación.

Por otra parte, es lógico suponer que aquellos que consideran que la Didáctica de la Filosofía es una rama de las Ciencias de la Educación, verán que la esencia de la disciplina en cuestión se encuentra en la pedagogía porque el problema que pretende resolver se encuentra relacionado con el hecho educativo, con la educación.

Vinculado a esta discusión sobre la esencia de la didáctica de la filosofía se encuentran dos subproblemas: a) Definir la relación existente entre didáctica de la filosofía y la filosofía de la educación; y, b) Determinar la relación que existe entre didáctica de la filosofía y las Ciencias de la Educación

Formas o especies de la Didáctica de la Filosofía. Entendida la filosofía como sistema, constituye otro problema fundamental de la didáctica de la filosofía, el determinar la existencia de una didáctica general o de una didáctica especial de la filosofía; es posible hablar de una sola didáctica de la filosofía o cabría concebir la existencia de diversas didácticas de la filosofía que respondan a cada uno de sus saberes, de sus problemas y de las distintas formas de sistematización. Es más se trata de discernir si la didáctica de la filosofía en sí misma es una didáctica general o es una didáctica especial.

Así, Joao Matos Boavida (2006) al referirse a los problemas de la enseñanza de la filosofía se pronunciaba a favor de una didáctica particular de la filosofía en función del desarrollo de las capacidades intelectuales. Consideraba que la filosofía tiene en sí misma la didáctica y al ser problematizadora, el método pedagógico para lograr aprendizajes deberá respetar esta tendencia para desarrollar capacidades en los estudiantes.

En cuanto a las formas o especies de la didáctica de la filosofía cabe considerar los problemas que el mismo Boavida (2006) establecía cuando se refería a la enseñanza de la filosofía, este estudioso estipulaba la necesidad de esclarecer si la filosofía tiene en sí misma o no su didáctica; si la didáctica de la filosofía es un problema filosófico, tal como se mencionó a propósito de otro de los problemas aludidos en este documento, y, sobre todo, considera la necesidad de esclarecer la relación que existe entre la didáctica de la filosofía y la filosofía de la educación.

A pesar de lo expuesto, es claro que el problema continua como consecuencia de la dinámica social, de las nuevas prácticas educativas y de las nuevas problemáticas que obligan a buscar alternativas de solución conforme a la nueva realidad en la que se sitúa el sujeto.

Origen de los problemas de la didáctica de la filosofía. Los problemas antes referidos se desprenden del problema de lo que Payarés y Machado (2011) llaman la “enseñabilidad de la filosofía... intrínsecamente ligado al proceso del desarrollo histórico de la práctica social del pensamiento” (pág.1); una práctica anunciada en el libro sexto de La República, de Platón cuando reconoce como cualidades de la naturaleza del filósofo a las siguientes: “el valor, la grandeza de alma, la facilidad para aprender y la memoria” (Platón, 2008, pág. 163). Esta situación es frecuente en todas las áreas del saber filosófico y en todos los pensadores desde la antigüedad hasta nuestros días. Siguiendo el análisis realizado por Payarés y Machado (2011), encontramos que:

...a medida que la filosofía fue conformando... con el fenómeno educativo un binomio de trabajo en la formación del hombre, se fue generando una fisura entre la actividad de filosofar como esfera de actuación y la enseñanza como actividad docente en la dinámica del proceso de socialización (pág. 1).

Parafraseando a Payarés y Machado (2011), esto se evidencia en las posiciones adoptadas por ejemplo en Spinoza quien sostenía que “la acción de enseñar limitaba la actividad profesional del filósofo; en Kant (1990) quien sostenía que la filosofía era como “el sistema de todo conocimiento filosófico” (pág. 176), con lo que Kant, citado por Payarés y Machado (2011):

....distinguía entre filosofía “ex datis” , o sea, el conocimiento histórico de la filosofía y su enseñanza y la filosofía “ex principiis” como la actividad profesional del filósofo, y en este contexto era partidario de aplicar el método matemático y sus procedimientos; también concedía especial significación a la actividad intelectual del reflexionar como dialéctica entre la apariencia y la experiencia (pág. 1).

Así mismo, es digno de mencionar a Hegel (1990) cuando en su Enciclopedia, consideraba que la filosofía es una ciencia y es un “modo peculiar del pensamiento” con lo cual destacaba los procedimientos del filosofar como ejercicio de la razón dialéctica y del discernimiento del sujeto. Al transcurrir del tiempo, en términos de Payarés y Machado (2011):

....el binomio filosofía-educación se convirtió en una realidad determinante en el proceso formativo socializador. El problema de la enseñanza de la filosofía traspasó los límites del campo de la antigua fisura para abarcar un abanico mucho más amplio de dimensiones tales como su propia gnoseología, la pedagogía y con ella la metodología de la enseñanza, hasta proyectos socio-culturales y políticos (pág.1).

La complicación se amplía cuando el problema de la enseñanza de la filosofía traspasa el límite de la propia filosofía para involucrarse en el fenómeno educativo y en los requerimientos sociales de la formación del ser humano. El filósofo fue paulatinamente inmiscuyéndose en la actividad docente al punto de estructurar y sistematizar la teoría pedagógica como una ciencia de la educación, tal como la formuló Herbart, quien a decir de Urdanoz (1991) sostenía que: “la pedagogía como ciencia depende de la filosofía práctica (ética) y de la psicología. Aquella muestra el fin de la educación; ésta, el camino, los medios y obstáculos” (pág. 554), es por esta razón que a finales del siglo XIX, surge la filosofía de la educación como una nueva disciplina que trata de responder racionalmente sobre las diferentes problemáticas del hecho educativo, pero hasta la actualidad, en ella perviven algunas dificultades acerca de la naturaleza, principios, ubicación entre las ciencias y fines fundamentales.

Ahora bien, el problema de la enseñanza de la filosofía surge a decir de Payarés y Machado (2011) “desde la necesidad de una didáctica de la filosofía, como metodología particular, a una filosofía de la educación que oriente la instrumentación del fenómeno educativo” (pág. 1).

En esta oscilación espacio-temporal acerca de la comprensión de la didáctica de la filosofía, ha permitido que Boavida (2006) en los últimos tiempos haya logrado identificar las siguientes situaciones problemáticas:

La didáctica de la filosofía ¿es una cuestión de carácter filosófico o pedagógico? Si es filosófico, ¿qué implicaciones tiene en la enseñanza-aprendizaje de la filosofía? Y en el caso de ser pedagógico, ¿qué reflejos filosóficos puede tener? Esta cuestión implica otra: ¿en qué condiciones, y bajo qué perspectivas es filosófica la didáctica de la filosofía? (pág. 205).

Como se observa las problemáticas enunciadas son de carácter eminentemente teórico pero con grandes implicaciones en la acción formativa de la asignatura de filosofía. Parecería que el aspecto filosófico y el aspecto pedagógico se confunden, se identifican o se necesitan entre sí mucho más cuando hay quienes como Simha (1993, 68) citada por Boavida (2006) “filosofar y enseñar se confunden en el mismo acto, en el de pensar por sí mismo” (pág. 205), o también cuando existen quienes como Carrilho (1987, 15) citado por Boavida (2006) consideran que “los verdaderos problemas de la enseñanza de la filosofía no son de carácter pedagógico, sino filosófico” (pág, 205).

Desaciertos y limitaciones en la enseñanza de la filosofía.

A nivel mundial, en los últimos tiempos se visualiza lo que podría decirse, una crisis de la filosofía propiciada por las políticas erróneas implementadas por los gobiernos de turno de los diferentes países, gobiernos que observan la construcción social únicamente desde una tendencia economicista, pragmatista y utilitarista, promueven a una sola región de la sociedad, aquella que contribuye con el desarrollo económico de la sociedad. En este sentido, tiene valía la productividad a gran escala, las profesiones de carácter científicista, tecnológico y que contribuyan a la matriz productiva y se desplaza a un segundo plano todo lo relacionado a las áreas vinculadas con las ciencias humanas (y del comportamiento humano) y su producto.

La tendencia a reducir su presencia o aniquilarla como disciplina en los diseños curriculares en todos los niveles educativos, o la propensión a desaparecerla estructuralmente como institución también es notoria. Evidentemente, estas formas de actuación repercuten no solamente en la enseñanza como tal sino que afectan también a la actividad cultural de las distintas sociedades. La concepción globalizante y generalista del currículo así como sus prácticas han ido en detrimento de la calidad de la educación y de la calidad de formación del sujeto “construido ex profeso” para hacer, para producir y para instrumentalizar más (un sujeto mecánico) y para pensar, comprender y reflexionar lo menos posible.

Las instituciones educativas de los últimos tiempos se han convertido en una especie de fábrica de sujetos hacedores y no pensadores; calculadores y no libre pensadores. La ciencia y la tecnología junto a las políticas educativas de los últimos tiempos han robotizado al sujeto anulándole su conciencia crítica y transformativa que no le deja ver que es un sujeto activo y protagonista de la historia.

La tendencia a eliminar la enseñanza de la filosofía como asignatura curricular y todos sus saberes derivados que en algunos casos venían cumplían el papel de transversalizadores del currículo ha generado sujetos acríticos y poco propositivos, dependientes, no cuestionadores y poco involucrados con las problemáticas y con los requerimientos del mundo.

Al eliminar a la filosofía del currículo se anula la posibilidad de tener un constructo cultural sólido que permita reedificar la sociedad, transformarse a sí mismo y al mundo, todo esto en contraposición a lo que a través del tiempo ha postulado la UNESCO, pues la enseñanza de la filosofía hace enormes contribuciones para la formación del ser humano como un sujeto situado, libre y proyectado a la conquista racional y crítica de sus metas individuales y sociales. En tal sentido, es necesario volver a incorporar a la filosofía y a su enseñanza en el currículo de todos los niveles educativos. Para ello es digno de mencionar lo que la autora (2010) estipulaba en su artículo *Percepción y metacognición en la educación: una mirada desde América Latina, cuando sostenía que*: “Es necesario reorientar el currículo basado en tres ejes transversales fundamentales: uno epistemológico (estudio del conocimiento científico), otro metodológico (estudio de métodos, técnicas y estrategias) y otro axiológico (preocupación por los valores)” (pp. 163-164).

Los ejes antes mencionados permiten entender a la filosofía en las manifestaciones curricular, cultural y praxológica, tal como las estipuladas por Aguilar-Gordón, Bolaños y Guato (2011):

1. “Curricular. Las políticas y reformas educativas de los últimos tiempos denotan la necesidad de incluir en sus diseños curriculares, la enseñanza de Filosofía entendida como el saber fundante e integrador de las otras disciplinas” (pág. 205). Los requerimientos actuales obligan a establecer rupturas con las formas paradigmáticas, dogmáticas y tradicionales de entender, de enseñar y de hacer filosofía; obligan a pasar del discurso repetitivo, abstracto e incomprensible a realidades, vivencias y experiencias del sujeto; “esto implica una filosofía viva que sea capaz de reinventar y de responder a realidades concretas del sujeto” (pág. 205).

2. “Cultural. Los contenidos de la filosofía deberán tener un carácter de interrogación que muevan a la construcción, que despierten el juicio crítico, que inviten a la creación, a la proposición, a la argumentación” (pág. 205). Desde esta manifestación, la filosofía es vista como una herramienta para la construcción del conocimiento, para el desarrollo del pensamiento analítico, crítico-reflexivo y propositivo; y, para el crecimiento personal.

3. “Praxológica. Supone cambios en los contenidos del aprendizaje y/o enseñanza de la filosofía, supone una reconceptualización. Los contenidos deberán ser integradores e integrales, unificadores de la teoría y de la praxis” (pág. 206). Las acciones conllevan una serie de representaciones teórico-conceptuales y así mismo, cada práctica lleva consigo conceptos, representaciones y teorizaciones. Lo anterior exige un verdadero cambio de actitud en el profesional y/o en el aprendiz de filosofía.

Se debe propender una educación filosófica personalizada que proporcione los contenidos científicos y que suministre al estudiante “principios, estructuras, formas y estrategias para aprender a hacer, a pensar, a convivir, a emprender; los principios básicos como la libertad, la singularidad y la apertura” (Aguilar-Gordón, 2010, pág. 164). Una educación personalizada orientada a fortalecer interiormente a la persona para hacerla más pensante críticamente, racionalmente creadora, hábilmente constructora y eficazmente ejecutora.

Pautas para enseñar filosofía (entendida como sistema)

Partiendo del criterio de que la filosofía puede ser entendida de manera sistemática y organizada, se puede afirmar que la enseñanza de la filosofía es importante por cuanto estimula la apertura mental, la responsabilidad social, el entendimiento y la tolerancia entre

las personas y los grupos; induce a la autonomía e independencia de criterio; fomenta el análisis y la reflexión.

En el informe del director general de la UNESCO (2011), Koïchiro Matsuura, al referirse a la enseñanza de la filosofía, se preguntaba:

¿Qué puede ser la enseñanza de la filosofía, sino la de la libertad y de la razón crítica?. En efecto, la filosofía implica el ejercicio de la libertad gracias a la reflexión. Se trata, de juzgar sobre la base de la razón y no de expresar meras opiniones, no solo de saber sino también de comprender el sentido y los principios del saber, de actuar para desarrollar el sentido crítico baluarte...contra toda forma de pasión doctrinaria (pág. IX).

Lo anterior evidencia la función crítica y liberadora de la enseñanza de la filosofía en el contexto socio-histórico. Así mismo, en documentos de la misma UNESCO (2009) se encuentran pronunciamientos acerca de la necesidad de la enseñanza de la filosofía en todos los niveles educativos, esto se expresa citas como la siguiente:

....reconocemos en la enseñanza de la Filosofía un medio idóneo para la formación de ciudadano y ciudadanas capaces de interpretar críticamente la realidad a los fines de ejercer sus derechos y confrontar los desafíos planteados por la construcción de una sociedad más justa, solidaria y digna para el ser humano en el Siglo XXI, así como para edificar la Sociedad del Conocimiento sobre bases firmes y consensuadas....(pág. 6).

Del mismo modo, el Consejo Ejecutivo de la UNESCO (2009) al solicitar la elaboración de una “Estrategia Intersectorial sobre la Filosofía” (pág. 8), misma que fue presentada el 28 de febrero de 2005¹. Esta estrategia estaba sustentada en tres pilares básicos: “el diálogo filosófico ante los problemas actuales de la humanidad; la enseñanza de la filosofía; y la promoción de las investigaciones y el pensamiento filosóficos” (pág. 8). La UNESCO (2011), reafirma estos ejes, de modo que: Desde el primer eje, la filosofía se convierte en la mejor herramienta para responder a las necesidades del mundo actual en el que el diálogo, el análisis son fundamentales ante las distintas interrogantes sobre la sociedad contemporánea. Desde el segundo eje, la enseñanza de la filosofía en el mundo, se pretende fomentar la reflexión crítica y el pensamiento independiente. Desde el tercer eje, la promoción de la investigación y el pensamiento filosóficos en sus diversas aristas. En definitiva, se valora la filosofía, todas sus formas y las distintas manifestaciones por cuanto desde la UNESCO (2011), la filosofía es:

¹ En el año 2005, los Estados miembros de la UNESCO se han dedicado a reforzar el programa de filosofía de la Organización mediante la adopción de una estrategia intersectorial que concierne la filosofía (UNESCO, 2009).

Una disciplina clave de las ciencias humanas, ...se encuentra en el cruce de caminos del devenir de los individuos. Porque más allá de un saber, se trata de un “saber ser”. De la misma manera que hay un arte de saber, también hay un arte de enseñar (pág. XI).

De lo anterior se infiere que se debe conocer el pensamiento filosófico de modo sistemático y organizado pero también es importante saber enseñar esta disciplina, tal como se estipula en la llamada estrategia intersectorial sobre la filosofía formulada por la misma UNESCO.

Si se debe enseñar filosofía, ¿quién debe enseñar filosofía? ¿quién debe aprender filosofía?, son las preguntas frecuentes, mismas que encuentran su respuesta en los mismos documentos de la UNESCO (2005, 2007, 2009, 2011) que parafraseado se expondría del siguiente modo: Debe aprender filosofía todo ser humano que desee hacerlo: “todo individuo debe tener derecho al estudio de la filosofía bajo cualquier forma y en cualquier lugar del mundo” (UNESCO, 2009, pág. 47), además, la enseñanza de la filosofía debe desarrollarse en todas las ramas del saber. La enseñanza de la filosofía debe ser realizada por profesores calificados en la disciplina, quienes conozcan sus fundamentos, sus planteamientos de modo sistemático y quienes además tengan conocimientos de pedagogía, de psicología y de didáctica para que puedan enseñarla y practicarla. Quienes tengan apertura de pensamiento, propicien el diálogo con tendencia a guiar, a facilitar y no a imponer doctrinas como algo fijado o establecido.

La enseñanza de la filosofía es una disciplina interdisciplinar por lo que deberá vincularse a toda formación académica y profesional en todos los ámbitos, conservando su esencia y su autonomía. En este sentido, la enseñanza de la filosofía también cumpliría una función social. La misma filosofía aporta con métodos para ser enseñada.

Para enseñar filosofía se debe considerar lo que a decir de Aguilar-Gordón; Bolaños y Guato (2011) llaman las tres dimensiones elementales, dimensiones a nivel ontológico, a nivel epistémico y a nivel axiológico. La dimensión ontológica permite identificar los contenidos de la enseñanza y/o aprendizaje de la filosofía que respondan al ser, a la existencia y a la estructura de la misma realidad. La dimensión epistémica, según Aguilar-Gordón, Bolaños y Guato (2011) toma en cuenta los contenidos de la enseñanza y/o aprendizaje de la filosofía que obedecen a constructos lógicos, a principios, a leyes, a modelos teóricos que fundamentan la existencia humana, el quehacer científico y que generan nuevos

presupuestos teóricos acerca de la vida, de lo humano y del sentido y del significado existenciales. La dimensión axiológica, misma que sostiene que “los contenidos del aprendizaje y/o enseñanza de la filosofía deberán ser asumidos desde una perspectiva normativa, deberán estar constituidos por presupuestos éticos, valorativos”(pág. 205). Esta dimensión permite determinar lo bueno y lo malo, lo permitido y lo prohibido como patrones de comportamiento del profesional de la filosofía y/o del aprendiz de la filosofía.

Para la enseñanza de la filosofía se propone algunas pautas como las que se enlistan a continuación:

- Propender a la problematización; a la interrogación permanente y al análisis crítico-reflexivo de conceptos, temas y problemas.
- Establecer rupturas entre expresión inmediata, espontánea, subjetiva y desarrollo argumentado, sostenido y fundamentado; entre lo particular y lo universal.
- Proporcionar las herramientas teórico-prácticas necesarias para la interpretación, transformación de sí mismo y del mundo, con miras a fomentar el desenvolvimiento eficiente y eficaz del sujeto que aprende (Aguilar-Gordón, 2010)
- Romper con paradigmas tradicionales, mecanicistas e instrumentalistas que exigen al estudiante una ciega y obediente adaptación a currículos, a esquemas, a teorías, a concepciones, a enfoques y a perspectivas predefinidas que anulan la capacidad de ser ellos mismos, que obstruyen su capacidad de pensar, de ser y de actuar.
- Proponer mecanismos para repensar, reorganizar, redireccionar y readaptar el currículo a las necesidades e intereses específicos del estudiante y su contexto.
- Concientizar al sujeto de sus propios aciertos y limitaciones.
- Fomentar la apertura-comunicación dialógica para fortalecer la construcción de la historia determinada por el encuentro con el otro.
- Introducir en el proceso educativo acciones pedagógicas equilibradoras, innovadoras y adecuadas a la diversidad cognitiva, actitudinal y procedimental de los estudiantes.

Enseñar filosofía implica el ejercicio permanente y autoorganizado de pensar y repensar la filosofía como un proceso cultural que permite interpretar y transformar la realidad; implica la construcción de nuevos horizontes de comprensión y la elaboración de nuevos significados y sentidos que permitan transferir y construir nuevos conocimientos. La enseñanza de la filosofía conlleva un conjunto organizado de procesos como la planificación; la búsqueda y

selección de información; la sistematización y organización de la información; la expresión, comunicación o transferencia de la información y el establecimiento de alternativas de solución frente a los diferentes problemas. Así mismo, la enseñanza de la filosofía comporta la necesidad de reconsiderar el currículo y repensar los procesos formativos como una totalidad que permita replantear la relación entre teoría y práctica con la finalidad de desarrollar habilidades y destrezas en el ser humano que se forma y para hacer realidad lo que promueven las propuestas curriculares por competencias que establecen el dinamismo entre los saberes, tal como se explica en la siguiente cita:

....existe una clara dinamicidad entre saberes técnicos que consisten en la adquisición de los conocimientos disciplinares aplicados al desarrollo de una habilidad y la adquisición de los saberes metodológicos, estos últimos comprendidos como la capacidad o aptitud para llevar adelante procedimientos y operaciones en diferentes prácticas. Estos tienen sentido, si interactúan con los saberes teóricos que definen los conocimientos teóricos adquiridos desde una o varias disciplinas; y sobre todo, si interactúan con los saberes valorativos, que abarcan “el querer hacer”, las actitudes que se relacionan con la predisposición y con la motivación para el autoaprendizaje, y el conocido “saber convivir”, el mismo que implica considerar los valores asociados a la capacidad para establecer y desarrollar relaciones de carácter social (Aguilar-Gordón, 2017, pág. 139).

Los núcleos básicos de todos los saberes enunciados se encuentran en la filosofía y en la enseñanza de la misma. La enseñanza de la filosofía proporciona los conocimientos esenciales de las otras disciplinas que promueven la integración de los métodos, lenguajes, procesos y procedimientos.

Pautas para enseñar a filosofar (cuando entendemos que la filosofía es una actitud)

Si consideramos que el conocimiento filosófico está vinculado a la cotidianidad del ser humano en sus diferentes ámbitos: personal, político, social, cultural, económico, artístico, etc., entonces es importante que el sujeto esté preparado para pensar y resolver los problemas más acuciantes de su ser y de su entorno. En este sentido, algunos aspectos que podrían orientar el re-encauzamiento del quehacer filosófico, a decir de Aguilar, Bolaños y Guato (2011) podrían ser los que se mencionan a continuación:

Concebir a la filosofía desde la praxis cotidiana. Incentivar en la comunidad... la profundidad y criticidad en el acto de pensar la realidad circundante. Desarrollar habilidades y destrezas para pensar críticamente. Buscar métodos, técnicas y estrategias que permitan el acercamiento de la filosofía a la vida de los seres humanos. Re-valorizar el concepto griego “Conócete a ti mismo”, en función de un auto-conocimiento y de una auto-valoración de sí

mismos. Establecer mecanismos que permiten articular prácticamente ser, pensar, sentir y actuar para poder enfrentar y afrontar los diversos procesos de globalización, de tecnologización y de descontextualización que permanentemente nos apartan y ocultan nuestra humanidad y nuestra verdadera esencia humana. Propiciar espacios para la ejecución de nuevos imperativos como el re-descubrimiento, la re-valorización, la autonomía, en fin, espacios para una nueva mirada filosófica, humana y artística; una nueva fenomenología que supere la marginación discursiva y valorativa de los últimos tiempos y promueva la revitalización del ser humano en su auténtica dimensión (p. 207).

Para operatividad las pautas antes mencionadas se requiere de algunas condiciones fundamentales como:

- a. La predisposición, motivación e interés del sujeto pensante puesto que a pesar de que reflexionar críticamente en los problemas de sí mismo y del mundo que le rodea es una necesidad, el marcado pragmatismo imperante en la sociedad actual ha desplazado las problemáticas existenciales a un segundo plano.
- b. La autocomprensión del valor de uno mismo como un sujeto digno, pensante, dinámico, coherente, propositivo y con autonomía en la elaboración de argumentos que le permita identificar dispositivos para articular todas sus dimensiones: ser, pensar, sentir y hacer con miras a enfrentar y resolver problemas. Esta segunda condición es imprescindible puesto que los últimos tiempos nos han confirmado la necesidad de una vuelta al ser humano como centro de todo proceso.

Para sostener lo aseverado, es preciso citar la caracterización de las metafísicas del siglo XX realizada por Ramos-Alarcón (2013) cuando decía que:

“...las metafísicas del siglo XX nos conducen al hombre, son una especie de antropologías filosóficas que entienden al hombre como un ser constitutivamente interpretativo —porque la comprensión es una parte constitutiva del hombre. Y en este sentido, el hombre siempre convive en un horizonte de sentido y ese horizonte de sentido contiene una idea del hombre y de su relación con el mundo (pág. 128).

Sin embargo, la misma complejidad social, el marcado crecimiento científico-tecnológico que experimenta el hombre de los últimos tiempos daría la impresión que el filosofar queda desplazado por la investigación científica y sus conquistas, aspecto que inclusive ha conducido a pensar que el filósofo debe ceder su espacio al científico y a todo cuanto éste valora: los datos empíricos, los hechos comprobables experimentalmente como los únicos referentes de verdad (eliminado toda opción de otros mundos posibles). Es por esto que en los últimos tiempos se ha ido configurando un modelo de ser humano sustentado en estas únicas dos dimensiones: lo científico y lo tecnológico.

De allí que a decir de Ramos-Alarcón (2013) “el problema, o reto, consiste... en la dilucidación onto-epistemológica de la conjunción verdad-razón-historia, problema tal, que no sólo afecta a cuestiones... teóricas sino que engloban también a las cuestiones más prácticas del hombre” (pág. 120). Esto hace comprender que hay distintos retos para la filosofía y para el filosofar actual mediados por la dimensión espacio-temporal en la que actúa el hombre, pues a pesar de la diversidad de contextos sociales-histórico-culturales y problemáticas distintas, siempre habrá algo que subyace, esto es las preguntas sobre el sentido de la vida, de la muerte, del principio o fundamento de la realidad. En todo caso, cada manifestación de la vida humana exige una adecuada comprensión e interpretación por el mismo hombre, es preciso filosofar para conservar el sentido de lo humano, al respecto, Dilthey citado por Ramos-Alarcón (2013) decía:

La interpretación sería imposible si las manifestaciones de vida fueran totalmente extrañas. Sería innecesaria si no hubiera en ellas algo extraño. Se halla, por lo tanto, entre estos dos extremos opuestos. Se hace necesaria allí donde hay algo extraño que puede apropiarse (pág. 129).

La interpretación se vuelve necesaria para la comprensión de las manifestaciones de la vida, por ello mismo la reflexión sobre ella y sus problemas mediatos e inmediatos es una exigencia humana, mucho más si se considera que el hombre es un ser metafísico, sico-bio-social que se va haciendo en el tiempo. De allí que el principal problema con el que se debe enfrentar el hombre es la propia vida², tal como se encuentra expuesto en algunos filósofos como Dilthey, Heidegger y Ortega y Gasset.

En definitiva, todo filosofar estaría ligado a la vida y a la historicidad humana, el filosofar sería una especie de saber acerca de las cosas, de sí mismo y de la relación con el mundo, con los otros y con la trascendencia.

Lo mencionado podría convertirse en base fundamental para potenciar el filosofar, pero de aquí sobrevienen otras problemáticas: ¿Quién deberá enseñar a filosofar? ¿Se aprende a filosofar? ¿Cuáles deben ser las competencias mínimas para enseñar y para aprender a filosofar?

A modo de conclusión:

² Para Dilthey, el hombre es un ser histórico. La vida es historia. Todo lo que conocemos son manifestaciones de la vida y éstas solo se comprenden en su desarrollo, que es historia. Por eso vida e historia están en conexión inseparable. La vida solo se puede entender en su desarrollo, solo se puede entender comprendiendo su historia (Cortés, 2013, pág. 35)

La Didáctica de la filosofía ha sido un problema incesante a través del tiempo, de él se han derivado un conjunto de sub problemas en cuanto a su ubicación entre las ciencias; sus fines, tareas y su lugar entre las ciencias. La Didáctica de la filosofía es un problema filosófico en sí mismo que involucra a varias disciplinas. Coincidiendo con Boavida (2006) se puede decir que:

Todo lo que es filosófico en la didáctica de la filosofía, se lo debe a la filosofía: del mismo modo que todo lo que en ella es educativo, ya se trate de medios o de fines, no sólo se lo debe a la filosofía sino que, incluso, presupone una filosofía de la educación. Pero, ¿quién nos garantiza que toda la didáctica de la filosofía es filosófica? ¿Y que toda la filosofía implica una concepción educativa? (pág. 206)

A través de la historia de la humanidad se ha discutido si la filosofía se enseña o si ella se aprende; y así mismo, se ha discutido si existe una didáctica específica de la filosofía o si simplemente existe una didáctica general de la misma; se ha cuestionado también si la didáctica de la filosofía pertenece al campo de la filosofía o pertenece al campo de la pedagogía; ¿cuál es la relación entre filosofía y su enseñanza? ¿Cómo entender que la enseñanza de la filosofía tenga el mismo fundamento utilizado por otras disciplinas? Estas son algunas de las interrogantes que aún quedan por resolver a pesar de sus permanentes formulaciones en el tiempo.

En todo caso, es importante no confundir los contenidos filosóficos con la actividad filosófica que su aprendizaje puede generar y la problematización filosófica que se pueda producir a partir de los problemas y de situaciones concretas. Es preciso fundamentar la enseñanza-aprendizaje de la filosofía “en una condición esencial: la activación intelectual de los participantes, en función de un problema real como punto de partida” (Boavida, 2006, pág. 214). Así cumplirá su función crítica, formativa y teleológica.

Referencias bibliográficas:

- Aguilar, F., & Bolaños, R. y. (2011). Necesidad de enseñar y aprender filosofía desde destinatarios y contextos singulares. *Sophia: colección de filosofía de la educación*. N. 10., 191-208.
- Aguilar-Gordón, F. (2010). Percepción y metacognición en la educación: una mirada desde América Latina. *Sophia: colección de filosofía de la educación*. N. 8, 147- 196.

- Aguilar-Gordón, F. (2017). El currículo basado en competencias profesionales integradas en la universidad ecuatoriana. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación.*, 129-154.
- Boavida, J. (2006). De una didáctica de la filosofía a una filosofía de la educación. *Revista Española de Pedagogía. N. 234. Madrid*, 205-225.
- Cortés, F. (2013). Ensayo sobre la idea de vida en Dilthey. *Revista Internacional de Filosofía. N. 1.*, 21-38.
- Hegel, G. W. (1990). *Sección de la Lógica. La doctrina de la esencia, en: Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas.* México: Editorial Porrúa.
- Kant, E. (1990). *Crítica de la Razón Pura.* México: Editorial Porrúa.
- Payarés, B. y. (2011). Problemas y retos actuales de la enseñanza de la filosofía. *Odiseo. Revista electrónica de Pedagogía. Bitacora educativa*, recuperado de: <https://odiseo.com.mx/bitacora-educativa/2011/05/problemas-retos-actuales-ensenanza-filosofia>.
- Perelló, J. (2006). La filosofía de la educación como saber pedagógico. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 129-137.
- Platón. (2008). *La República.* La Habana - Cuba: Editorial Ciencias Sociales.
- Ramos-Alarcón, L. (2013). Invitación a filosofar: Elogio crítico de un compromiso. *Revista internacional de filosofía*, 112-130.
- UNESCO. (2009). *Enseñanza de la Filosofía para América Latina y el Caribe.* Francia: UNESCO.
- UNESCO. (2011). *La Filosofía. Una escuela de la libertad.* México: UNESCO.
- Urdanoz, T. (1991). *Historia de la Filosofía. Tomo IV.* . Madrid-España: BAC.
- Vargas, A. y. (2006). Los principios didácticos, guía segura del profesor. *Revista Pedagógica Universitaria, Vol. XI. N. 3*, 15-44.

Experiencias educativas: Hacia una docencia con desarrollo humano profesional planificado

Joel Almeida García

Resumen

La docencia, como cualquier profesión, necesita de personas comprometidas con ella, pues su objetivo es formar a los ciudadanos del futuro. Los profesionistas que estén interesados en ser docentes deben tener claro los objetivos de cómo ser docente puede contribuir a un desarrollo humano laboral, de ahí que el propósito de este análisis es dar a los profesionistas insertados en la docencia, sobre todo a los noveles, una propuesta de cómo tener un plan o proyecto profesional puede favorecer al logro de metas que le beneficien en obtener un desarrollo humano personal, repercutiendo, pues, en el contexto laboral en el que elija ejecutarlo; sirva además que esta experiencia educativa nutra a otros de manera paulatina.

Introducción

En la actualidad, los cambios sociales se derivan del contacto constante con el conocimiento, primariamente a través de Internet, repercutiendo en el rol del facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje, y adquiere una postura de agente mediador entre las realidades que observan los estudiantes y a aquellas que se encuentran disponibles para el consumo inmediato, como videos, memes, fotos, etc., dentro de los ámbitos digitales.

Si bien una de las competencias docentes en la actualidad es la continua formación, al crear estrategias de enseñanza pertinentes a la realidad social, algunas ocasiones estas no son suficientes para subsanar áreas de oportunidad que tienen los educandos, con relación a hábitos de estudio, debido a que los saberes esperados de estos, tienen una mínima

cohesión, o nula conexión, con su entorno, además del exceso de información que en la mayoría de los casos, no propicia una adecuada discriminación de fuentes.

A partir de lo anterior, aquellos profesionistas que desean ejercer la docencia, especialmente en nivel superior, es necesario que posean la plena consciencia de los retos que conlleva formar a otros profesionistas; dicho de paso, los profesionistas deben tener bases metodológicas para trazar rutas de trabajo y cumplir con aquellas expectativas que vayan más allá de un programa académico, sino el camino que lleve a formar individuos que sean capaces de replicar lo aprendido en su contexto.

El objeto de este escrito es reflexionar acerca de la importancia de crear un plan de trabajo, o proyecto de vida laboral *per se*, que le dé al académico pautas para continuar superándose profesionalmente desde su centro de trabajo, y de esta manera pueda, desde un inicio, elegir el área laboral idóneo que le facilite el cumplimiento de dichas metas, que dé como resultado un académico con desarrollo no solamente profesional sino humano, en potencia; además sirva, a partir de lo anterior, una experiencia educativa acerca del tránsito entre profesionista y la docencia, reconociendo algunas de las implicaciones personales, las interacciones sociales dentro del aula, así como otros fenómenos sociales que están detrás de la didáctica o de cualquier rose con la enseñanza, es decir las tareas administrativas.

De esta manera, la estructura de este trabajo es de la siguiente forma: la primera parte se presenta el proyecto de vida profesional como parte del proceso para propiciar un desarrollo humano laboral, como una estrategia a construir por los profesionistas que se vuelven docentes, en especial los docentes noveles; posteriormente se abunda en algunas implicaciones a las que se enfrenta un profesor, tanto académicas como administrativas, y cómo estas infieren en el marco de un proyecto de vida profesional; se finaliza con la mención de posibles retos académicos que podrán potencializar, u obstaculizan, su proyecto de vida profesional, favoreciendo así exista un desarrollo humano en su ambiente laboral que le permita continuar subiendo peldaños, tanto en la disciplina en la que se profesionalizó como en la docencia, su segunda profesión.

Desarrollo

Tomando inicio, las herramientas y métodos de trabajo en el aula se ajustan a las nuevas tecnologías del momento (Castillo, 2107), en especial aquellas que los alumnos utilizan de manera constante en su ámbito social; aunque varios docentes generan las propias, algunas de estas ocasionalmente no van a la par con las necesidades de los estudiantes; o bien se han vuelto obsoletas.

Este fenómeno se da por la inexistente relación entre saberes y contextos sociales; además de un plan de estudios desfasado con la realidad del estudiante, así como del docente.

Por ejemplo, el campo laboral con el que se puede enfrentar un egresado de Ciencias de la Comunicación está limitado, o monopolizado, por los medios tradicionales, tal es el caso de la televisión, radio y prensa escrita, así como de las tecnologías digitales (Robles, 2018); no obstante este dúo mediático es tangible por el grado de persuasión, con el que se presenta al expositor, o *influencer*, con los jóvenes, al mostrar a un individuo con popularidad, éxito, estabilidad socio económica, es decir que goza de un desarrollo humano trascendental. La investigación, por otra parte, en ámbitos de las ciencias sociales y con popularidad solamente en una élite académica (González, 2018), no es impulsada de la misma manera que el área laboral de los medios debido al esfuerzo que conlleva la búsqueda del conocimiento disciplinadamente, es decir una apropiada redacción y hábitos de lecturas especializadas; aunque en otros casos, el rechazo por estos perfiles disciplinarios se da por una deficiente interpretación del mensaje en los textos (Trujillo, 2017).

Adicionalmente, con relación al monopolio digital, se une la cultura del individuo y el contacto que tiene con los medios digitales, los cuales están adaptados, o limitados, a las capacidades que dictan las herramientas electrónicas, por ejemplo: el reducido número de palabras por publicación y la lectura fugaz que hace una persona al deslizar la pantalla para recibir las actualizaciones de sus redes sociales.

Así pues, y pese en ocasiones al limitado conocimiento que se pueda obtener en el aula (Fabrizio, 2016), en la actualidad las instituciones educativas tienen contacto con diversas empresas del ramo económico, que dan al estudiantado en general la oportunidad de conocer la praxis de su conocimiento; es así como a través de las prácticas profesionales los estudiantes tienen la oportunidad estar en contacto con el mundo académico y su contexto social (Erazo, 2017).

No obstante, un estudiante, no solamente aquel de Ciencias de la Comunicación, puede desconocer la diversidad de las áreas laborales de su carrera cuando no existe la figura del tutor, quien pueda ayudarle a iniciar a cerca de estas reflexiones sobre el acercamiento a la realidad social y laboral, a los estudiantes.

Con relación a esto, el alumno se va formando una concepción sobre cómo desea ejercer la profesión y hacia dónde la dirige; es decir, la elaboración de un proyecto de vida laboral y las situaciones, en la medida, para cumplirla (López, 2017).

Cuando el estudiante no cuenta con las competencias necesarias para enfrentar los retos de su profesión, algunas ocasiones según las necesidades económicas y así como la presión social de *trabajar en lo que se estudió*, la docencia es vista, pues, como una salida.

El profesionista insertado en la educación, aún con las competencias académicas para enfrentar el reto de estar frente a un grupo de individuos, no estima que sean los suficientes útiles para enfrentar el reto oculto que involucra desempeñar la docencia: el reto administrativo.

En lo concerniente a las primeras experiencias docentes en nivel superior, existe una confrontación entre dos realidades, sobre en el ámbito tecnológico: por un lado la época de estudiante del profesionista, y por otro lado aquella que se percibe al momento de enfrentarse al aula. Este cruce tecnológico da inicio al tipo de didáctica que tendrá el docente novel; didáctica que conllevan a ser pieza clave en el desarrollo del proceso de aprendizaje (Morales, 2016); como punto adicional, esta didáctica sirve también, como reflexión para el profesionista, si la nueva experiencia de ser docente, constituye un precursor del plan previamente trazado. En el caso de que no tenga alguno, puede ser un buen momento para trazar uno, con vistas para lograr cambios en su persona: desarrollo humano, *per se*.

Con relación a lo anterior, Morales afirma que los instrumentos digitales fomentan y potencian conocimientos, pero por otra parte no contempla la ausencia de la educación de cómo operarlos; es esta situación vista con la llegada de la Internet al aula. Los estudiantes utilizan los aparatos electrónicos, tal es el caso de los celulares, como distractores y no necesariamente como acompañamiento didáctico y académico; en la mayoría de los casos, los estudiantes universitarios no reconocen el momento oportuno para operarlos. Esto es sin duda, un ejemplo de la necesidad de tener un plan estratégico, o algún plan, que le facilite su trabajo de aula y, dicho de paso, ver las oportunidades de superación dentro de este entorno laboral.

Sin embargo, el contacto con la confrontación de las realidades mencionadas, aunado con los primeros acercamientos a las facetas administrativas, no deben de empañar el deseo de crecer en ambientes académicos, físicos y digitales; aunque en la actualidad se encuentra en marcha el pensamiento del profesionista independiente o *freelance*, el deseo de no depender de una situación laboral tradicional comienza a tomar forma en algunos docentes noveles debido a que existe una construcción mental acerca de las oportunidades que se tienen de cumplir los proyectos de vida laboral, a través de rutas no tradicionales, como por ejemplo las redes sociales, tutoría en línea, así como emprendimiento electrónico; sin duda llegar a estos niveles es necesario tener acceso a tecnologías, competencias y, sobre todo conocimiento hacia dónde dirigirlos; esto siendo fortuito cuando el profesionista académico tiene idea hacia dónde quiere llegar o, su defecto y desde su entorno, observa la forma de superación de sus compañeros de trabajo.

Es así, que estas conductas similares en la mayoría de los grupos de niveles superiores se plantea la interrogante: ¿quién enseña a usar los aparatos digitales para beneficio de los estudiantes?

Con la pregunta anterior, se reflexiona acerca de unos de los obstáculos con los que se enfrentan los profesionistas en la educación, y más aquellos que tienen más participación en el centro escolar, que es la capacitación tecnológica para estar a las alturas de los hábitos de los estudiantes; también cabe mencionar que el docente, durante su estancia en el centro escolar, deslumbra aquellos obstáculos, como el sol en un amanecer, las otras que permanecen ocultas, y que representan unas sombras que lo acompañarán durante el tiempo que decida estar en el centro: las dinámicas administrativas, asumiendo algunas como asistencias a eventos fuera de horario de clases, actividades ajenas a la docencia, rifas y sorteos, así como aquellas que se desfasan de la profesión para la que estudió, dando como resultado que se anule o disminuya el tiempo para capacitarse y actualizarse (Pérez, 2016), por la carga de trabajo o, en el caso, el nivel de prioridad en el cumplimiento de objetivos planteados por extraños, y no por él; esto puede repercutir en una frustración en aquellos profesionistas que no contemplan el elemento administrativo como un eslabón en su proyecto profesional de vida.

Aunque Pérez tiene razón que en la mayoría de los casos, acerca de que la carga laboral hace que se reduzca el tiempo para tener una adecuada actualización profesional y docente, la forma de articular y redirigir el camino hacia la meta planteada, es justo añadir

que se debe de generar el momento y tiempo por el mismo; es decir, al renunciamiento o sacrificio de horas de trabajo, de vida social, hasta familiar.

Para este efecto, las acciones reforzadoras son cuando uno se matricula a cursos, talleres, diplomados, especialidades, etc., debido a que estos generan experiencia académica y curricular, permitiendo mejores aspiraciones para continuar aumentando sus habilidades y oportunidades de crecimiento, en su contexto particular; la competencia laboral es notoria y más en aquellos países que atraviesan en procesos de reformas en materia de educación y trabajo, evidenciar que se tienen las nociones y herramientas para desempeñar una labor es fundamental.

A manera de oposición, la decisión de reducir o renunciar horas de trabajo puede ser concebido de manera negativa por algunas personas, por ejemplo: aquellos docentes que estén casados, tienen deudas en su haber o bien, planes a corto plazo para aumentar la familia o su vivienda, además de aquellos que sienten que hayan alcanzado el nivel laboral deseado y no poseen la necesidad de continuar preparándose; bajo estas concepciones, la mejora continua es parte de ser docente, dicho de paso, debe ser parte de todo profesionista por tratar de una cuestión de ética, formación del profesionista y docente.

Es posible aludir a que en casos específicos, tal es el caso de quien dirige o coordina el centro de trabajo, no muestren el interés en fomentar en sus docentes mejores condiciones curriculares que impacten en el desempeño laboral; adicionalmente, se den prioridades a las actividades administrativas, que aunado con la cultura organizacional del individuo, estas actividades sean aceptadas y, que por la ausencia de participación del profesorado en actividades académicas como: ponencias, simposios, mesas de discusión, entre otros, se da por asentado que la mejora continua es innecesaria y, en un momento dado, tener un proyecto de vida laboral. Lo anterior es visible cuando en el centro de trabajo existe la inexistente diferencia entre la adquisición de grados académicos y las funciones laborales; sin hacer mención de prestaciones, oportunidades de crecimiento dentro y fuera de este, entre otros: ¿mejora continua, para qué?

De lo anterior, un docente laborando con tiempo en el centro escolar, principalmente en aquellos particulares, podría estar de acuerdo con los puntos anteriores cuando observa el ingreso de docentes, con un nivel académico de posgrado y ocupar puestos, y actividades académicas, similares a aquellos que no los tengan; no debe malinterpretarse, aunque las condiciones laborales deben permanecer iguales entre los trabajadores, también debe existir

una plusvalía en el grado de conocimiento y logros externos que deben reflejarse en las actividades y funciones que desempeñe en el centro; se requiere realizar un análisis de los logros que el docente muestre al momento de ser contratado y contrastado con aquellos obtenidos posteriormente; se pretende concebir a la docencia como tal y no una mera extensión administrativa.

Es de considerar las actividades que se han dejado de llevar a cabo, como las orientadas a la investigación, reuniones para construir estrategias sólidas de trabajo colegiado, entre otras, y por ser reemplazadas por el llenado de papelería que al final de ciclo queda almacenada en un archivero o, en última instancia, en el cesto para la basura; esto es sin duda un factor desmotivacional para el docente, realizando un replanteamiento sobre la concepción sobre si merece el lugar que ocupa o, quizá en el peor de los casos, dejar de lado sus planes que forman su proyecto de vida, para obedecer a interés ajenos a los suyos.

Conclusión

Sin embargo, lo que ayuda a solucionar situaciones similares es la búsqueda de las oportunidades a distancia: publicar, generar contenido, participar en actividades que estén relacionadas con intereses profesionales (Becerra, 2017), sin olvidar las condiciones laborales por las que uno es contratado y, sobre todo, mantener en mente y en perspectiva el plan de vida deseado, sobre todo aquel establecido laboralmente.

Para propiciar este último aspecto, el desarrollo humano profesional del docente debe de prevalecer en sus competencias, que exista una persistencia de adquirir herramientas para enfrentar los retos del sistema educativo, del entorno laboral y en especial, de las limitantes venideras; sin olvidar socializar con personas que tengan las mismas perspectivas de superación; sino las mismas personas, por lo menos aquellas que también contemplen en sus planes de acción profesional una mejora académica.

De acuerdo a lo anterior, si no se tienen objetivos planteados, contruidos inherentes al proyecto de vida profesional, producirá que sus logros reflejen las razones por las que deba ocupar el mismo puesto y funciones, mas no aquellas por las que deba continuar subiéndose peldaños profesionales; es una óptica ilusoria pensar que diferentes actividades propician un crecimiento dentro de la misma función, en la mayoría de los casos son reflejo del buen dominio de las mismas del puesto, punto no del todo concebible ante un proyecto

de mejora en funciones académicas porque la intención es sustentar por qué necesita seguir adelante; se trata de abarcar diversas áreas con sus respectivas funciones.

La docencia es una experiencia de trabajo interesante porque da la oportunidad de formar a individuos capaces de enfrentar a una sociedad, sobre todo digitalmente, cambiante; sin embargo los docentes deben sumarse, también, a esta búsqueda del cambio con el objetivo de obtener una mejora personal de impacto y con acciones concretas, es decir, que propicie en ellos un crecimiento profesional.

Por ende, es necesario que el profesionista busque una plataforma laboral que le ayude a desarrollarse dentro de ella; es conocido que unas situaciones sociales, como la familia y el pago de facturas de servicios, hacen que se jerarquicen acerca de qué necesidades deben cubrirse.

Esto último, no debe ser una limitante para poder cumplir expectativas personales; no es necesario caer en la resignación o frustración por no trascender en el entorno en el que labora.

Aunque el contexto, y debido a su estructura administrativa sólida y con prioridad de trabajo humano en la mayoría de los casos sí limita el desarrollo humano laboral del profesionista; cabe señalar que no representa la única opción, debido a que existen en la actualidad diferentes plataformas y áreas para darse a conocer; ámbitos por explorar, como se mencionó la tutoría a distancia, publicación de contenido académico, pertenecer a agrupaciones de cuerpos académicos, profesional independiente o *freelance*; cada una con su nivel de complejidad y flexible a las necesidades de la persona, que sin duda es lo que debe considerarse si se tiene el proyecto de vida cimentado; como idea aclaratoria, no es demeritar el trabajo administrativo a causa de que este cumple una función, haciendo que dinamice el sistema, ni a los individuos que sienten afinidad en estas áreas; no obstante, el punto que se ha destacado a lo largo de este escrito, es que los objetivos académicos del profesionista deben ser claros y contundentes, es decir con qué enfoque laboral se construye su proyecto: académico, administrativo o alguna combinación de las anteriores.

Es así como tener proyectos de vida es de importancia para el cumplimiento de metas profesionales, el contexto y la cultura no deben ser entes conspirantes para detener el desarrollo del individuo. Si bien las necesidades social actuales demandan mayor injerencia laboral, mas no se tome el proyecto de vida como una limitante o una forma de coartar las dimensiones amplitud laboral, sin embargo tener una marco de solidez hacia lo que se

quiere, incluso antes de insertarse en la esfera laboral, favorece a que haya un acercamiento al punto en el que el docente puede decidir hacia dónde ir y no hacia dónde es conducido; siendo esto importante porque, desde su ámbito, mientras los estudiantes son el reflejo de la sociedad, el docente es el reflejo de las aspiraciones que pueden tener los alumnos.

Referencias

- Becerra Romero, A. T. (2017). Alcances y limitaciones del posgrado en la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista de la educación superior*, 46(183), 105-121. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v46n183/0185-2760-resu-46-183-105.pdf>
- Castillo, A. G. R., Peña, H. H. Z., Avalos, P. P., Méndez, M. E., & Macías, A. G. (2017). Las competencias TIC en Educación. Descripción de las competencias digitales en los alumnos de nuevo ingreso. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 4(7). Recuperado de <http://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/658>
- Erazo, S. C. C., Sánchez, J. D. C. P., & Esparza, V. A. A. (2017). El desempeño profesional de los estudiantes universitarios en las prácticas pre-profesionales. *Opuntia Brava*, 9(1), 89-96. Recuperado de <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/120>
- Fabrizio, M. L., & Gallardo, S. (2016). “¿A quienes le enseñamos y qué contenidos elegimos?...” Repensando la contextualización y la producción de conocimiento en el aula desde-y para-la enseñanza de la antropología. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 2(1), 8-20. Recuperado de <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1230>
- González, M. M. (2018). La inserción laboral de los egresados del sistema universitario con perfil de investigador en México. Un breve análisis de factores históricos y problemas institucionales académicos. *Prometeica*, (16), 78-88. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6288981>

López, V. (2017). Discriminación y segregación: Efectos de la integración escolar sobre los proyectos de vida de estudiantes egresados de escuelas municipales que participaron en proyectos de integración escolar. Recuperado de <http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1699>

Morales-Pacavita, O. S. (2016). Desarrollo de competencias tecnológicas en docentes. Una mirada desde la Andragogía. *Quaestiones Disputatae: temas en debate*, 9(18), 229-250. Recuperado de <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/1053/1007>

Pérez Zorrilla, J. (2016). La regulación de la jornada docente en perspectiva comparada: los casos de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. *Propuesta educativa*, (45), 10-20. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/pe/n45/n45a03.pdf>

Robles, M. D. J. M. (2018). EL CAMPO LABORAL DE LA COMUNICACIÓN EN MÉXICO. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 14(27). Recuperado de <https://www.alaic.org/revista/index.php/alaic/article/view/1069>

Trujillo Balmaceda, Y. I., Rojas, R., & del Carmen, Y. (2017). *Factores intervinientes en la adquisición de los hábitos de lectura en la disciplina de Lengua y Literatura, de los estudiantes del undécimo grado "B" turno dominical, Instituto Nacional Eddy Alonso, Sébaco, Matagalpa, segundo semestre 2016* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua). Recuperado de <http://repositorio.unan.edu.ni/4953/>

Práticas Eficazes de Ensino na Educação Profissional: reflexões de um grupo de professores

Jussara Biagini

Mabel Rocha Couto

RESUMO

Este artigo tem como objetivo revelar práticas eficazes de ensino na Educação Profissional do Brasil, tendo como fonte de investigação memoriais acadêmicos elaborados por professores, em que são colocadas as suas percepções sobre a profissão docente, em dois períodos distintos: de 2004 a 2010 e de 2012 até o momento presente. No primeiro período, por exigência legal, o docente elaborava um memorial descritivo para “o reconhecimento” da progressão funcional vertical daqueles que não obtiveram a titulação de Mestre ou Doutor. No segundo período, o docente submete-se a um fluxo de procedimentos para a elaboração e comprovação de um memorial, visando à concessão do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), o qual não substitui os títulos de pós-graduação, mas confere ao docente a equiparação salarial ao nível pretendido. Assim, partindo do entendimento de que “se o ensino é uma profissão”, a eficácia do ensinar revela-se na perspectiva de que a profissão professor pode ser caracterizada na relação entre formas de viver o trabalho (“sentido de trabalho”) e maneiras de conceber a vida profissional docente (“construção de profissionalidade”). O potencial da investigação consiste em trabalhar os dados o mais objetivamente possível, que são frutos de uma subjetividade rica e complexa.

INTRODUÇÃO

Problematizar e evidenciar práticas eficazes de ensino desenvolvidos a partir de percepções de professores que desenvolvem suas profissões em uma Instituição da Educação Profissional, imprimem noções de que a partir do saber ensinado e aprendido, da metodologia adotada, da prática de linguagem, das relações sociais e de produção desenvolvida na rotina em sala de aula que se capta difusão e/ou aceitação de formas interessadas e particulares de conceber mundo. O ato de ensinar cria certos usos específicos de lidar com o processo formativo escolar, com a interação pessoal entre professor e alunos, com a propriedade comunicativa do trabalho educativo-pedagógico desenvolvido em sala de aula.

Analisar práticas eficazes do ensinar consiste em perceber que “às práticas concretas providas da relação professor-aluno-conhecimento se criam na situação de ensino institucionalizado” (Gimeno Sacristán, 2002), é pertinente considerar que cerne de tais práticas subjaz as indagações: “o que é ser professor”, “como identificar bons docentes?” “o que significa estar na docência? A busca de réplicas para tais perguntas insinua, certamente, reflexões sobre a função qualificadora da escola/sala e aula para os que aí trabalham. A noção de aprendizagem do trabalho docente é posta em jogo, pois esse profissional põe suas competências pessoais e profissionais de modo a (re)significar formas de viver o trabalho (“sentido de trabalho”) e maneiras de conceber a vida profissional docente (“construção de profissionalidade”). Tudo isso, dar a entender a respeito do desenvolvido ou não de novos esquemas de práticas de ensino, em função da expressão e/ou articulação com os preceitos da qualidade requerida ao par Ser/Estar docente.

Ao identificar o ensino como atividade característica da identidade e profissão do professor, Pimenta e Anastasiou (2003) pontuam a prática de ensinar como sendo social, complexa, carregada de conflitos de valores, exigindo, assim, posturas éticas e políticas do profissional(P14). A partir das reflexões dessas teóricas, considera-se um campo de conhecimentos específicos na condução dessa prática, configurado, segundo suas afirmativas, em quatro grandes conjuntos, a saber:

1) Conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social(p13)

Nos estudos de Bolívar (2004) abstraem-se entendimentos sobre as práticas eficazes de ensino, midiaticando as seguintes indagações: o que se conhece sobre o ensinar efetivamente? O que se sabe sobre a profissão professor? Quem define ou produz conhecimentos sobre o ensino? Quais conhecimentos são considerados essenciais para o ensino? No esforço de responder as tais questões, desenha-se uma trilha de argumentos, os quais se indicam a primeira pergunta como perspectiva de estimular a necessidade de obter certo domínio do repertório instrumental-metodológico do “*como*” fazer a prática de ensinar. A segunda pergunta se situa como reflexões que, para além da interação entre o que se sabe e as formas de fazer o ensino, sugerem um processo de valorização da profissão professor envolvendo formação inicial e continuada, articulada, identitária e profissional. A terceira questão se aponta como trabalho de reflexividade crítica sobre os mecanismos de poder e princípios de controle que explicitam ou ocultam as condições de dominação de “quem” decide a respeito das atividades de ensinar e aprender. A última questão se retrata como articulação/mediação entre as outras anteriores, no sentido de alcançar complementaridade de informações e dados sobre o ensino qualificado enquanto elemento estruturante da profissão professor.

O debate em torno de concepções referentes às práticas eficazes de ensino na Educação Profissional é provocativo em relação à profissionalidade docente de Instituição de Educação profissional. Pois se promove reflexão sobre a necessidade de remodelar a dinâmica formativa na sala de aula (oficina/laboratório), o desenvolvimento de determinadas habilidades considerando diferentes situações em o ensino ocorre, o deslocamento do foco trabalho educativo-pedagógico do “ensinar” para o “aprender”. Impõe-se considerar que a atividade profissional do professor é carregada de conflitos de valor e interpretação que tendem (re)significar a busca por pedagogia específica para a formação profissional escolar de nível técnico. Essa busca coloca na moldura formativa escolar um triplice propósito: aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; preparação e orientação básica para a integração desse educando ao mundo do trabalho, com competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção atual; desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em nível mais complexo de estudos.

A Educação Profissional no Brasil, de caráter complementar à Educação Básica, tem a função de conduzir ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva, destinando-se ao jovem egresso do Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como ao trabalhador. Nessa dimensão, a capacidade de trabalho do aluno é posta à prova no ambiente escolar, de forma que aprenda a relacionar-se com os espaços e os objetos, pela perspectiva da aproximação ao que vivenciará, quando ingressar no mundo do trabalho como técnico. Indica-se a correspondência relativa entre campo educacional e campo da produção, na medida em que se concebe o esforço do processo educativo escolar para regular a conduta ou estilo de expressão do aluno, tendo em vista a formação de uma força de trabalho disciplinada e apropriadamente treinada. Em função da especificidade de relações entre os dispositivos do poder e o princípio de controle, percebem-se indícios de que essa educação é simultaneamente dependente e autônoma das formas típicas de execução técnica nos diversos setores de produção (Bernstein; 1996).

DESENVOLVIMENTO

A linha investigativa adotada assenta-se na perspectiva de reconhecimento das opções e escritas dos docentes sobre os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades profissionais que mobilizam o trabalho da docência em uma Instituição de Educação Profissional. Tomam-se como fonte de investigação os memoriais construídos em dois períodos distintos: de 2004 a 2010 e o de 2014 até 2017. As descrições e análises dos dados coletados são conduzidas sob a perspectiva de identificar categorias de pensamentos e de lógica desses educadores no tocante as reflexões sobre as práticas eficazes de ensino desenvolvidas na Educação Profissional. Tornar-se professor em uma Instituição que promove a formação profissional de nível técnico e considera, bem como conceber esse sujeito como autor e protagonista do saber ensinar na relação entre formação escolar e preparo para o trabalho, pressupõe atentar para a especialidade da Educação Profissional voltada para a “transmissão da componente tecnológica da cultura contemporânea”.

Baseando-se no material pesquisado, particulariza-se a situação em que se encontra o grupo investigado, no tocante ao enfrentamento de uma visão funcionalizada na estrutura do trabalho docente que confere um status específico aos professores portadores da titulação de mestre/doutor. Presume-se que as escritas dos docentes pesquisados sejam afetadas por uma tendência latente em demarcar e hierarquizar espaços de valorização entre conteúdos, pensamentos e ações de professores com titulações de mestres e doutores e professores sem essas titulações.

O trato da lógica de Ser/Estar professor em uma Instituição de Educação profissional, tende a expressar as proposições e/ou percepções de práticas eficazes de ensino. Ao longo do tempo e na relação com outros intervenientes diretos do ato educativo, na relação com o saber, na relação consigo mesmo (Cavaco,1999), infere-se que o docente precisa (re)encontrar novos valores diante do saber docente e da atividade de ensinar, buscando inferir suas competências pessoais e profissionais no processo de ensinar. Ressalta-se que os dados descritos e analisados desta investigação tomam como as proposições dos sujeitos sobre os fatos e não dos fatos em si.

A motivação para realizar tal estudo se traduz no entendimento de que “se o ensino é uma profissão”, então a eficácia do ensinar parece implicar a conjectura de não considerar o professor como técnico nem como improvisador (Gimeno Sacristán, 1999). O título de professor incide a perspectiva de caracterizar a profissão docente para além do domínio de um conjunto de saberes teóricos. O tempo e os espaços são tomados como variáveis na definição de práticas eficazes de ensino, uma vez que conduzem o entendimento de que esse profissional tende a utilizar os seus conhecimento e suas experiências para o trabalho profissional em contextos práticos preexistentes na escola/na sala de aula (Gimeno Sacristán,1999, p.79).

O saber em ação (formação-ação) é tomado, na medida em que esse saber imprime uma capacidade de apreciação da dinâmica do viver e construir a profissão professor que ultrapassa uma mera preparação técnica para o desempenho de uma atividade: ensinar.

Face à questão de que o ensino é uma profissão, elucida-se, sobretudo, a especificidade do trabalho da docência e a relação profissionais estabelecidas pelo sujeito nos diversos ambientes pedagógicos da escola. Sobremaneira, compreende-se que as características profissionalizantes constantes e as particularizadas de um corpo de professores que convergem em sentidos materiais e simbólicos em relação profissionalidade

docente, no âmbito da organização do trabalho educacional de uma Instituição de Educação Profissional.

A elaboração textual da questão norteadora deste trabalho (práticas eficazes de ensino desenvolvidos por professores da Educação Profissional) desenvolve-se a partir de leituras interpretativas de memoriais elaborados em dois períodos distintos: de 2004 a 2010 e o de 2014 a 2017, conforme explicitado. Contudo, ressalta-se que o primeiro período refere-se à temporalidade a qual, por exigência legal, o docente elabora um memorial descritivo para “o reconhecimento” da progressão funcional vertical daqueles que não obtiveram a titulação de Mestre ou Doutor. No segundo período condiz com demarcação temporal em que o docente submete-se a um fluxo de procedimentos para a elaboração e comprovação de um memorial, visando à concessão do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) não substitui os títulos de pós-graduação, mas confere a equiparação salarial ao nível pretendido.

O que há, de mais simples a considerar, na investigação é estar consciente de seus limites. Situar o sujeito que conhece o mundo cotidiano de seu trabalho mediante cogitações de suas inquições sobre conhecimento, saberes, ações, práticas e desenvolvimento pessoal e profissional na profissão docente têm uma importância vital. Efetivamente, o potencial da investigação consiste em trabalhar os dados o mais objetivamente possível, que são, fruto de uma subjetividade rica e complexa. (Huberman, 1999).

São apresentados aqui os elementos que expõem percepções a respeito de práticas eficazes de ensino na Educação Profissional apreendidas das diversas leituras interpretativas dos memoriais docentes construídos no período compreendido entre os anos de 2004 a 2010. Os docentes investigados vivenciam uma situação particular em sua profissionalidade, pois se encontram em uma etapa de suas carreiras onde, por determinação de uma Resolução Interna da Instituição, precisa-se elaborar uma memória descritiva, como exigência para “o reconhecimento” da progressão funcional vertical. O documento em apreço apresenta cogitações sobre os saberes, os valores, as experiências profissionais, de forma a ilustrar motivações e razões que subsidiem a justificativa apresentada quanto a não obtenção da titulação de mestre e/ou doutor.

A elaboração de um memorial consiste em uma incursão em nossa biografia acadêmico-profissional, examinando as opções feitas que resultaram na construção de nossa história acadêmica, que não está dissociada da história de vida. Um memorial transcende o rigor da

formalidade acadêmica e requer de seu autor uma imersão no tempo, de forma a trazer à tona as experiências acumuladas e enunciá-las de forma inteligível em um documento que imprime motivações e razões para o exercício da complexa tarefa de ensinar (Memorial, 2004)

Projetar uma reflexão sobre processos biográficos acadêmico-profissionais na/da docência levanta alguns valores de referência e de formatação a respeito da profissão docenteⁱ. Estar/Ser docente sugere dimensões de formação no campo do ensino e nos modos de se identificar profissional e pessoalmente com a profissão. O inventário de uma trajetória acadêmico-profissional constitui o desafio de posicionar a relação entre eu pessoal e eu profissional. Empreender aspectos pessoais do professor associados a suas práticas em sala de aula, abarca o conhecimento prático subjetivo do professor, vínculo que traduz a dimensão pessoal, “é como se o professor fosse sua própria prática” (Goodson, 1993, p. 97).

A promoção status elevada para os docentes com titulação acadêmica de mestrado e doutorado, salienta um mal-estar em desenvolver o trabalho docente por aqueles os profissionais não portadores de tais titulações. Esses sujeitos precisam (re)encontrar valores simbólicos e materiais diante da relação entre o saber docente e a atividade de ensinar, buscando inferir suas ações de competência ao longo da atividade de ensino.

Ensinar é minha vocação, minha dedicação exclusiva na docência volta-se a elaboração e confecção de materiais didáticos indispensáveis para o aprendizado dos alunos. Através de uma linguagem mais clara e de fácil entendimento, com bastantes exercícios resolvidos e propostos cumpro com o objetivo principal da Escola: O aprendizado com qualidade. (*memorial – 2008*)

No período de 2002 a 2009, fui homenageado pelos alunos concluintes do Curso de Eletrônica, como reconhecimento de atuação docente. Sou um professor entusiasmado pela área técnica. Elaborei material acessível ao nível do ensino para o aperfeiçoamento do planejamento das aulas ministradas sobre transdutores e sensores. O treinamento na área biomédica, convênio entre a *Instituição*ⁱⁱ colaborou para transformação de minha prática de ensinar, pois tive a oportunidade de ampliar minha consciência sobre a própria sala de aula/laboratório, o que presumiu aquisição de conhecimentos teóricos e práticos sobre a demanda de profissionalizar técnicos para atuar na de eletroeletrônica. (*Memorial, 2007*)

Conforme os argumentos discursivos apresentados, considera-se, como fio condutor para construção das percepções de práticas eficazes de ensino, o organizar de uma

estrutura disciplinar para o aprendizado do alunado, tem-se como propósito formativo-escolar o desenvolvimento de sua capacidade de aprender a aprender e a motivação para fazer o ofício de aluno.

O desenvolvimento da qualidade pedagógica de minhas aulas consistiu em elevar às aulas de Instalações Hidráulicas Prediais com conhecimentos práticos e materiais didáticos adequados as necessidades da formação profissional, munindo os alunos de material de consulta com informações atualizadas de técnicas hidrológicas adotadas pelos órgãos de gestão e fiscalização ambiental, ferramentas otimizadas de dimensionamento de estrutura hidráulicas e textos com técnicas de gestão de recursos hídricos, técnicas para abastecimento e tratamento de águas, metodologias de definição de consumos de águas e aplicação de metodologias para elaboração de balanço hídrico. (*Memorial 2004*)

A produtividade em sala de aula recai no valor aplicativo do conhecimento, na prática. O professor que busca realizar um bom trabalho necessita superar-se e reinventar-se constantemente. Isso remete para o foco sobre prática, indagações como: “porque é fazemos e o que fazemos na sala de aula’?” (Nóvoa, 2007, p.16) fazem parte do roteiro de questionamento respeito dos modos de organizar as aulas, do proceder para ensinar melhor, da forma de se dirigir aos alunos, dos meios pedagógicos utilizados e que dão sentido aos trabalhos dos alunos no cotidiano de sua formação escolar. Ser professor obriga a escolhas pessoais e profissionais constantes que se moldam e são molduradas pelos conceitos de profissão e de profissionalismo, dedicando-se ao trabalho de ensinar, ao domínio da matéria e aos métodos de ensinar.

Na ótica dos professores pesquisados, existe estreita ligação entre práticas eficazes de ensino e desenvolvimento profissional. A profissão exige investimentos materiais e simbólicos, competência profissional, sensibilidade ética para analisar e conceber a prática social de ensinar bem.

Analisando minhas atividades de docente, posso concluir que contribui na formação dos alunos com exemplos reais, de correspondência entre teoria e prática (ou mundo acadêmico e espaço real de trabalho). Trouxe para dentro de sala de aula, além do conhecimento tecnológico exigido, o processo de trabalho do ambiente industrial. Investir e invisto muito na profissão, busco expressar em minha pratica o “bom professo”. (*Memorial, 2007*)

Tive envolvimento constante com o desenvolvimento de conteúdos de disciplinas, metodologia e materiais didáticos, visando sempre a melhoria do ensino das disciplinas a mim confiadas e a melhor adequação delas à exigência do mercado de trabalho. O aprimorar de minhas aulas consistiu em investimentos na formação continuada na docência. (*Memorial, 2008*)

Busquei diminuir as deficiências de laboratório criando, testando e modificando atividades práticas que facilitassem o aprendizado dos alunos. Participei de projetos de especificação de equipamentos para laboratório. Procurei me aperfeiçoar profissional e academicamente fazendo cursos de formação continuada de graduação para professores e especialização em educação tecnológica. (*Memorial 2008*)

Tive bastante dificuldade de adaptação a essa atividade de ensinar, tendo que desenvolver metodologia de trabalho apropriada à função docente e adquirir confiança para realizar os trabalhos inerentes à sala de aula. Além disso, como recebi apenas os programas das disciplinas, tive que realizar estudos, pesquisas, montagens e testes para desenvolver os conteúdos teóricos e práticos a mim confiados. Em 2004, após ter adquirido boa experiência com o conteúdo da disciplina e a rotina das atividades docentes, houve uma profunda mudança (...), pois essa ganhou status de aula prática e passou a ser lecionada em Laboratório com o uso de computadores como ferramenta (*memorial 2009*).

É no espaço escolar que o professor coloca de suas convicções, seu conhecimento sobre a realidade, sua competência pessoal e profissional, trocando experiências com outros profissionais. Nesse ambiente, põe-se o compartilhamento de significados, de conhecimento e de ações entre as pessoas. Tal compartilhamento estimula o processo contraditório de negociar e de elaborar, em parceria, diretrizes de definição da relação ensino-aprendizagem.

Observando os fatos relatados, conclui-se que durante estes quase onze anos de magistério na *Instituição*, exerci minhas atividades com muita dignidade e muita dedicação à função de ensinar, tendo como meta sempre atender aos requisitos de nosso cliente: aluno, motivando-o e apresentando-o conceitos e tecnologias atuais, incansavelmente, durante todo o tempo, Parcerias com colegas do Curso e de outros departamentos foram firmadas com o propósito elevar a qualidade da formação profissional de nosso aluno. (*Memorial,2007*)

Dentre minha atribuição como docente, tenho desenvolvido desde 2005, alguns projetos internos voltados à melhoria e/ou consolidação da aprendizagem do aluno. Minha passagem pela Comissão Permanente de Vestibular consistiu em revisão e aprimoramento das técnicas de elaboração de provas, bem como propiciou reflexões críticas dos instrumentos de avaliação. Fui convidada por uma colega para enfrentar o desafio de publicar um material destinado ao ensino para o 3º ano Integrado do ensino Médio, sob a produção de renomada Gráfica na grande BH. (*Memorial, 2010*)

Extremamente envolvido com Geografia em uma Instituição de Educação Profissional, buscando a ampliação dos conhecimentos conceituais, metodológicos e a aplicabilidade dessa ciência, de forma incondicional e constante. Quando a cidade de Belo Horizonte, comemorava seus 100 anos, eu e os colegas integrantes da equipe de geografia da *Instituição*, resolvemos acrescentar ao programa da 2ª série dos cursos técnicos o conteúdo geográfico de Minas gerais e de Belo Horizontes. Isso despertou interesses dos alunos pela disciplina e acabou por fortalecer a utilização de mapas para ensino da Geografia em Instituição de Educação Profissional. (*Memorial, 2007*)

Para facilitar a aprendizagem dos alunos e dinamizar as aulas de Eletrônica Geral, elaborei com participação de alguns professores do Curso Técnico uma apostila pratica. Esse material vem sendo utilizado nos Cursos da área Eletroeletrônica, torna-se uma guia para que os docentes confeccionem seus planos de ensino. (*Memorial, 2010*)

Iniciei trabalhos na docência desta Instituição em duas disciplinas que eram novas para o curso, não havia nenhuma tradição com as mesmas, tanto em programa quanto em material didático e elenco de aulas práticas teóricas. Isto exigiu muita dedicação na criação e adaptação dos conteúdos, na elaboração de material didático e no desenvolvimento de atividades práticas aplicativas. Meu empenho em vencer desafios e minha competência como docente consistiu em negociar com os meus colegas de profissão as dinâmicas de ensinar tais disciplinas a fim favorecer o processo ensino-aprendizagem. (Memorial, 2009)

Freire (1999) expõe que a escola deve ter conteúdos programáticos, mas também deve ficar claro que o essencial na aprendizagem desses conteúdos é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume, ou seja, a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. É na organização do cotidiano da escola, na temporalidade do trabalho escolar, nos rituais e os espaços para formação do sujeito e na produção ou

reprodução do conhecimento que se percebe difusão e/ou aceitação de formas particulares de mundo.

Comprometido com a educação e preocupado com crescimento intelectual dos meus alunos em todas as dimensões, procuro realizar um trabalho, objetivando o aperfeiçoamento desses alunos e tentando ajudar na formação de suas personalidades a partir o desenvolvimento de práticas de ensino dialógicas. (*Memorial, 2008*)

Em sala de aula, especialmente de artes cênicas, minhas turmas experimentam os espelhos nas paredes, as salas sem carteiras, laboratórios das atividades cênicas e de expressão corporal. São exercícios de postura, respiração, relaxamento. Todos experimentam como é fazer parte de um grupo de teatro, e como realmente, um trabalho em equipe. Acho que estou contribuindo para formação humana de técnico que enfrentará a rigidez dos modos produtivos capitalistas. (*Memorial, 2007*)

A escola funcionando como local de trabalho e de arranjo da aprendizagem da profissão estabelece a concomitância de dois movimentos: um que se volta para estrutura e dinâmica organizacional das práticas profissionais dos professores; outro movimento que se refere à participação ativa dos docentes na formulação dos objetivos, nos arranjos do projeto político-pedagógico, nos processos de gestão e de tomada de decisão. (Libanêo, 2012) O professor, no exercício de seu trabalho, precisa ter clareza do propósito formativo escolar, o que implica utilizar metodologia e procedimento adequado aos conteúdos ministrados e as condições de aprendizagem dos alunos. A dimensão da prática docente diretamente ligada ao trabalho, torna-se limites e a possibilidades da advinda relação professor-aluno-conhecimento.

Ser professora efetiva travou em mim o compromisso profissional favorecer a melhoria do aprendizado do aluno. Para atingir tal intento, precisei me prepara mais e melhor. Tomei como referência de minha prática articular o saber e fazer, o que possibilitou alargar os domínios do meu exercício profissional para além da sala de aula. Assumir o cargo de gestão fez com que eu buscasse aperfeiçoamento em serviço de modo que pudesse assegura condições participativas e democráticas de tomadas de decisões referentes a organização e a eficácia da escola como um todo. (*Memorial. 2008*)

Quando comecei efetivamente minha carreira docente, nesta a Instituição dediquei-me as atividades acadêmicas, elaborando apostilas, lista de exercícios. Considero que meu desempenho profissional em sala de aula depende e articula com o processo bem-sucedido do trabalho educativo desenvolvido pela Instituição. (Memorial 2009)

Reflieto sobre ajustes que tive que promover em minha prática ensino, considerando o perfil do aluno técnico, condições políticas pedagógicas desta Instituição Profissionalizante. O meu fazer educativo constitui-se da articulação entre saber e fazer no processo escolar de formação escolar, bem como a minha contribuição efetiva na qualidade desse processo. (Memorial. 2010)

Baseando-se no material pesquisado, particulariza-se a situação em que se encontra o grupo de docentes investigado, no tocante ao embate com uma tradição acadêmica de valorização dos que são portadores da titulação de mestre/doutor. Como profissional que produz conhecimento sobre o seu trabalho no interior da escola, subentende-se que o professor necessita, constantemente, de investimentos profundos em sua profissionalidade, de modo que se possa melhorar e/ou consolidar sua prática de ensino. Na estrutura da carreira docente em uma instituição de Educação Profissional o imperativo de impelir *status elevado* aos mestres e doutores por para os profissionais impele uma divisão arbitrária da profissão professor. Esse status elevado, muitas vezes, tende a decantada o papel de professor mediante a dicotomia entre teoria e prática, é posto em “xeque” a perspectiva de o ensino como profissão.

É sabido que uma aula de qualidade para técnico industrial de nível médio não passa necessariamente por “obter titulação” e sim pelo transmitir o conhecimento e experiências do processo produtivo. (Memorial, 2008)

Entristece-me muito ter que justificar “a não obtenção de titulação pertinente”, para justificar a progressão funcional, não obstante de ser o fato um requisito obrigatório para fins de progressão funcional conforme determina a Deliberação da escola, pois entendo que a titulação tem como objetivo melhorar a qualidade dos professores para que o nosso produto final seja um aluno bem informado e apto a disputar uma vaga no competitivo mercado de trabalho, produto este que é fabricado dentro de sala de aula com aluas produtivas as quais,

via de regra, não tem relacionamento direto com titulação, principalmente em se tratando de nosso alvo que é a formação de técnicos industriais de nível médio. (*Memorial, 2007*)

Apreende-se que os professores pesquisados imprimem formas de desconfortos pessoais e profissionais diante das pressões exercidas por uma legislação interna da escola. A elaboração de um memorial descritivo é colocado como condição *sine qua non* para “o reconhecimento” da progressão funcional vertical daqueles que não obtiveram a titulação pertinente de mestre e/ou doutor. Na existência do trabalho, os saberes desses professores estão fortemente vinculados ao trabalho docente no ambiente de sala de aula. Ao encarar as problematizações reais de suas práticas profissionais instituem um lidar com o “saber do trabalho e não sobre o trabalho” (tardif, 2002), uma que se cria modos próprios de planejar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios *pedagógicos mais adequados*.

O fato de não possuir a titulação não desmerece o trabalho que venho desenvolvendo ao longo dos meus vinte anos de carreira de professora. Reconheço que minha prática de ensinar tem se desenvolvido de uma maneira meio experimental e com a necessidade de mais embasamento teórico. Desenvolve o ensino de forma clara, utilizados os recursos adequados para que o aluno aprenda da melhoria. Meu compromisso profissional é com a formação profissional de qualidade do aluno. Tenho consciência do trabalho e busco desenvolvê-lo com empenho. A possibilidade de um futuro ingresso no mestrado existe, mas talvez eu ainda precise estruturar melhor essa meta de fim que não fique atrelada simplesmente à titulação. (*Memorial, 2009*)

Considerando as questões levantadas anteriormente, a seguir estruturam-se as sequências de informações apuradas dos memoriais produzidos nos anos 2014 e 2017. A investigação é estabelecida com os docentes que se submetem a um fluxo de procedimentos para a elaboração e comprovação de um memorial, visando à concessão do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) que não substitui os títulos de pós-graduação *stricto sensu*, mas confere a equiparação salarial ao nível pretendido, como já foi dito.

Para efeito das análises aqui apresentadas, cabe esclarecer que o RSC é um processo para que se reconheçam os conhecimentos e habilidades dos professore

desenvolvidas ao longo da sua experiência individual e profissional, no âmbito da carreira de magistério em uma escola do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT)

A concessão do RSC se dá nos seguintes níveis:

- Nível I: docente graduado que busca a incorporação da Retribuição por Titulação, nível Especialista, no salário;
- Nível II: docente graduação, com o Título de Especialista, que busca a incorporação da Retribuição por Titulação, nível mestrado, no salário.
- Nível III: Docente graduado, com o Título de Mestre, que busca a incorporação da Retribuição por Titulação, nível Doutorado, no salário.

Para que um programa na modalidade do RSC consiga ter a eficácia desejada é necessário exaltar produtividade e qualidade da prática de ensinar, almejando-se alcançar um *“tipo ideal”* e um *“dever ser social”* da profissão docente. Os professores investigados desenvolvem suas práticas profissionais em uma Instituição que vem definindo como critério de titulação mínima o doutorado para participação em concurso público e ingresso na Carreira de Magistério do EBTT

Há que se destacar a recomposição, através de concurso público, de nosso quadro de servidores. Sobremaneira, constata-se a melhoria da qualificação docente, com mais do que a duplicação do número de doutores e ampliação do número de mestres, o que nos coloca no mesmo patamar das grandes instituições federais de educação brasileiras (Relatório de Gestão Institucional, 2014)

Na perspectiva de obter a equiparação salarial ao nível pretendido, os docentes, inseridos no programa RSC da Instituição investigada, vivem a persistência clássica que exalta, na estrutura de trabalho Educativo da Instituição, os profissionais com titulações de mestres e doutores. Os portadores de diplomas de pós-graduação *stricto sensu*, ao gozarem de um status elevado nessa estrutura, passam ocupar posições de poder e princípios de controle na definição dos conteúdos e formas de prover a relação entre saber docente e práticas de ensino.

Diante de todo material didático que confeccionei para melhoria do aprendizado dos meus alunos, nestes 19 anos na profissão docente, sinto um processo velado de desqualificação na

Instituição. Meu trabalho de professor encontra-se arranjado em uma planilha descritiva de pontuação. (...) Preciso apresentar meu itinerário de formação, descrição de minha atuação nos ensinos ofertados pela Instituição, indicação e descrição de minhas produção acadêmica, técnico-científica, para uma banca de avaliadores composta por colegas professores que conhecem a qualidade do meu trabalho, meu desempenho nas aulas de laboratórios, meu fazer bem-sucedido na docência. (Memorial, 2014)

Devido às inúmeras atividades educacionais assumidas na Instituição, tive de adiar meu propósito de cursar um doutorado. Venho por meio deste memorial, como requisito parcial, solicitar incorporação da Retribuição por Titulação, nível Doutorado, no salário. Logo que possível, iniciarei um Curso de Doutorado na área técnica, de modo a atender às necessidades e interesses pessoais, aperfeiçoando-me naquilo que acredito e pensando no progresso intelectual do corpo docente desta Instituição que acena para a meta de sua mudança para o patamar corresponde aos das universidades públicas como forma particular de poder e probidade, no âmbito do reconhecimento técnico e acadêmico da qualidade do ensino ofertado. (Memorial, 2014)

O discurso dominante dos seus gestores é de permanecer inalterado o índices de eficácia da formação integral de cidadãos e profissionais dos alunos capazes de contribuir para o desenvolvimento inclusivo e sustentável, a partir do aumento número de professores com titulação de doutores. Confesso que deparar com tal argumento discursivo institui base de poder e de distinção entre os professores que compõem o corpo de educadores da Instituição. Sou docente com mestrado área da Produção Civil. Faço este memorial, para ter o direito a receber o RSC Nível III. No momento trafego por um processo de aprendizado de militância sindical. Embora considere o conhecimento teórico/acadêmico fundamental, devo admitir que obter uma formação política via atuação efetiva no sindicato dos Professores faz fortalecer minha prática de ensino, no momento meu compromisso profissional docente insere a defesa da formação profissional do aluno com qualidade (...) tenho competência para isso em com formação intelectual e política dos alunos. (memorial, 2015)

As revelações, problematizações e evidências sobre práticas eficazes de ensino na Educação Profissional, abstraídas de leituras ampliadas e interpretativas de memoriais docentes produzidos no ano de 2014 até o ano de 2017, versam sobre a percepção de um domínio progressivo da prática de ensinar ligada a uma maior segurança e espontaneidade para redefinir e redirecionar as matérias lecionadas. A lógica do desenvolvimento das

disciplinas no interior das salas de aulas acerta os modelos de crenças e de condutas dos professores. A evolução da pessoa que é professor, ao longo do tempo da carreira docente tende a sustentar a desenvoltura no ensino desse profissional..

Enveredar na docência nesta *Instituição* por quase 17 anos fez requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos e educacionais. Ao longo desses anos na carreira de professor, venho indagando e criando condições utilitárias para ensinar a Disciplina Orçamento e planejamento na Construção. Ao conferir a atividade docente no cotidiano do Curso e da Instituição, empreendo os modelos dinâmicos de “como” ensinar, a seleção de conteúdos adequados e necessários à formação do técnico, os efeitos da influência do meu fazer docente sobre o aprimoramento do fazer dos meus alunos. (*Memorial, 2014*)

Ensinar no Ensino Profissional técnica consiste proceder à mediação reflexiva e crítica entre o que requer o processo produtivo e autonomia relativa do docente para definir metodologia e conhecimentos validos a formação humana dos alunos. O contexto das salas de aulas designa sensibilidades para indagar a respeito do “que” e “como” ensinar, submetendo, o ponto central de defesa é fazer com que a Instituição torne visível a dimensão temporal das experiências praticas dos professores que dedicam ao ensino. Tento renovar minha maneira de conduzir o conteúdo, as práticas e as atividades dos alunos. Isso requer tempo e dedicação para elaborar material didático, para tornar as aulas mais atrativas para os alunos, para desenvolver integração profissionalização técnicas e mercado de trabalho. (*Memorial, 2016*)

Professor deve exercer um olhar crítico, curioso e investigador sobre o conteúdo que ministra, sobre o aluno, sobre os contornos das relações sociais estabelecidas nos interiores de suas aulas. É preciso registrar e fazer o exercício de autorreflexão diante de seus achados críticos-reflexivos sobre o trabalho docente na escola/sala, a fim de que se possa ter a consciência da sua prática de ensino. Lima e Gomes (2002, p.169) pontuam que o professor como sujeito que não somente reproduz conhecimento posto na estrutura da disciplina, pode-se fazer do seu trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e transformação eu pessoal e eu profissional. Além de saber os conhecimento que serão convertidos em conteúdos de ensino, além do domínio de recursos teórico e metodológico para transmissão, partilha e socialização dos Conhecimentos, torna-se necessário uma visão crítica dos princípios que regem a pratica de ensinar, dos objetivos por ela visado, dos compromissos por ela requeridos (Pimenta e Lima 2012)

O interesse material e simbólico dos professores para a prática ensinar proclama por pressupostos fundamentais de valorização identitária e profissional, consagrando, assim, essa prática. Defende-se a tese de que o trabalho docente em sala de aula possui um estatuto de saberes, de experiência, dotando de autonomia e decisão no dia-a-dia a docência.

Foi justamente devido à vontade de lecionar que, ao terminar o Curso de Engenharia, ingressei no curso de licenciatura de professores ofertado pela *Instituição*. *Tornei-me, ainda mais, um professor entusiasmado pela área técnica, levando-me a aprimorar meus conhecimentos e minha prática docente. Considero imperativo envolvimento constante com o desenvolvimento de conteúdos de disciplinas, metodologia e materiais didáticos, visando sempre à melhoria do ensino e adequação à exigência do mercado de trabalho.* O Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) como processo para os professores de EBTT podem ter seus vencimentos acrescidos de uma Retribuição por Titulação (RT) mediante comprovação seus Saberes e Competências possibilita difusão da valorização dos profissionais que consagram e consagram sua profissão docente no ensino. Contudo é preciso superar a divisão social do trabalho e divisão social do conhecimento dentro desta *Instituição* através desativação da dicotomia entre doutores e mestres e professores especialista. (*Memorial, 2016*)

A linguagem é uma apropriação social, desta forma, define o ser humano como ser relacional que, na construção de sua vida em comunidade, tem a condição de se perceber como sujeito/pessoa. A significação da fala, esta não é percebida como algo imóvel, mas, sim, como um processo de produção situado em um espaço social. Para Bardin (1977), trabalhar com palavra, junto as suas significações sociais, faz-se pela compreensão de que

o discurso está situado e determinado não só pelo referente como pela posição do emissor nas relações de forças e também por sua relação com receptor. O emissor e o receptor do discurso correspondem a lugares determinados na estrutura de uma formação social (p.214)

O que é importante observar nas escritas do memorial é que pratica de ensinar tendem a tornar compromisso profissional volvido à profissionalização técnica do aluno. O valor do processo formativo escolar em sala de aula se manifesta fundamentalmente pelo desenvolvimento o exercício qualificado do ofício de aluno. A importância do que se ensina e aprende recaí no valor aplicativo, na pratica, aluno deve colocar sua capacidade de trabalho a disposição das determinações do professor. Neste espaço de formação, deve-se

estabelecer um forte enquadramento com o processo produtivo do profissional técnico da área.

Ponho o aluno em situações nas quais ele pratica as técnicas ensinadas. As aulas são planejadas de modo a incentivar o aluno para o “fazer”. É proposto um trabalho para o discente vá caminhando, forneço o suporte, indico a maneira de como buscar as informações (*Memorial, 2016*)

A partir da exposição em sala de aula, que organizo uma bateria de atividades práticas voltadas para os alunos (...) entendo que nosso produto final seja um aluno bem e apto a disputar uma vaga no competitivo mercado de trabalho, produto este que é fabricado dentro de sala de aula a partir da referência de aulas expositivas as quais posteriormente concilie atividades práticas”. (*Memorial, 2017*)

Contribuo para a formação técnica dos alunos a partir de exemplos reais de correspondência entre teoria e prática (ou mundo acadêmico e espaço real de trabalho). Trazer para dentro da sala de aula conhecimentos tecnológicos exigidos pelos modos produtivos (...), a experiência elaborada nas oficinas reproduzem o “que” e ‘como” é efeito no campo de atuação do técnico na área. (*Memorial 2017*)

O processo de aprender e ensinar é fortemente conduzido pela perspectiva do aluno colocar sua capacidade de trabalho à disposição do professor, de modo que, no ambiente educativo da sala, esse estudante possa ser preparado para inserir-se de forma positiva e criativa no mundo do trabalho. Torna-se imprescindível desenvolver jornadas de práticas educativa-formativas que fortaleçam um estreito vínculo com a demanda da produção.

O ensino segue uma ordem gradativa de conteúdos e de dificuldades a serem superadas pelo aluno. A qualidade de minhas aulas é medida pelo êxito do rendimento do aluno ligado ao seu interesse em aprender, a busca de alternativas para superar as dificuldades, a obediência e cumprimento ao ritmo de trabalho nos laboratórios e/ou oficinas. (*Memorial, 2014*)

Promovo nas oficinas situações-problema considerando que formar o profissional técnico é formar o sujeito “virador” profissional e socialmente que saiba trabalhar em grupo, que desenvolva sua liderança, que goste de aprender, que pratique a sua dimensão humana. (*Memorial, 2014*)

O produto final do processo formativo na sala de aula (oficina, laboratório) é o aluno bem informado e apto a disputar uma vaga no competitivo mercado de trabalho, produto este que é

fabricado no desenvolvimento do ato de ensinar, via de regra, não tem relacionamento direto com titulação, principalmente em se tratando de nosso alvo que é a formação de técnicos industriais de nível médio (*Memorial, 2014*)

O ofício de alunoⁱⁱⁱ precede nas práticas de ensinar, de modo a incitar o trabalho voltado para o aprender. As tarefas escolares incarnadas em uma Instituição de Educação Profissional voltam-se para o sentido que o aluno deve dar ao seu trabalho no cotidiano na sala de aula/laboratório/oficina, o que tende a impulsionar dois preceitos formativo-pedagógicos: a) “uma subjetividade apropriada (traços de personalidade, atitudes, inclinações ideológicas etc.); b) uma certa quantidade do tipo adequado conhecimento a ser ensinado e aprendido. O inculcar desses preceitos no fazer docente de uma Instituição de educação profissional desempenha papel de relevo na preparação da força intelectual do trabalho nos processos produtivos de nível técnico. Apropriando-se de um conhecimento específico, voltado para o saber-fazer, percebe-se, fortemente, a denominação da formação do trabalhador do conhecimento (Drucker, 1993)

Os conteúdos disciplinares seguem uma ordem gradual de dificuldades, o que tende a demandar o comprometimento do aluno como o processo de ensino aprendizagem. As discussões e atividades desenvolvidas em sala de aula e/ou nas oficinas/laboratórios deveriam enfatizar melhor o papel desempenhado pelo técnico na área. (*Memorial, 2017*)

Possibilito o contato direto com equipamento e desenvolvimento de práticas, conforme a demanda do mercado. Introduzo os problemas característicos do processo produtivo das empresas. Preocupo com a clareza e especificidades de algumas matérias, principalmente, se forem consideradas estruturantes para as demandas do mercado de trabalho do técnico da área. (*Memorial, 2017*)

A produtividade do conhecimento, com base nos argumentos apresentados nos memoriais, não é determinada pelo aspecto qualitativo, parece que isso é que menos importa. Importância recai no valor aplicativo. A ideia de ensino de qualidade, em certo nível, afina com desafio escolha dos conteúdos de ensino, domínio de determinadas técnicas, instrumentos e recursos para o desenvolvimento de determinadas habilidades em situação.

O reconhecimento de minhas aulas é confirmado pela seleção dos conteúdos de ensino (...), lanço mão, adequadamente, daqueles propiciam exercícios práticos (...) ensino, mas também mostro um pouco para o aluno como que ele aprende também. (*Memorial, 2015*)

Alguns conteúdos ensinados são necessários, pois aproximam do trabalho realizado pelo técnico. As matérias aprendidas nas salas de aulas e nos laboratórios/oficinas são determinantes para a prática do profissional na área técnica. (*memorial, 2016*)

Acho muito determinante minha pratica de ensinar, no desenvolvimento de um determinado conhecimento, de uma determinada informação, eu desafio o aluno para que aprenda. Os erros, as dúvidas, as inseguranças são necessárias, assumir tal atitude docente não significa descompromisso, minha pratica de ensinar esta comprometida com objetivo do trabalho da escola que é aprendizagem do aluno. (*memorial, 2017*)

O tempo, no ambiente da profissionalização escolar, é demarcado por uma dosagem precisa de conteúdos. O peso da tensão em converter a eficácia da aprendizagem e organização do quadro disciplinar do curso profissionalizante nível médio conflui com a precisão temporal para o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos necessários e suficientes à formação profissional técnica. A base da definição da jornada escolar faz-se a partir da precisão do ordenamento dos conteúdos programáticos e das atividades planejadas. As atividades formativo-pedagógicas transcorrem entre limites de tempos fixados com exatidão e está marcada por acontecimentos que ocorrem em momentos precisos. Enguita (1989) diz que a precisão nos encontros é a base da organização da jornada escolar. A relação de produção na sala de aula manifesta-se pela destreza e/ou dificuldade do professor em controlar a disponibilidade do tempo e a capacidade de trabalho de seus alunos.

Atento para a distribuição da carga horária entre matérias práticas e teóricas, elas segue uma linha de raciocínio que facilita a aprendizagem. Os conteúdos e as atividades programadas, com o decorrer do tempo letivo, interligam-se, de modo o favorecer o perfil qualificado do profissional técnico da área. (*Memorial, 2014*)

A distribuição da carga horária abrange uma formação ampla na área de conteúdos dando maior atenção aos mais necessários a formação do profissional técnica da área. (...) Os Conteúdos e

atividades desenvolvidas são bem distribuídos e abrangentes de acordo com os principais tópicos necessários ao aprendizado e, principalmente, ao perfil qualificado do técnico. (*Memorial, 2016*)

Esta investigação trouxe à tona argumentos escritos em memoriais docentes de uma Instituição de Educação Profissional que expressassem percepções sobre práticas eficazes de ensino. Elaboração textual questões aqui trabalhadas não se estabeleceu na linearidade da apreensão de dados e informações, mas, sim, na forma de ensaios que não representam respostas prontas, acabadas.

Presume que os autores dos documentos consultados imprimem percepções de continuidades e rupturas no ciclo pessoal e de práticas de ensino em uma instituição de educação Profissional. Constata-se semelhança de situações e/ou elementos comuns por parte dos docentes investigados que são influenciados pela profissão escolhida e pelo ambiente, no qual desenvolvem sua profissão de professor. A partir dos estudos de André (1997) afirma-se que o desenvolvimento de uma investigação sobre um determinado grupo de profissionais é feita com base no ponto de vista, nas categorias de pensamento e nas lógicas do referido grupo. A objetividade, neste sentido, é alcançada a partir do reconhecimento de energias que constituem, influencia e modifica as problematizações e evidências de práticas eficazes de ensino

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

ANDRÉ, m. e. d (1997). Avanços no conhecimento etnográfico da Escola; In FAZENDA, I, C, A (org) A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento. 2 ed. Campinas, Papirus.

BARDIN, L,(1977) Analise de Conteúdo. Lisboa

BERNSTEIN, B (1996). A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes.

BOLIVAR, A (2003). A escola como organização que aprende. In: CANÁRIO, Rui. Formação e situações de trabalho. Portugal: Porto.

DRUCKER, P. A (1993)sociedade pós-capitalista. São Paulo: Pioneira, 1993.

ENGUITA, M. A face oculta da escola. Petrópolis: Vozes, 1989.

FREIRE, P (1999). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários á Pratica Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

GOODSON, I. *Políticas de currículo e escolarização*. Petrópolis: Vozes, 2008.

HUBERMAN, M. *Ciclo de vida profissional dos professores*. IN. NOVOA, Antônio (org.). *Vida de professores*. Portugal: Porto, 1992.

LIBÂNEO, J, C (2012). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 4. ed. Goiânia: Alternativa

LIMA, M, S L; GOMES, M O (2002). *Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações*. In: PIMENTA, S G; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*.

(Orgs.) 2 Ed. São Paulo: Cortez.

.NOVOA, A (Org. (1999) *Profissão professor*. Portugal: Porto, 1999. 234 p.

PIMENTA, S G e Anastaciou (Orgs.) (2012). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2012. 250 p. (Saberes da docência).

PIMENTA, S G.; LIMA, S. L. (2012) *Estágio e docência* . São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. (2000) *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed.

TARDIF, M (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ:

Vozes.

EL ARTE EN LA EDUCACIÓN RURAL

Liliam del Carmen Mafla Ortega

RESUMEN

El departamento de Nariño, sur de Colombia es fértil en expresiones de arte y folclor, pero, hacen falta estudios que muestren su abundancia, análisis y apropiación de propuestas para las nuevas generaciones. La Ley 115 de 1994, da autonomía para crear un proyecto educativo que favorezca una atmósfera participativa y estimule la creatividad y sensibilidad, valorando la identidad cultural con los procesos que en el entorno se realizan.

“Educación Rural como una propuesta para la construcción de paz con pertinencia territorial: a partir del arte, el emprendimiento y educación ambiental”, pretende aprovechar el cambio educativo y profundizar en el tema del arte, con el fin de valorar eventos culturales que forman parte de la identidad regional, igualmente despertar en docentes y estudiantes de las instituciones rurales, la sensibilidad y el aprecio por el contexto, como espacio de vida a través de diversas expresiones artísticas, partiendo de una mirada de la propia realidad que les lleve a disfrutar de su forma de expresión para generar espacios de libertad usando materiales y técnicas adecuados a la necesidad de comunicación de los participantes para fomentar experiencias que identifiquen su manera de pensar.

INTRODUCCIÓN

Los seres humanos, cada uno a su manera, están arraigados a un pasado y de alguna forma siguen la tradición marcada por los antepasados, de ahí que se hace necesario aprovechar estas experiencias para conservar elementos valiosos que permitan recordar la historia y preservar la identidad, como expresa: Carbonel y otros (2014) en los Fundamentos técnicos, políticos y de gestión de la Estrategia, “explorar y relacionarse significativamente con el entorno, disfrutar el juego, la actividad física, la recreación, el arte, la literatura y el diálogo entre niños, niñas y adultos”.

El Arte permea la Educación Rural y propende por la formación de personas críticas, activas, productivas, creativas y responsables, que involucren de forma transversal el arte con otras áreas educativas y en ningún momento pierdan el horizonte educativo que es la formación integral, para que de esta manera se denote un cambio personal e incida en el progreso institucional y de la sociedad en general. Así mismo, es buscar promover la investigación y la innovación con el ánimo de pensar y repensar la educación rural en su papel fundamental de educar desde su territorio y conservar la cultura de los pueblos.

ARTE Y EDUCACIÓN RURAL

El departamento de Nariño, ubicado al sur de Colombia posee valiosa riqueza cultural con expresiones de grandeza y alto significado para sus habitantes; sin embargo, hace falta unificación de esfuerzos y recursos a nivel regional, para reactivar el valor por las auténticas raíces, identidad y manifestaciones culturales autóctonas, para que a las nuevas generaciones no se les olvide esta importante articulación y particularmente el sentido de pertenencia y orgullo por su territorio. Bien lo expresa Sierra A. et al (2012) “Somos lo que somos en función del territorio que ocupamos”.

El arte, es y seguirá siendo un lenguaje y un medio de comunicación que favorece la expresión; hoy en día permite correlacionarse de forma efectiva en los procesos educativos, desarrollando la sensibilidad y propiciando espacios transformadores de creatividad, para de esta manera aportar al colectivo humano que integra las comunidades en formación; también fomenta expresiones como modo propio y particular de exteriorizar un mundo interior, generando la reflexión que ayuda a promocionar la identidad y la cultura en la educación, y sin lugar a dudas, despierta la curiosidad por las diversas manifestaciones artísticas, el gusto por la innovación y el interés por potenciar los talentos y las habilidades innatas en muchos y no desarrolladas; así como lo expresa Aponte (2006): “El objetivo disciplinar, enmarcado sin dudas en el objetivo final, es el logro de un diseño consciente, cargado de significación,

cuyas expresiones y lenguajes no puedan ser indiferentes al pueblo que las vive, ya que de él habrían nacido, y al mismo tiempo le compenetren con la identidad” (p. 162).

La educación es el puente que sirve de conexión y comunicación entre los actores del proceso, por tanto, es un instrumento de poder que genera transformación y contribuye al acceso de la información, de hecho, el espacio global que remite a la dinámica pedagógica del aula y es allí donde se debe ayudar a que la persona asuma su responsabilidad para vivir en comunidad y colaborar en la transformación de la realidad; “la educación no estriba solo en que todos los niños, asistan y permanezcan en la escuela, meta actual de la mayoría de los gobiernos, sino que sea un escenario donde ellos se preparen para la vida”, refiere Rosé (2012).

En este sentido se hace pertinente abordar la educación rural, esa misma, que al mencionarla, trae a la mente los apartados lugares de la geografía, donde los verdes se combinan en mágicos paisajes, y los largos caminos rodeados de ríos y vegetación conducen a un lugar de encuentro, que alberga a niños, jóvenes, maestros, padres de familia y comunidad en general, ese mismo que para Llévot, N. et al (2008) “La escuela rural constituye un pequeño sistema o, mejor dicho, un subsistema escolar, que se va adaptando y redefiniendo ante la pérdida de la tradicional identidad del mundo rural que, primero, se ve sometido a los cambios y transformaciones sociales y culturales...”, y allá, en distantes lugares, también hay educación, esa misma que con el arte busca propiciar encuentros con los mayores, escudriñar las raíces ancestrales, promocionar alternativas, estructurar nuevos intereses y poner en marcha proyectos transversales que permitan recuperar la esencia de las expresiones culturales propias de estos territorios y a cambio hacer visibles a estas comunidades para que se manifiesten.

Martinoy (2003) refiere, “Para unos lo rural será un paraíso idílico, para otros representará la dureza de las condiciones de vida, para otros, carencia de urbanidad... También se verían reflejados estereotipos y prejuicios hacia lo rural o hacia lo urbano”, y justamente estas palabras describen la realidad de la población rural del departamento de Nariño, qué de acuerdo a la observación directa, el campesino, el labrador, la ama de casa y hasta el mismo estudiante para el caso que nos convoca, que viven en el campo, son en muchas

oportunidades subestimados, catalogados como ignorantes, introvertidos y hasta fáciles de manipular o engañar, pensando que por el hecho de estar en este sector, dedicado a los oficios de la tierra, no han recibido formación; pero, se desconoce su valor y riqueza cultural, pues ellos tienen muchos elementos que pueden aportar al aprendizaje y preservación de la cultura de su territorio.

Analizando estas posturas menospreciadoras, se hace necesario un trabajo urgente en la educación rural y ver en el arte una herramienta valiosa, que permita encontrar en las costumbres y tradiciones del sector rural la esencia primera, desde la que las personas y en particular los estudiantes puedan partir su proceso de creación artística y desde allí confluyan múltiples experiencias y manifestaciones que contemplen el pasado y el presente de un pueblo. En este sentido, Jiménez L. (2011), escribe: “poner las artes al servicio de los otros conocimientos necesarios dentro de la escuela, es una tentación fuerte, ante la necesidad de buscar nuevas formas de enseñanza aprendizaje innovadoras y que rompan con la monotonía de la enseñanza “transmisora” de conocimientos del maestro hacia el alumno...”

La Ley 115 de 1994, da autonomía para crear los proyectos educativos, con el ánimo de propiciar una atmósfera participativa y que estimule la creatividad y sensibilidad, valorando la identidad cultural con los procesos que en el entorno se realizan; sin embargo, en este sentido es pertinente dejar claro que en las instituciones rurales, la norma prevalece y da origen a diversos proyectos, pero hace falta dar la importancia que merece el arte en la escuela, y gestar nuevas propuestas que motiven a hacer cosas diferentes y se les vea con otros ojos, porque no es raro encontrar docentes que no cumplen con su perfil en las áreas que orientan, más aún en la educación artística, donde erróneamente se cree que para dirigirla, no hace falta saber mucho, en palabras de Olaya O. (2011), “los docentes de la educación artística escolar cuentan con perfiles muy diversos...”

Así las cosas, se requiere que para la práctica y compromiso de hacer trascender el arte en la educación rural, se tenga en cuenta las palabras de Gómez J. (2014) “se trata entonces de una propuesta pedagógica en la que se parte de sí mismo como referente de mirada frente al mundo y en el que se potencie un maestro como anfitrión de la rumba, un barco que navegue sin más pretensiones que la posibilidad de dar forma a una humanidad por-venir”.

Una característica, que tiene como horizonte la educación rural y se constituye en medio, para que el estudiante de este sector apropie sus saberes y a partir de ello genere nuevos aprendizajes, es demostrar a través del arte y sus diversas manifestaciones, la intención de trabajo colectivo y transversal con todas las áreas, haciendo uso de metodologías, dinámicas llamativas, estrategias lúdico creativas en las que sobresalga el juego, talleres artísticos, eventos culturales, muestras y exposiciones artísticas, ante las comunidades educativas, permitiendo de esta forma la recopilación de las tradiciones y expresiones propias del contexto rural y que sirvan de socialización comunitaria, para dar lugar a que se les reconozca el valor impregnado por los actores principales que son los estudiantes; como manifiesta Torres (1996), en su publicación para la UNESCO, “Garantizar y mejorar los aprendizajes de los alumnos implica asegurar a los maestros las condiciones y oportunidades para un aprendizaje relevante, permanente y de calidad...”

Prevalece la idea que en ningún momento se busca determinar una manera única y eficaz para abordar el arte en la educación rural como fórmula mágica, por el contrario, se deja abierta la visión particular de la comunidad educativa para ampliar y dar a conocer las manifestaciones artísticas, en relación con la preservación de tradiciones y costumbres de la educación rural, así también el dar a conocer continuamente las innovaciones y creaciones en general, porque el trabajo con el arte, no termina, sus manifestaciones provocan cambios continuos, generados por el desarrollo natural del ser humano, lo cual implica que quienes lideren estos procesos, deben estar atentos y actuantes para no convertir su labor en una actividad anacrónica. Igualmente, se deja abierta la posibilidad de múltiples interpretaciones de cada uno de los actores del arte en la educación rural como propuesta, confiando en que los participantes y lectores desarrollen nuevas opciones que partan de apropiaciones de la cultura en la cual se desarrollan.

CONCLUSIONES

La propuesta permite valorar elementos y manifestaciones del arte como las tradiciones y las expresiones artísticas para llevarlas al aula y a través de actividades educativas emprender la observación y la experiencia.

De la puesta en práctica de las experiencias se concluye fundamentalmente que la manera cómo se enfoca el tema pueden dar resultados satisfactorios. Al no proponer lineamientos rígidos a nivel metodológico, se consigue que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más flexible y obedezca a las expectativas y necesidades de los participantes.

Cuando se encuentra una alianza con todas las variables que intervienen en el proceso, como son la institución, los docentes, los estudiantes, los padres de familia y el contexto los resultados se evidencian y se revierten sobre la región.

REFERENCIAS

- Aponte, G. (2006) *Paisaje e identidad cultural*, Red Tabula Rasa. ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/umarianasp/detail.action?docID=3166054>.
- Carbonel, O. &, Isaza L. (2014) *Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la estrategia de atención integral a la primera infancia*. Bogotá: M.E.N.
- Gómez, J. (2014). *Enrumbar las aulas. Reflexiones en torno a los espacios vitales de formación*. Ibagué. Universidad del Tolima.
- Jiménez, L. (2011) Arte y ciencia en la Educación Básica, hacia un nuevo equilibrio entre el saber y el sentir. *Revista internacional Magisterio Educación y Pedagogía N° 49 abril-marzo*. p.18.
- Martinoy, I & Camo, S. (1995) Ruralidad y calidad de Vida: una propuesta conceptual. Intervención Psicosocial. *Revista sobre Igualdad y Calidad de Vida. Vol. 4 (3)* 13 páginas, Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, 2003. ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/umarianasp/detail.action?docID=3156544>.
- MEN (1994) Ley General de Educación. Recuperado el 7 de febrero de 2019 en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Moyano, S. (2011) *Por qué arte y por qué educación*, Editorial UOC. ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/umarianasp/detail.action?docID=3217698>.

Created from umarianasp on 2019-02-11 19:02:06.

- Llevot N. & Bochaca, J. (2008). *Escuela rural y sociedad*, edited by Calvet, Edicions de la Universitat de Lleida, Created from umarianasp on 2019-02-08 19:35:24
- Rosé, P. (2007). *Los jóvenes y las competencias, trabajar con la Educación*. Informe de seguimiento de la Educación Para Todos (EPT). UNESCO, 569p.
- Sarlé, P. (2011) *Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Ediciones Educativas.
- Serrano, J. (2015). *Colombia territorio rural, apuesta por una política educativa para el campo*. Mineducación, Visión social.

- Sierra Á. , et al (2012) *Cultura, identidad y ciudadanía*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Servicio de Publicaciones y Difusión Científica.
- Torres, R. M. (1996) Publicado en: *Nuevas formas de aprender y enseñar*, UNESCO-OREALC.

IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Resumo

O texto objetiva analisar as implicações da Política de Formação de Professores da Educação Básica/Parfor (Brasil, 2009), para os professores-estudantes de Pedagogia/Parfor, considerando o campo do estágio e suas relações com o contexto de trabalho e as práticas profissionais vivenciadas. A pesquisa se desenvolve, fundamentando-se em Bourdieu (1997, 1998), Freire (1997, 2014) e Moscovici (2003, 2012), e por meio de abordagem de pesquisa qualitativa, através da observação de aulas, da aplicação de questionário e da elaboração de narrativas. A partir dos dados coletados, foi possível desenvolver duas dimensões de análise: *político-normativa* e *epistemológico-metodológica*. Tais implicações revelam desafios e proposições por parte desses sujeitos, que, ao mesmo tempo, que estão em formação inicial, também já são professores das redes de ensino municipal da Baixada Santista/São Paulo/Brasil. Além disso, os resultados indicam que a relação teoria-prática é fundamental para fortalecer o contexto de formação e das práticas profissionais.

Introdução

A Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/Parfor (Brasil, 2009) pode ser traduzida por um conjunto de ações do Ministério de Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Capes (Ed. Básica) para atender às necessidades de formação inicial dos docentes da rede pública de educação básica. Tal política se desenvolve em colaboração com as secretarias de Educação dos estados e municípios e as instituições de ensino superior (públicas, comunitárias e filantrópicas), que, em caráter emergente, ministram cursos de licenciatura a professores que

desenvolvem trabalhos nas redes públicas e que ainda não possuem formação exigida pela LDB 9.394/96 (Brasil, 1996).

Como outras políticas educacionais, o Parfor é resultante de um processo histórico que abrange aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e “[...] gera conflitos e consensos, possibilitando (ou não) influenciar e gestar processos de mudanças”, conforme Abdalla (2016, p. 37). Por outro lado, observa-se que estudos e pesquisas já indicaram algumas fragilidades e propostas quanto às implicações dessa política na formação e profissionalização docente (Gatti, Barreto & André, 2011; Abdalla, 2015a, 2015b; 2016; Abdalla, Martins & Silva, 2013).

Gatti, Barreto e André (2011, p. 121-128), a partir de análise de relatórios realizados em diferentes localidades brasileiras, onde se desenvolve o Programa do Parfor, reforçam que é necessário: a) fazer a revisão do currículo, que ainda é baseado em disciplinas tradicionais que não levam em conta as “experiências de trabalhos” dos alunos-professores, indicando que essas experiências precisariam ser reconhecidas e explicitadas “na proposta curricular da instituição, como integrante da formação a ser propiciada” (p. 123); b) considerar que a formação deverá ser centrada na escola, que é, de fato, o contexto de trabalho e de formação desses estudantes, que já são professores; c) reconhecer a “prática pedagógica como referência curricular”, o que significa “reconhecer a prática como ponto de partida da teoria, saindo da perspectiva da prática como senso comum” (p. 123); d) rever as estruturas administrativas e os critérios de gestão das instituições formadoras para que possam acolher esta política como inovadora, permitindo, assim, “avanços em suas formas de trabalho” (p. 124); e e) criar “estratégias de acompanhamento e recuperação desses estudantes-professores” (p. 125), entre outros aspectos.

Essas constatações nos levaram a refletir aqui sobre as seguintes questões: quais as implicações dessa política para a formação e profissionalização dos professores pesquisados? E quais desafios e proposições são gerados no processo de interpretação³ dessa política?

A partir dessas questões, este texto tem como objetivo central analisar as implicações da Política de Formação de Professores da Educação Básica/Parfor (Brasil, 2009), para os

³ Utilizamos o termo “processo de interpretação” e não de “implementação”, pois concordamos com Ball (*apud* Mainardes & Marcondes, 2009, p. 305), quando afirma: “Quero rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. [...] E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim”.

professores-estudantes de Pedagogia/Parfor, tendo em vista o campo do estágio e suas relações com o contexto de trabalho e as práticas profissionais vivenciadas. Tais implicações revelam desafios e proposições por parte desses professores em formação e indicam que a relação teoria e prática é fundamental para fortalecer a profissionalização docente.

Trata-se de uma pesquisa financiada pelo Projeto Observatório de Educação, da CAPES, e que integra o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade em Educação/CIERS-ed, da Fundação Carlos Chagas – Cátedra UNESCO de “Profissionalização Docente”. Também, a investigação se relaciona ao Núcleo de Pesquisa da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação/ANFOPE.

Com este pano de fundo, o estudo fundamenta-se em Bourdieu (1994, 1997, 1998a, 1998b, 1998c), Freire (1997, 2014) e Moscovici (1978, 2003, 2012), e em autores, que tratam do campo da formação de professores e, em especial, das questões relacionadas à aprendizagem e desenvolvimento profissional (Roldão, 2000, 2005; Canário, 2003; Cunha, 2003; Caetano, 2004; Lüdke & Boing, 2004; Abdalla, 2006, 2015b, 2016; 2017; Formosinho, 2009; Gatti, 2013; Gatti & Barreto, 2009; Gatti; Barreto & André, 2011).

De acordo com esta perspectiva, o texto se estrutura em três partes. A primeira procura compreender os *desafios* e as *proposições* no percurso da pesquisa, apresentando as opções teórico-metodológicas, o embate teórico a respeito do campo do estágio e o que propõe o Parfor. A segunda parte contextualiza a pesquisa, colocando o acento na relação teoria e prática. E, por fim, os dados foram analisados e discutidos sob duas dimensões: *político-normativa* e *epistemológico-metodológica*.

Dos desafios e proposições: discutindo o Parfor

O que vem a ser, então, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica/Parfor? E, se considerarmos mais de perto o campo do estágio e o contexto de trabalho, na implementação do Parfor, quais seriam os aspectos delineados por esta política que poderiam ser considerados como desafios e/ou proposições?

De imediato, reconhecemos que estas não são questões fáceis, mas nos colocam, como diria Bourdieu (1997, p. 202), em uma “lógica”, que “não é a da condenação ou da denúncia política”, e sim a da “interrogação epistemológica”, porque “dirigida à própria

postura epistêmica, aos pressupostos inscritos no fato de retirar-se do mundo e da ação no mundo para pensá-los”. Seguindo nesta direção, trataremos, aqui, de desvelar os *desafios* e *proposições* postos no percurso da pesquisa.

• **Das opções teórico-metodológicas**

Fundamentamo-nos na filosofia de ação de Bourdieu (1997, 1998a,1998b), pois necessitávamos refletir sobre o Parfor como espaço social de formação de professores. E, ao mesmo tempo, como diria o autor (1998b, p. 69), “apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram”. O que se quer, aqui, é fazer, segundo Bourdieu (1997), uma leitura adequada da análise da relação entre as posições sociais (conceito relacional), as disposições (ou o *habitus*) e as tomadas de posição; ou seja, as “escolhas” que estes professores-estudantes fazem, tendo em vista as implicações do Parfor no contexto de formação e de trabalho.

Estes princípios orientadores fazem-nos lembrar, ainda, de alguns conceitos nucleares da teoria de Freire (1997), tais como: a *conscientização*, o que implica, necessariamente, o compromisso do sujeito com a transformação de sua realidade; a *disponibilidade para o diálogo*, no sentido de viabilizar a “experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado” (p. 153); e a *capacidade de intervir no mundo*, de transformá-lo, pois como diria o autor: “no mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*” (Freire, 1997, p. 85-86).

Observamos, também, a necessidade de se compreender o conceito de *representação social*, tal como foi definido por Moscovici (2012), como “[...] uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre indivíduos” (p.27). E, nesta perspectiva, ao analisarmos as “implicações” da Pedagogia/Parfor na formação dos professoras-estudantes, era preciso, também, considerar as palavras de Moscovici (2012, p. 100), quando revela que uma representação social “[...] é elaborada a partir de dois processos fundamentais: a objetivação e a ancoragem”. A *objetivação* “[...] permite tornar real um esquema conceitual” (p. 100). Objetivar seria, então, “[...] resolver o excesso de significações pela materialização (e assim guardar distância em relação a elas)” (p.101). E a *ancoragem* “[...] é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de

categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (Moscovici, 2003, p. 61). É quando o “[...] não-familiar se torna familiar” (p. 78), quando se torna um organizador das relações sociais.

Com esses princípios teóricos em mente, recorremos, também, ao conceito de *aprendizagem profissional*, para fortalecer o entendimento a respeito da profissionalização docente: processo dinâmico e contínuo que se dá na aprendizagem da profissão (Abdalla, 2006, 2017). Compreendemos aqui, como afirmam Canário (2003) e Formosinho (2009), que esta aprendizagem ocorre “ao longo da vida” e não se dá “[...] só através da formação formal, mas também através da socialização” (Formosinho, 2009, p. 9).

Levamos em conta, também, as considerações de Canário (2003), ao considerar que há uma omissão das políticas educativas a respeito das “questões de fundo que são a *relação com o saber e as relações de poder* estruturantes de uma situação educativa” [grifos do autor] (p. 201). Neste sentido, Canário (2003, p. 205) identifica “direções fecundas para os esforços de inovação nos processos educativos e formativos, em três vertentes distintas: a dimensão do indivíduo, a dimensão da organização e a dimensão da concepção de situações educativas” (p. 205). E é, na dimensão individual, que o autor revela que “a aprendizagem passa a basear-se na produção de saberes (informação original), instituindo os aprendentes como autores” (p. 205). Com isso, acentua a importância de se voltar para a qualidade da formação, quando se deseja transformar as práticas.

Dessa forma, o intuito maior aqui é o de refletir, ainda que brevemente, sobre o estágio desenvolvido na Pedagogia/Parfor, a fim de trazer à tona, aos professores em formação, o embate teórico, indicando as dificuldades e as proposições para este campo e promovendo um espaço de aprendizagem profissional (Abdalla, 2006, 2017).

• **Do embate teórico: dificuldades e proposições no estágio**

Parece-nos que, de fato, um dos grandes desafios na formação dos professores-estudantes é o de compreender e fazer esses sujeitos compreenderem as *dificuldades* que vêm sendo apontadas pelos diferentes autores (Gatti, 2000; Kenski, 2001; Piconez, 2001; Pimenta & Lima, 2004; Barreiro & Gebran, 2006; Pimenta, 2006; Gomes, 2011), especialmente quanto à forma inadequada de como o estágio tem sido tratado na formação inicial.

Nesta direção, Piconez (2001) destaca, por exemplo, que as orientações do estágio “têm sido dirigidas em função de atividades programadas *a priori*, sem que tenham surgido das discussões entre educador-educando, no cotidiano da sala de aula, da escola” (p.17). E, assim, há um distanciamento entre a teoria e a prática que não possibilita reflexões que possam dar suporte ao trabalho docente no cotidiano escolar.

Uma outra questão enunciada pela autora é a própria desvalorização do estágio pelos “agentes pedagógicos” e alunos envolvidos na formação, que não atribuem “valor e significado aos Estágios Supervisionados, considerando-os, muitas vezes, simples cumprimento de horas formais exigidas pela legislação” (Piconez, 2001, p.20).

Além disso, Kenski (2001) aponta para outras *dificuldades* em relação à prática dos estágios: 1º ser desvinculado das atividades *praticadas* pelos alunos durante o curso; 2º a falta de clareza do professor-supervisor na condução dos estágios, para uma adequada formação do “futuro” professor; 3º propostas de estágio fundamentadas em “atividades esparsas”, quando seria fundamental, a elaboração de um “projeto – de preferência em conjunto, inclusive com o professor da escola de estagiário” (p.40) para dar sentido ao campo do estágio.

Quando se aponta para algumas *proposições* para o estágio que o tornem significativo, Fazenda (2001) acentua que se deve pensar no estágio de forma integrada com as outras disciplinas do curso a que está atrelado. Ou seja, “pensar num projeto coletivo maior para a formação do educador” (p.56). Uma outra proposição, enfatizada por vários autores como Fazenda (2001), Kenski (2001), Piconez (2001), Pimenta e Lima (2004), Barreiro e Gebran (2006), Pimenta (2006), Gomes (2011) e Nakano e Ancassuerd (2011), é a de que o estágio se articule como *prática de reflexão*, e possa esclarecer e aprofundar a relação dialética teoria-prática. Nesta direção, indicam que é fundamental a *prática de pesquisa* no desenvolvimento dos estágios, de forma a integrar o estagiário em situações reais vividas e nos processos decisórios dos diferentes agentes pedagógicos.

Ainda quanto aos estágios, Gatti (2000, p. 43) afirma que, apesar do redirecionamento dado, eles continuam apresentando “pontos críticos”, pois: sua programação e controle são precários; sendo a simples observação de aula a atividade mais sistemática, e a supervisão é ineficaz, não havendo acompanhamento e nem orientação no local do estágio, entre outros aspectos. E quando a autora trata da relação teoria-prática, revela que “esta só se consolida

com uma visão de contexto e com o delineamento de projetos de ação, os quais implicam uma espécie de filosofia de ação” (p.56).

Para Bourdieu (1997), esta *filosofia de ação*, chamada às vezes de *disposicional*, atualizaria as “potencialidades inscritas nos corpos dos agentes e na estrutura das situações nas quais eles atuam ou, mais precisamente, em sua relação” (p. 10).

A partir desses estudos, buscamos colocar o foco na relação *teoria-prática* no campo do estágio, com base na problemática política que o *estrutura objetivamente*, a que denominamos de *dimensão político-normativa*, e no que está sendo incorporado por estes estudantes: a *dimensão epistemológico-metodológica*. Entretanto, antes, apresentamos uma síntese da proposta do Parfor a este respeito conforme segue.

• O que propõe o Parfor?

De fato, um outro desafio seria o de compreender quais os princípios que orientam o Parfor (Brasil, 2009), e de que forma poderiam estar estruturando o campo do estágio e a relação teoria-prática frente às demais disposições legais que o regulamentam.

Dentre os princípios, mencionamos os que mais se aproximam à “estruturação” do campo do estágio, que estão descritos no art. 2º do Decreto 6.755/2009 (Brasil, 2009), tais como: a importância da relação teoria-prática (V); reconhecimento da “escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério” (VI); além de se valorizar um projeto formativo “que reflita a especificidade da formação docente” e garanta a “sólida base teórica e interdisciplinar” (VII).

Também, o Decreto 6.755/09, em seu art. 12, dispõe que o MEC, ao implementar esta Política, “deverá assegurar sua coerência com os processos de avaliação da educação básica e superior, [...] e as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de licenciatura e pedagogia” (Brasil, 2009, p. 7). E quanto ao curso de Pedagogia, campo da pesquisa, o Decreto 6.755/09, ao apontar para essas diretrizes, reforça o Par. CNE/CP nº 5/2005 (Brasil, 2005) e a Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Brasil, 2006). Tal Resolução define as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e estabelece uma nova concepção e organização curricular para o curso, com uma carga horária mínima de 3.200 horas, assim distribuídas: 2800 horas dedicadas às atividades formativas; 300 horas ao Estágio Supervisionado; e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

O que se nota é que o Parfor segue às “disposições legais”, que, conforme Bourdieu (1998c, p. 188), orientam “operações de crédito”, dando forma não só ao campo do estágio, mas a uma “filosofia de ação”. Filosofia que dá base a uma “política curricular”, que, segundo Gimeno Sacristán (1998, p. 107), “prescreve certos mínimos e orientações curriculares”, definindo, assim, novas concepções, organização e estruturação para os cursos de formação de professores. Pergunta-se, então: quais seriam, de fato, as implicações dessas regulações para a filosofia de ação e/ou política curricular que se quer ou se está interiorizando? E para os sujeitos envolvidos? É o que veremos adiante.

Contextualizando a pesquisa

Os olhos são sem dúvida o alambique cujo recipiente é o cérebro, mas é preciso sabermos servir-nos deles (...). É preciso aprender a ver. (Bourdieu, 1998b, p. 266)

O estudo desenvolvido enquadra-se em um paradigma qualitativo de pesquisa, anunciado por Bogdan e Biklen (1994), entre outros, pois leva em conta a experiência vivida pelos atores sociais, buscando a “criação de significado” que dão aos fenômenos sociais. E, para entendermos melhor as escolhas metodológicas, recorreremos, mais uma vez, a Bourdieu (1997, 1998a, 1998b), pois é ele quem nos ajuda a melhor “olhar” a realidade, como indica a epígrafe anterior, e a fazer sua análise, especialmente, quando nos mostra a importância do *pensar relacional* e/ou do *relacionalismo metodológico*. Neste sentido, Bourdieu (1998c, p. 28) afirma: “o real é relacional e é preciso pensar relacionalmente” (Bourdieu, 1998c, p. 28).

Por outro lado, aprendemos também, com Freire (1997, p. 37), que é preciso *pensar certo*, e que este pensar “[...] demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos”. E mais: “[...] que todo pensar certo é radicalmente coerente” (p. 37). Diante disso, Moscovici (2012, p. 190) diria: “Cada uma dessas orientações pode esclarecer e atualizar a representação e estruturá-la envolvendo-a numa rede de significações que faz parte do ato de se representar e de seus prolongamentos”.

Nesta perspectiva, houve um encontro dos professores e pesquisadores da Universidade com gestores de escolas municipais da Baixada Santista/SP, em que ficou decidido que haveria três etapas na pesquisa: a observação de aulas, na Universidade e nas escolas-campo; a aplicação de questionário para os sujeitos de pesquisa, que estariam

envolvidos; e, por último, a elaboração de narrativas realizadas pelos professores-estudantes do curso de Pedagogia/Parfor a respeito de sua formação e profissionalização docente.

A pesquisa, de cunho longitudinal, foi acompanhada durante três anos, e, conforme Altet (2000, p. 47), foram construídas “grelhas de análise das interações pedagógicas” entre professores pesquisadores e professores-estudantes, a partir do que a própria autora indica como “guia de referência dos modos de comunicação” a partir de “episódios de aula” (p. 47). Nesta direção, buscou-se analisar um “repertório das operações cognitivas” dos pesquisadores e dos professores-estudantes “no processo de tratamento da informação” (p. 47).

Foram observadas 130 aulas por 13 pesquisadores, que, na época, integraram o Grupo de Pesquisa CNPq “Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas”. Cada um deles acompanhou 10 aulas, seja no ensino superior (7 pesquisadores) e/ou na escola de campo (6 pesquisadores). É preciso destacar, aqui, que os pesquisadores foram em duplas e se revezaram no percurso da pesquisa.

A técnica de observação utilizada nesta etapa seguiu, conforme Altet (2000), os “conteúdos dos pensamentos interativos dos professores-estudantes”, sejam no contexto de formação e/ou de atuação docente. As fichas de observação indicaram: a) os objetivos da aula; b) as necessidades/expectativas dos professores-estudantes; c) os conteúdos desenvolvidos (se novos ou de revisão); d) as atividades e as estratégias utilizadas para desenvolver as propostas de aula; e) as dificuldades do professor-estudante e dos demais alunos; f) o aproveitamento do tempo, indicando momentos de diálogo crítico e/ou de criatividade; e e) a avaliação sobre o processo de aprendizagem. Tais indicadores foram desenvolvidos nas aulas de estágio, com os professores-estudantes, e, também, nas reuniões do Grupo de Pesquisa com os professores pesquisadores envolvidos.

Para se conhecer melhor os sujeitos de pesquisa, aplicamos, em uma segunda etapa da pesquisa, um Questionário trifacetado, a 43 professores-estudantes da Pedagogia/Parfor, e composto por questões de perfil, para explorar: a inserção social, profissional e acadêmica; associação livre de palavras; e questões abertas. Estabelecemos, após o questionário, algumas estratégias de aproximação entre os participantes de modo a deixá-los à vontade para expressar suas ideias, conflitos e reflexões a respeito, principalmente, da relação teoria-prática, e como ela vinha sendo tratada na Pedagogia/Parfor.

Quanto aos 43 sujeitos pesquisados, foi possível identificar em relação à *função exercida* que: 8 (18,6%) são pajens; 21 (51,2%) atendentes de educação; e os demais: coordenador, professor de ensino fundamental e educação infantil, e professor de ensino médio. Dos estudantes, com funções diversas, um declarou atuar como professor de Português; outro, de História, Geografia e Sociologia; um terceiro, professor polivalente, que atua com crianças de 3 a 10 anos; um quarto expôs funções similares a de um auxiliar de secretaria; e um quinto, funções de gestor escolar. Apenas dois pertencem ao gênero masculino. A faixa etária varia entre 24 e 41 anos, com: 35 (81,4%) alunos apresentando idades entre 31 a 41 anos; 22 (51,2%) são casados ou mantêm união estável, oito (18,6%) são separados e um é viúvo. E a carga horária semanal de trabalho varia entre 30 e 50 horas. Dois (4,6%) sujeitos informaram trabalhar 50 horas; seis (14%), 40 horas; e 25 (58,1%), 30 horas por semana. A maioria afirma que o Parfor oferece uma grande oportunidade de profissionalização; mas, ao mesmo tempo, muitos indicam que enfrentam dificuldades como: nº de horas trabalhadas; deslocamento; falta de compreensão e colaboração dos gestores de suas respectivas escolas; não reconhecimento da formação da Pedagogia/Parfor pela própria Escola.

Quanto à *relação teoria-prática*, os dados do Questionário apontaram que: cinco sujeitos (11,6%) mencionaram o desejo por um direcionamento teórico ou prático do curso: “que ele me dê embasamento teórico” (Suj. 42), “aperfeiçoamento da prática pedagógica” (Suj. 25); “expectativas que o curso se mostre mais próximo da nossa realidade profissional, pois o acho muito teórico” (Suj. 40); “realmente a questão teórica, pois a prática nós já temos” (Suj. 32); “juntar a teoria à prática docente” (Suj. 37). Os dados indicam que os sujeitos deixam entrever um distanciamento entre teoria e prática.

E, na terceira etapa, a partir do 4º semestre do curso, no componente curricular Educação e Linguagem II, foram desenvolvidas narrativas pelos professores-estudantes, denominadas como Crônicas Pedagógicas, que, além de dar autoria a estes sujeitos, possibilitou um estudo por parte dos pesquisadores das produções elaboradas e que foram publicadas.

As crônicas se desenvolveram em seis eixos, cujos temas abordaram: as expectativas iniciais: o *sonho da graduação*; os *dilemas e desafios da formação*; as *vivências formativas*; *ser professor (a)*; o conhecimento da autoria pedagógica em construção; e a *(auto) avaliação do processo de formação*. Foram escritas um total de 600 narrativas, postadas em um *blog*:

www.cronicaspedagogicasparfor.blogspot.com, e, posteriormente, publicadas em forma de livro, que incluiu as análises realizadas pelos pesquisadores (Abdalla, Pontes; Martins, 2015).

Da análise e discussão dos dados

Insisto na especificidade dessas representações porque não gostaria de vê-las reduzidas, como no passado, a simples simulacros ou resíduos intelectuais (...). Pelo contrário, elas possuem uma função constitutiva da realidade, da única realidade que conhecíamos por experiência e na qual a maioria das pessoas se movimenta (Moscovici, 1978, p. 26-27)

Como a ideia era a de explorar, um pouco mais, a relação teoria e prática no campo do estágio, tendo em vista as implicações do Parfor na formação desses estudantes, os dados obtidos, por meio do questionário, da observação de sala de aula e das narrativas, construídas como Crônicas Pedagógicas, possibilitaram, a partir da análise de conteúdo (Bardin, 2007), duas dimensões de análise:

- **1ª dimensão: político-normativa**

Antes de descrever esta dimensão, é preciso destacar a compreensão que temos em relação às “disposições legais” e às reformas que elas pretendem “instituir”. E, neste sentido, concordamos com Canário (2005), quando afirma que as “disposições legais” mostram que a lógica da reforma é diferente da lógica da inovação, e, por isso, é muito difícil instituir transformações.

Segundo este autor, há, pelo menos, dois problemas a serem enfrentados neste caso. O primeiro é “o da passagem do nível da reforma para o nível da produção instituinte de inovações nas escolas” (p. 95). O segundo é “o da passagem do terreno *experimental* para a generalização ao conjunto das escolas”, pois “a reforma não produz mudanças reais, mas apenas potenciais, ou seja, normativos e protótipos de inovação”.

Concordamos, ainda, com Canário (1994, p. 49), que a inovação é o “princípio estratégico de pensar globalmente e agir localmente”. Desse entendimento, decorrem, pelo menos, três questões que nos instigaram durante a pesquisa: a filosofia de ação e/ou política

curricular, enunciada pela legislação, que ampara o estágio e o Parfor, surtiu efeitos na “cultura interiorizada do estágio”? Como o campo do estágio foi pensado pela instituição formadora? E como os professores-estudantes estavam incorporando estas “disposições legais”?

Para responder a estas perguntas, é possível afirmar, por meio do projeto pedagógico do curso (PPC) da instituição pesquisada, que foram seguidas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia (Brasil, 2006), assim como outros dispositivos legais, entre eles, o Referencial Curricular Nacional para a Ed. Infantil (Brasil, 1998a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998b, 1998c). Toda esta legislação foi analisada junto aos estudantes, orientando a eles que observassem se os projetos pedagógicos das escolas “cumpriam” estes dispositivos legais; e procurando *conscientizá-los*, segundo Freire (1997), a respeito das implicações das políticas curriculares nas práticas. E são estes alguns dos depoimentos:

Foi interessante quando a professora pediu para observar a realidade, mas com outros olhos. Achei que não precisaria fazer o estágio, mas este modo de registrar, partindo do projeto da escola, tendo que ver, inclusive, se as leis estavam sendo citadas, foi diferente... Deu um pouco mais de vida ao que estávamos fazendo. Embora tenha tido muita dificuldade para acessar os documentos. (S 7, Eixo 2 – Dos dilemas e desafios da formação)

Ainda não ficou claro, para mim, se a legislação apontada no projeto pedagógico estava sendo observada na prática. Entrevistei até a coordenação para saber se ela estava sabendo desta legislação e se a Escola estava cumprindo. Ela me respondeu que sim, mas que quando se está na prática, tentamos fazer o melhor, e que todas estas reformas, de “cima para baixo”, não transformam nada, pois está no nosso compromisso com o outro a vontade de mudar. (S2, Eixo 3, Das vivências formativas)

Neste sentido, mais do que verificar o “dever-ser” da legislação, os estudantes compreenderam esta relação do que estava sendo aprendido no contexto de formação com

aquilo que vivenciavam na prática, por meio de uma outra leitura da realidade. E, neste caso, pensar na ótica de Moscovici (1978), quando se reporta às representações que assumimos frente às questões que temos que enfrentar. É ele que afirma que representar “[...] é, de fato, ir mais além, edificar uma doutrina, que facilite a tarefa de decifrar, predizer ou antecipar os seus atos” (p. 27).

Daí, como afirma Freire (1997, p. 31), é necessário que os estudantes possam compreender que “conhecer o conhecimento existente” é tão fundamental “quanto saber que estamos abertos e aptos à produção de conhecimento não existente”. Ou seja, esses sujeitos estavam assumindo o estágio como *campo de conhecimento*, conforme apontam Pimenta e Lima (2004, p. 29), de modo a “atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade instrumental”. Talvez, uma “pitada” de inovação tenha sido dada neste “caldeirão” do Parfor.

•2ª dimensão: epistemológico-metodológica

O curso de Pedagogia/Parfor tem como proposta de estágio introduzir uma nova postura epistemológica e metodológica, tratando-o como campo de conhecimento, entendendo que o momento fundante é a relação teoria-prática, que possibilita, por exemplo, a intervenção na realidade, conforme Pimenta e Lima (2004). Ou seja, é imprescindível tratar o estágio como pesquisa *na e para* a realidade pesquisada, e como “espaço de aprendizagens e saberes”, segundo indicam Barreiro e Gebran (2006, p. 87). O que seria um exercício de reflexão sobre o sentido/significado da relação teoria e prática.

A partir disso, foram definidas três etapas para desenvolver o estágio dentro dessas concepções, e que foram também acompanhadas pelos professores formadores, os pesquisadores e os professores e/ou coordenadores das escolas-campo. Diante disso, na *primeira* etapa, foi introduzida a proposta, que era valorizar o olhar de pesquisador a partir da questão: “O que posso observar no espaço que atuo para ser registrado e posteriormente socializado”. Definiram-se, a seguir, os roteiros por instituição, para tentar caracterizá-las, pois se trata de espaços bem diferenciados.

Na *segunda* etapa, foram construídos instrumentos de pesquisa – *roteiros de entrevistas* -, que deveriam ser realizadas junto a um gestor e a um profissional que atuasse com as crianças. Estes instrumentos também foram socializados (e problematizados) com a orientadora do estágio e os demais colegas. E a última etapa, foi a constituição de um

relatório descritivo e analítico, contendo: a) contextualização do campo da pesquisa; b) perfil dos sujeitos pesquisados; c) relatos dos episódios de formação, contendo situações de trabalho e/ou práticas de ensino/aprendizagem significativas; d) reflexões temáticas sobre o *que* e *como* foi observado, que foram discutidas na instituição formadora. Os relatos dos episódios de formação (letra c) e as reflexões temáticas (letra d) constituíram-se nos seis eixos indicados pelas Crônicas Pedagógicas conforme mencionado.

Dentre algumas dessas narrativas, o nosso olhar aponta para aquelas que reforçaram a relação teoria e prática a partir dos eixos analisados:

A sensação de escrever as crônicas e depois vê-las postadas no *blog* me deixa muito orgulhosa, emocionada, feliz e realizada. Mais do que eu sonhava... Não tenho dúvidas que, nesse momento, eu me sinto uma verdadeira autora, capaz de relacionar o que o conhecimento que aprendi com a prática que estou realizando! (Profa. 6, Eixo 1 – Das expectativas iniciais: o sonho da graduação)

Quando comecei o curso de Pedagogia/Parfor, imaginei mil coisas, um bicho de sete cabeças, que receberia “receitas prontas” para aplicar na sala de aula. [...] Não vou negar que, em alguns momentos, sinto uma certa angústia, cansaço, vontade de desistir. [...] E, mesmo tendo tropeços e ataques de nervos, especialmente, quando há uma relação tão distante entre a teoria, que aprendo por aqui, e a minha prática, cheia de conflitos, penso que são desafios que preciso aprender a superar... (Profa. 19, Eixo 2 - Dos dilemas e desafios da formação)

Aprendi que além do que observar os conteúdos desenvolvidos, estava também direcionando o meu olhar sobre a forma didática com que esta situação se desenvolvia por parte do professor. Mas o que me chamou a atenção foi perceber que o nosso aluno também nos ensina muito. Foi estranho, à primeira vista, mas muito significativo apreender estas relações: entre o que se quer transmitir e o que, de fato, se aprende e/ou se apreende... (Profa. 20, Eixo 3 – Das vivências formativas)

Eu não olhava a escola, e nem mesmo a sala de aula desta forma, apesar da experiência de mais de 5 anos, me surpreendo a cada dia. Foi importante dar um novo significado à teoria e à prática, que vivencio, ou aquela que observo e/ou participo. (Prof. 21, Eixo 4 – Ser professora)

Mas, agora, aqui estou, escrevendo a respeito de como me sinto autora... Na verdade, foi uma forma que encontrei das minhas cartas perdidas acharem seus donos, dos meus rascunhos virarem a matéria principal da minha mente, e meus diários que estavam trancados, aos poucos, foram tomando forma e se apresentando como opiniões e sentimentos colocados em cada crônica escrita. Resolvi passar este processo vivenciado para meus aluninhos, e isso foi o melhor! (Prof. 26 – Eixo 5 – Do conhecimento da autoria pedagógica em construção)

Valeu estar aqui por cada coisinha que aprendi [...]. Tudo o que acontece conosco serve de aprendizado. Estar no Parfor é uma experiência única da relação teoria-prática. A Universidade te proporciona momentos incríveis de conhecimento, lazer e cultura. (Prof. 43 – Eixo 6 – Da (auto) avaliação do processo de formação)

Essas reflexões esclareceram, segundo Gimeno Sacristán (1999, p. 19), que a relação teoria-prática “constitui um esforço para obter uma teoria explicativa do *como*, do *porque* e do *para que* da prática educativa”. Também, levam-nos a refletir sobre a necessidade da unidade teoria-prática não só no âmbito do ensino, mas na articulação do ensino e da pesquisa, seja no contexto de formação ou de atuação docente.

O estágio foi tratado, então, como um meio, diria Bourdieu (1998c, p. 118), de “explicar mais completamente a realidade, logo, de compreender e de prever mais exatamente as potencialidades que ela encerra ou, mais precisamente, as possibilidades que ela oferece às diferentes pretensões subjetivistas”.

Algumas palavras finais: ainda mais algumas implicações

A crítica epistemológica não se dá sem uma crítica social. (BOURDIEU, 1994, p. 7)

Apesar de tantas dificuldades, estamos, com certeza, aprendendo a fazer a releitura da realidade, com outro olhar. (Prof. 8 – Eixo 6 – Da (auto) avaliação do processo de formação)

Com todos os limites deste texto, e considerando o pensamento de Bourdieu (1994), registrado na epígrafe anterior, é preciso refletir que não se faz uma “crítica epistemológica” sem se fazer uma “crítica social”. O que nos leva a pensar um pouco mais sobre as palavras do autor (1997, p. 82), quando anuncia que: “[...] o sentido dos movimentos que levam os sujeitos de uma posição a outra [...] define-se na relação objetiva entre o sentido dessas posições no momento considerado, no interior de um espaço orientado”.

Diante disso, é possível entender o processo dialógico e crítico vivenciado pelos professores em formação, pois o mesmo não se fez com orientações prescritivas à prática, à maneira de um “receituário”, como os sujeitos esperavam, mas no confronto das teorias com as práticas, evidenciando o processo de pesquisa-formação. Processo este que foi contribuindo no entendimento da relação teoria-prática, especialmente, quando esses professores construíram seus saberes em ação, evidenciando práticas profissionais de significado.

Procuramos, também, colocar o foco no “grau de coerência” da informação, do campo de representação e da atitude, conforme afirma Moscovici (2012, p. 71), considerando que “saber ‘quem’ produz esses sistemas é menos instrutivo que saber ‘por que’ (grifos do autor) foram produzidos”. O que nos faz pensar, também, nas palavras de Freire (2014, p. 108), pois “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo”.

Destacamos, ainda, os conceitos de *aprendizagem profissional* e *profissionalização* para compreender as implicações da Pedagogia/Parfor na formação de professores-estudantes e em sua atuação profissional. E, diante disso, situamos a importância de se elucidar os desafios e as proposições do campo do estágio, e, em especial, da relação teoria e prática.

Avaliando as informações, o campo de representações e/ou imagens e as atitudes das professoras-estudantes, especialmente, durante a observação das aulas e no acompanhamento da produção das narrativas - *Crônicas Pedagógicas* -, foi possível compreender as questões postas, no início do texto, sobre as implicações do Parfor para a formação e profissionalização docente, anunciando desafios e proposições em relação:

1º Ao *campo do estágio* – em que os sujeitos apontam os seguintes *desafios* a serem superados no contexto de formação: a) a não integração do estágio com as demais disciplinas do currículo de formação de professores; b) a falta de articulação entre a instituição formadora e as escolas-campo; c) a desvalorização do estágio nos cursos de formação. E quanto às *proposições*, anunciam: a) considerar o estágio como campo de conhecimento; b) assumir uma postura de pesquisador (a) ao vivenciá-lo; c) entender que a relação teoria-prática é essencial para fortalecer o campo do estágio.

2º Ao *contexto de trabalho*: em que os depoimentos desvelam os *desafios*, que se colocam, de certa forma, como *proposições*: a) reafirmar a existência de um projeto de estágio, que seja planejado e avaliado pela instituição formadora e pelas escolas-campo; b) desenvolver uma postura metodológica e epistemológica do estágio de forma a avaliar propostas curriculares, que estão sendo realizadas na escola, ressignificando seus códigos e procedimentos, a fim de contribuir para a produção de conhecimentos; c) conscientizar coordenadores, professores e alunos da importância de se vivenciar o estágio como projeto de formação e de pesquisa, que possibilite intervir e gerar inovações na Escola.

3º Às *práticas profissionais*: em que se consideram como *desafios*: a) as “disposições legais”, que se colocam como “formas de regulação” e, que, ao normatizá-las, podem, por vezes, cercear a realidade; b) desenvolver uma postura metodológica, a fim de ressignificar o estágio e a própria profissão docente. E como *proposições* (que também são *desafios*): a) identificar os problemas-chave relativos às situações de sala de aula, a fim de intervir com maior conscientização na “tradução pedagógica” dos conteúdos curriculares; e b) pensar na atividade docente, como valorização do método e organização do trabalho, tendo como pressupostos a transmissão e/ou a coconstrução de conhecimento com base no diálogo entre a teoria e a prática.

Por fim, as implicações do Parfor, reveladas pelos professores-estudantes, reforçam que os mesmos estão “aprendendo a fazer a releitura da realidade, com outro olhar”. O que comprova, mais uma vez, as palavras de Bourdieu (1994, p. 7), quando afirma que “a crítica epistemológica não se dá sem uma crítica social”.

Referências

Abdalla, M. F. B. (2006). *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez.

- Abdalla, M. F. B. (2015a). Política nacional de formação de professores: uma análise das proposições, dos desafios e possibilidades do PARFOR. In R. T. Ens, L. Villas Bôas, L.; M. A. Behrens (Org.). *Espaços Educacionais: das políticas docentes à profissionalização* (pp. 191-231). Curitiba: PUCPRes.
- Abdalla, M. F. B. (2015b). Saberes da docência: definindo pistas para inovar as práticas pedagógicas. *Revista Educ. PUC-CAMP*, 20 (3), 215-227.
- Abdalla, M. F. B. (2016). Consensos, conflitos e a política nacional de formação de professores: é possível pensar em mudanças? In A. Novaes, L. Villas Bôas & R. T. Ens (Orgs.). *Formação de Professores: das políticas educativas à profissionalização docente* (pp. 37-64). Curitiba: Champagnat/PUCPRes; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2016.
- Abdalla, M. F. B. (2017). Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. *Ver. Educ. PUC-CAMP*. 22 (2), 171-190.
- Abdalla, M. F. B.; Martins, M. A. R.; Silva, A. F. L. (2013). Das representações sociais dos professores-estudantes sobre o curso de Pedagogia do Parfor: repensando a formação de professores. In M. F. Abdalla; F. C. Maimone; M. S. Moreira (Orgs.). *Caderno Parfor. da política de formação Parfor às práticas pedagógicas, experiências e saberes no ensino e na pesquisa* (pp. 65-80). Santos: Editora Universitária Leopoldianum.
- Abdalla, M. F. B.; Pontes, R. A. F. & Martins, M. A. R. (2015). *Crônicas pedagógicas: escrita reflexiva de professores*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreiro, I. M.; Gebran, R. A. (2006). *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores*. São Paulo: Avercamp.
- Bogdan, R. Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1994). *Lições da aula: aula inaugural proferida no Collège de France*. 2ª. ed. São Paulo: Ática.
- Bourdieu, P. (1997). *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus.
- Bourdieu, P. (1998a). *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva.

- Bourdieu, P. (1998b). O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In M. A. Nogueira & A. Catani (Orgs.). *Escritos de Educação* (pp. 127-144). Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (1998c). *O poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Brasil (1996). *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF: MEC.
- Brasil (1998a). Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Ed. Infantil*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil (1998b). Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4/98. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/CNE.
- Brasil (1998c). Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 2*, de 7 d abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil (2005). Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 5*, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: MEC/CNE.
- Brasil (2006). Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 1*, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE.
- Brasil (2009). Ministério da Educação. *Decreto nº 6.755*, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília/DF: MEC.
- Caetano, A. P. (2004). *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (1994). Eco: um processo estratégico de mudança. In R. D' Espiney & R. Canário (Orgs.). *Uma escola em mudança com a comunidade* (pp. 33-69). Lisboa: I.I.E..

- Canário, R. (2003). A aprendizagem ao longo da vida: análise crítica de um conceito e de uma política. In R. Canário (Org.). *Formação e situações de trabalho* (pp. 189-207). Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, M. I. (2003) Formação de professores e currículo no ensino superior: reflexões sobre o campo político-epistemológico. In M. C. Moraes; J. A. Pacheco & M. O. Evangelista (Orgs.). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares* (pp.67-81). Porto: Porto Editora.
- Fazenda, I. C. A. (2001). O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In S. C. B. Piconez (Org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado* (pp. 53-62). 7. ed. Campinas: Papyrus.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Org.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 93-117). Porto: Porto Editora, 2009.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia do Oprimido*. 57 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gatti, B. A. (2000). *Formação de Professores e Carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados.
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro Editora.
- Gatti, B. A. (2013). Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In B. A. Gatti (Org.). *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias* (pp. 153-176). Campinas: Autores Associados.
- Gatti, B. A. & Barreto, E. S. S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Gatti, B. A.; Barreto, E. S. S. & André, M. E. D. A. (2011). *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed.

- Gimeno Sacristán, J. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ArtMed.
- Gomes, M. O. (2011). *Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Edições Loyola.
- Kenski, V. M. (2001). A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In S. C. B. Piconez (Org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado* (pp. 39-51). 7. ed. Campinas: Papirus.
- Lüdke, M.; Boing, L. A. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. *Educação e Sociedade*, 25 (89), 1159-1180.
- Mainardes, J. & Marcondes, M. L. (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, 30 (106), 303-318.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Moscovici, S. (2003). *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes.
- Moscovici, S. (2012). *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes.
- Nakano, M. & Ancassuero, M. P. (2011). Estágio: memória e produção de conhecimento. In M. O. Gomes. *Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão* (pp. 187-222). São Paulo: Edições Loyola.
- Piconez, S. C. B. (2001). A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In S. C. B. Piconez (Org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado* (pp. 15-32). 7. ed. Campinas: Papirus.
- Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e Docência*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (2006). *O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?* 7ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- Roldão, M. C. (2000). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. In M. C. Roldão & R. Marques (Orgs.). *Inovação, currículo e formação* (p. 121-133). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não-superior. *Nuances: estudos sobre educação. Revista Anual do Curso de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Professores*, 12 (13), 105-126.

La dimensión política detrás de las TIC: el caso de un Profesorado en Comunicación Social de Argentina

María Victoria Martín

Pamela Vestfrid

Resumen

La implementación del Programa Conectar Igualdad (2010-2016) que entregó una netbook a cada estudiante y profesor de instituciones públicas de las modalidades especial, secundaria y superior, supuso un gran cambio para los docentes de Argentina. Hasta que el gobierno actual lo interrumpió, el programa distribuyó más de 5 millones de equipos.

Este artículo presenta la normativa nacional, su impacto en la currícula de las asignaturas vinculadas a la Comunicación y cómo el Profesorado de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) resolvió, mediante la creación del “Taller Estrategias de trabajo colaborativo con redes sociales virtuales y otros asistentes online” (TECCOM), la formación para el nuevo escenario.

En este sentido, el espacio pedagógico enfrentó el desafío de trascender la dimensión tecnológica hacia las implicaciones comunicacionales; cuestión que sólo es posible desde un abordaje que atraviesa sujetos, dispositivos y prácticas, problematizando su espesor.

Conectar Igualdad como política pública

Desde principios de la década de 1990, la integración de la informática y las telecomunicaciones, impulsó una revolución cualitativa que trajo aparejada una serie de profundas transformaciones en el orden económico, social, político y cultural. Las

posibilidades de conexión y de acceso a Internet resultan centrales en este cambio de paradigma, dejando en evidencia tres aspectos constituyentes de la brecha tecnológica en el contexto latinoamericano: *la brecha en el acceso a las TIC* que refiere a la desigualdad tanto de las poblaciones en el interior de cada país como entre países; *la brecha en el uso de las TIC* en relación con las diferentes apropiaciones y competencias en torno a las mismas y; por último, *la brecha en las expectativas*, en especial de los jóvenes respecto de la disponibilidad y sus usos en las escuelas y lo que la institución realmente les ofrece (Lugo, 2010, p. 65).

El Foro Mundial de Educación (2000) destacó entre las estrategias para ayudar a lograr las metas de Educación que era necesario alentar estas tecnologías, y combinarse con tecnologías tradicionales para ser más efectivas. “En regiones como la latinoamericana, de ingresos medios y pobres, el uso de esta estrategia puede ayudar a que se cumpla con una clásica deuda pendiente de inclusión, ya que permite superar los problemas de la ampliación de la oferta en sectores y territorios no tradicionales” (UNESCO-IIPE, 2006, p. 20).

Sin embargo, existen razones económicas, sociales y pedagógicas que justifican y orientan las políticas de inclusión de TIC al ámbito de la Educación. Los argumentos económicos esgrimen que la introducción curricular del trabajo con TIC, mejorará las habilidades de los estudiantes para su inserción en el mundo del trabajo y, como resultado, la competitividad de las empresas y la economía de los países. Los motivos sociales argumentan que integrar estas tecnologías en los proyectos educativos garantizaría a los estudiantes de todos los sectores sociales las competencias digitales y, de esta manera, lograr proyectos democráticos de inclusión y justicia social. Por último, los motivos pedagógicos, radican en que las TIC contribuyen al mejoramiento de la Educación mediante transformaciones de los modelos de enseñanza y aprendizaje (Jara Valdivia, 2008, pp.17-18).

En este contexto, e impulsado por motivos sociales durante el ciclo progresista que atravesó América Latina aproximadamente desde comienzos de siglo hasta 2012/2014 según el país, la integración de TIC se instaló en las agendas políticas para promover iniciativas de conectividad como el Plan Nacional Argentina Conectada (2010), entre otros similares⁴. El

⁴ Podemos mencionar la Agenda Digital Imagina Chile (2013), la Agenda Digital Uruguay (2011), el Plan Nacional de Telecomunicaciones, Informática y Servicios Postales de Venezuela (2007), el Plan Vive Digital de Colombia (2010), la Estrategia Digital Nacional de México (2013), entre otros.

objetivo del mismo estaba destinado a establecer o mejorar la conectividad de la población en general, incluyendo el acceso a datos, la optimización del manejo de la información pública, y a la creación de plataformas digitales de infraestructura y servicios para el sector gubernamental.

Así, el avance vertiginoso de la conectividad a través de redes informáticas, el crecimiento de la presencia de las TIC en el espacio social y la necesidad de las instituciones educativas de dar cuenta de esta realidad y equiparar las posibilidades entre grupos sociales, ubicaron al sector educativo en un lugar central para llevar adelante esta transformación. Una de las estrategias para impulsar el cambio es el proyecto “Una computadora por niño” (*OLPC*, por sus siglas en inglés) que persigue entregar una computadora a cada estudiante para reducir las brechas en el acceso a Internet entre los segmentos más pobres y los más ricos de un país, proyecto conocido como “Modelo 1 a 1”. La iniciativa la presentó Nicholas Negroponte en el Foro Económico Mundial de Davos en 2006 y propuso desarrollar una computadora de sólo cien dólares de costo; rápidamente contó con el apoyo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y ha establecido los lineamientos generales de este tipo de políticas públicas en América Latina.

El “Modelo 1 a 1” implica la articulación de una serie de procesos y acciones que favorecen la innovación educativa según un nuevo modo de enseñar y aprender, generar espacios para que los docentes redescubran su función a partir de revisar sus estrategias didácticas y las formas de construir el espacio áulico y que involucra a distintos actores; superando la dimensión instrumental - la entrega de una *netbook* por estudiante- que lo posibilita.

En Argentina este modelo se plasma en el “Programa Conectar Igualdad. Com. Ar”. Creado por decreto del Poder Ejecutivo nacional de Argentina en 2010, esa “política de inclusión digital de alcance federal” distribuye *netbooks* a alumnos y docentes de establecimientos educativos de gestión estatal. El programa contempla impactar en la vida diaria de todas las familias de las más heterogéneas comunidades; en este sentido, se propone trabajar para lograr una sociedad alfabetizada en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), con posibilidades de un acceso democrático a recursos tecnológicos e información sin distinción de grupo social, económico ni de las más diversas geografías, tanto rurales como urbanas, para fortalecer la nueva escuela que consolide una Argentina justa, libre y soberana. Entre otros objetivos, perseguía la revalorización de la escuela

pública, la inclusión digital y el mejoramiento de la calidad de la Educación, acercamiento a los intereses y necesidades de los alumnos de los distintos niveles educativos y la promoción de una mayor participación en su formación, el impacto social de una política universal de inclusión educativa, disminuir las brechas de alfabetización digital de la población, y fortalecer el rol del docente⁵.

La normativa de base que posibilita estos programas es la ley Nacional de Educación (26.206) sancionada en el año 2006 que incorpora a las TIC en un primer plano. Entre sus objetivos, expresa "desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación".

En relación con la calidad, y como la ley marca que el Estado es el garante de la Educación, indica: "dotará a todas las escuelas de los recursos materiales necesarios para garantizar una educación de calidad, tales como la infraestructura, equipamiento científicos y tecnológicos, de educación física y deportiva, becas y otros materiales pedagógicos, aquellas que atienden alumnos/as en situaciones sociales más desfavorecidas".

Particularmente, el artículo 88 de la normativa, especifica "el acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento" y para la educación secundaria, nivel para el cual habilita el Profesorado en Comunicación Social al cual nos referimos en este trabajo, señala expresamente "desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación".

La formación del Profesorado y la incorporación de TIC en Argentina han sido impulsadas a través de orientaciones y de recomendaciones del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), que desde 2011 hizo hincapié en la articulación pedagógica de las TIC en las aulas. Hasta 2015, principalmente fue el Estado nacional, a partir del *Programa Conectar Igualdad* y del Portal Educ.ar, quien brindó una oferta de cursos virtuales y presenciales para docentes y

⁵ Esta política se completa, además del mencionado Plan Nacional de Telecomunicaciones "Argentina Conectada", con la formación del Profesorado en el uso de TIC, impulsada a través del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), que desde 2011 hace hincapié en la articulación pedagógica de las TIC en las aulas, en forma conjunta con el *Programa Conectar Igualdad* y del Portal Educ.ar, que brindan una oferta de cursos para docentes y estudiantes avanzados de los Profesorados en temas como: administración de aulas virtuales, comunicación visual, uso pedagógico de TIC en la enseñanza de diversas áreas disciplinares.

estudiantes avanzados de diversas áreas disciplinares. En este marco, se lanzaron diferentes cohortes del “Postítulo en Educación y TIC” entre 2012 y 2015, del cual egresaron más de 8 mil especialistas en todo el país.

Hasta la llegada del Gobierno de Cambiemos, con Mauricio Macri como Presidente en diciembre de 2015, el *Programa Conectar Igualdad* entregó más de 5 millones de equipos entre estudiantes y docentes de instituciones públicas del nivel medio y de los Profesorados. En mayo de 2018, el gobierno nacional da por finalizada la política del PCI y la sustituye por el programa “Aprender Conectados”. Como principal diferencia, busca entregar equipos a las instituciones, pero no a estudiantes ni docentes, y su finalidad es enseñar programación y robótica, más próxima a las demandas del mercado laboral. Asimismo, aunque aún existen cursos cortos sobre la temática, se cierran las ofertas formativas bajo la modalidad de postítulos o especializaciones.

Cambio en las currículas

Tal como sostienen diversos referentes sobre el estudio de los dispositivos digitales de comunicación (Dussel y Quevedo, 2010) en las últimas décadas se ha dado una transformación veloz y estructural en las formas de hacer y pensar el mundo por parte de los sujetos, dadas las múltiples posibilidades que habilitan los aparatos. Los cambios en las maneras de registrar, almacenar y poner en circulación la información, ya sean textos, imágenes, música, etc., conllevan a hacer las actividades de formas impensadas tiempo atrás. Surgen nuevas ventajas como el ahorro de tiempo y de dinero, pero también peligros, como los virus, el robo de información, el ciberacoso, incluso el control y monitoreo por parte de empresas y gobiernos, con intereses económicos y de manipulación de la opinión pública.

Es así como cambian los modos de informarse, trabajar, comprar, entretenerse, comunicarse, estudiar, etc., como consecuencia de la relación de las personas con las pantallas; surgen nuevas prácticas y desaparecen otras. En ese marco, la escuela se *aggiorna* y se adapta para preparar a los estudiantes en las habilidades que demanda la sociedad contemporánea.

Muchas de las oportunidades que permiten desplegar los entornos multimediales se relacionan con las características propias de ese lenguaje, las cuales pueden ser comprendidas a partir de dos dimensiones: la recepción y la producción.

En cuanto a la primera, desde la institución escolar hay mucho por alentar en la formación de subjetividades críticas en los estudiantes mediante el análisis de noticias, publicidades, propagandas, redes sociales virtuales, etc., donde se torna clave aprender a descifrar las construcciones o representaciones que se realizan sobre la belleza, el éxito, el rol de la mujer, del hombre, etc. La cantidad de horas diarias que cada persona está en red es cada vez mayor, lo que demanda ser hábil en el desarrollo de competencias que permitan discernir las ideas, valores, prejuicios, que se esconden detrás de cada pieza - o fragmento- comunicacional que circula por la red. Asimismo, es necesario estar alerta para identificar noticias falsas o hábitos peligrosos al relacionarse con otras personas a distancia, como el grooming, el sexting, el ciberbullying.

Por otro lado, en cuanto a la esfera de la producción, se debe promover en los estudiantes habilidades que les permitan desenvolverse como creadores de contenidos que puedan circular por la web y que reflejen sus pensamientos, ideas, voces, etc. Lo central, de esto último, es que no sólo sean consumidores críticos, sino también productores de discursos (Serres, 2014). El entorno digital y las amigables interfaces contemporáneas brindan la posibilidad de generar audio, video, imagen, con escasos conocimientos de informática. A esta facilidad en la generación de contenidos, se suma la ventaja en la rapidez, la comodidad y el bajo costo de producción de todo tipo de discursos en dispositivos como los teléfonos inteligentes (Cassany, 2000).

Necesidad de formar docentes

Teniendo en cuenta las transformaciones mencionadas, gracias a las redes sociales, emails, plataformas educativas, videos y otros recursos que enriquecen la tarea de enseñar, ya sea que se trate de clases presenciales, semipresenciales o a distancia, en cualquier nivel educativo, es innegable que la triada contenido-alumno-docente ha cambiado de modo extraordinario.

Algunos especialistas en educación y TIC, señalan con categorías específicas esta mutación del ámbito escolar con la influencia de las pantallas, celebrándolo con posicionamientos optimistas, al estimar que esa combinación genera un “aula aumentada” (Sagol, 2012) y un “aprendizaje ubicuo” (Burbules, 2009).

En las aulas aumentadas el docente no es un transmisor del conocimiento, sino que es quien presta las condiciones para la circulación de la información: el estrecho circuito docente-estudiante-docente se rompe para habilitar una red en la que se constituyen nuevos canales públicos de conocimiento (Sagol, 2012). Por su parte, Burbules (2009) se refiere a un aprendizaje que tiene lugar en todas partes, favorecido por los dispositivos portátiles.

En otras palabras, hay entornos nuevos de aprendizaje que no se limitan a las instituciones educativas, ni al espacio de las aulas. Esta situación, como consecuencia, modifica el por qué, el para qué y el cómo se aprende, dando lugar a un aprendizaje más social y con mayor relación con las actividades del educando. La motivación también cambia, al dejar de enfocarse en información fáctica hacia otra que sirve para el pensamiento resolutivo y/o crítico. Asimismo, gracias a las propiedades de los entornos digitales ya señaladas, lo producido por los estudiantes se comparte a través de las redes, traspasando la frontera escolar, alcanzando otros públicos, lo que genera una motivación mayor entre los miembros del alumnado, continuando el legado de Freinet y su valorización en introducir en la tarea de enseñanza a los medios de comunicación como el periódico escolar (Legrand, 1993).

En los planes de los Profesorados de todos los niveles educativos de Argentina se van colando, poco a poco, nuevos contenidos relativos a los saberes y destrezas que mencionamos en el apartado anterior. A su vez, las pantallas habilitan el envío de información y también imponen nuevas formas de relación entre docentes y alumnos, que se caracterizan por una comunicación que no se desarrolla cara a cara. Esto último, demanda la necesidad del educador de aprender a desarrollar una comunicación motivadora, respetuosa y enriquecedora con sus estudiantes a través de los dispositivos móviles.

De este modo, se desarrollan cursos presenciales y a distancia que invitan a reflexionar sobre el complejo rol del educador en tiempos de internet. Desde una perspectiva superadora de la “educación bancaria” (Freire, 1973) que reduce al alumno a un ser pasivo que hay que llenar de conocimientos, se pasa a una mirada que concibe al estudiante de

manera activa, crítica y participativa, en la que el acento se pone en acompañar, motivar y guiar al estudiante para que cada vez alcance mayores niveles de autonomía en su aprendizaje, en lugar de marcarle el error.

Es relevante destacar que al iniciar la cursada con los alumnos de la asignatura a la cual hacemos referencia, el “Taller de estrategias de trabajo colaborativo con Redes Sociales virtuales y otros asistentes online” (FPyCS, UNLP), en su mayoría jóvenes de entre 20 y 26 años, les solicitamos que completen una encuesta para conocer los usos y apropiaciones que hacen de las TIC. De la misma se desprende un panorama certero de los equipamientos y recursos con los que cuentan para la cursada, como así también de las redes sociales que conocen y utilizan con mayor asiduidad.

Durante la cursada se retoma la propuesta de la española Dolors Reig (2012) para diferenciar los usos de las redes sociales en tanto TIC, TAC, TEP: tecnologías de la información y la comunicación, tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento, y tecnologías para el empoderamiento y la participación. Siendo el nivel menos complejo de apropiación las TIC y el más beneficioso para el desarrollo de un sujeto crítico, participativo y autónomo, las TEP. Al abordar dichas categorías con los estudiantes y propiciar su autorreflexión sobre las prácticas mantenidas con las pantallas, recogemos información valiosa sobre sus prácticas con los dispositivos que nos aleja del sentido común y de la metáfora de Prensky (2001) que los califica de nativos digitales. Los propios estudiantes reconocen haber nacido y crecido en un hábitat digital cargado de pantallas que saben usar superficialmente, desconociendo aspectos normativos, teóricos y prácticos relevantes. Al finalizar la cursada, califican de manera positiva su paso por el espacio formativo, al considerar que les ha permitido alcanzar esos conocimientos faltantes.

Como docentes comprometidas con la formación de los estudiantes, buscamos promover en ellos miradas críticas y participativas en los entornos digitales, con énfasis en las redes sociales, con la finalidad que se apropien de las pantallas desde un rol de prosumidores que puedan superar los usos en tanto TIC, TAC, para arribar a las prácticas TEP, ejerciendo una identidad y ciudadanía digital plena, acorde con las exigencias de la sociedad actual.

Descripción de la asignatura TECCOM

La Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS, UNLP, Argentina), institución pública y gratuita, dicta el Profesorado en Comunicación Social desde 1998. En ese momento la formación de docentes en el área se vuelve central por el avance de los medios y las tecnologías, pero también por la implementación a nivel nacional de una nueva materia en el nivel medio denominada “Cultura y comunicación”. La por entonces nueva oferta formativa se orientó a preparar a los estudiantes para el desempeño en ámbitos de educación formal y no formal, la producción de materiales educativos, el diseño de estrategias en medios masivos y el desarrollo de análisis comunicacionales en establecimientos educativos, entre otros.

El recorrido del Plan 1998 de estudios contemplaba para el Profesor en Comunicación Social 30 asignaturas, de las cuales 5 son optativas para que los estudiantes elijan de acuerdo a temáticas de interés; además de un espacio de prácticas⁶.

En el año 2014, y a partir del diagnóstico, entendimos que la presentación de un Seminario centrado en la reflexión y diseño de secuencias didácticas mediadas por TIC, con especial énfasis en el uso de RSV (Redes sociales virtuales) y otras herramientas colaborativas, era una oportunidad: el nuevo escenario cotidiano atravesado por las redes tecnológicas era enriquecido por el masivo reparto de netbooks del *Programa Conectar Igualdad* (2010), y por la impronta que tanto la Ley de Educación Nacional (2006) como el Postítulo en Educación y TIC del Ministerio de Educación de la Nación marcaba para los lineamientos del trabajo con tecnologías.

Fue así que en 2014 comienza para los alumnos del Profesorado el “Taller Estrategias de trabajo colaborativo para el aula con redes sociales virtuales y otros asistentes online”, (con las siglas TECCOM), con carácter optativo, cuatrimestral y con encuentros presenciales de frecuencia semanal de 2 hs y media de duración. En esa oportunidad, abril- julio de 2014, se inscribieron 26 estudiantes que cursaron en un aula con computadoras de escritorio, cañón y conectividad. La propuesta formativa busca construir saberes desde el punto de vista conceptual pero también conocimientos prácticos, generados desde la experimentación. El

⁶ En 2017 se aprobó un nuevo Plan de Estudios, de implementación escalonada por años, en el que se contempla que el espacio curricular sea obligatorio para todos los estudiantes.

trabajo áulico se complementa con actividades y tareas que los alumnos realizan fuera del horario de cursada y que son puestos en común a través de un grupo cerrado de Facebook, a modo de “aula aumentada”.

En 2015, y por pedido de los estudiantes, se abre para la Licenciatura en Comunicación Social (orientaciones Periodismo y Planificación). Esto trae aparejadas modificaciones en el programa y el cambio de nombre a “Taller de Estrategias de trabajo colaborativo con redes sociales virtuales y otros asistentes online”, atendiendo a cada práctica profesional (docencia, periodismo y planificación comunicacional e institucional).

Los objetivos de este espacio son:

- Ampliar el campo de experiencia de los futuros Profesores y Licenciados en Comunicación Social, a través de la exploración de las posibilidades de las RSV y sus aplicaciones para el desarrollo profesional.
- Introducir a los alumnos del Profesorado y la Licenciatura en Comunicación Social en el conocimiento de los marcos regulatorios sobre cuestiones de TIC y educación, propiedad de medios de comunicación, circulación de la información en la red, derechos de propiedad intelectual en la web, entre otros.
- Ofrecer un espacio de discusión crítica en torno a la inclusión de las TIC en las prácticas educativas y en proyectos de producción comunicacional.
- Desarrollar propuestas que comprendan el trabajo colaborativo mediante el uso de RSV en espacios de intervención educativos, institucionales, empresariales, entre otros.
- Generar el registro y la sistematización de experiencias, recursos y contenidos con vistas a difundirlos dentro y fuera del ámbito de la FPyCS.

El número de estudiantes matriculados ha crecido hasta estabilizarse en aproximadamente 60 inscriptos desde 2016. Actualmente, la cursada se desarrolla en un aula común, porque algunos estudiantes disponían de las netbook del *Programa Conectar Igualdad* u otros equipos portátiles y, más recientemente, los teléfonos móviles permiten realizar muchas de las prácticas requeridas, además de una mejora sustancial en la conectividad que ofrece la institución para sus alumnos y docentes.

En relación con los contenidos propuestos por la asignatura, se organizan en 4 ejes temáticos: marco político legal, marco empírico, asistentes y recursos abiertos o gratuitos, modelos colaborativos y TPACK.

El marco político- legal de Argentina: Ley Nacional de Educación (26.206/06) y el desarrollo de competencias en los nuevos lenguajes comunicacionales; Plan Argentina Digital; la Ley 27.078-Creación AFTIC y el Decreto 267/2015-Creación ENACOM (la nueva legislación que impulsa el gobierno actual sobre los medios audiovisuales). Delitos cometidos por medios informáticos en relación con los derechos de autor, propiedad intelectual, protección de la privacidad e identidad, menores, etc., y las licencias *Creative Commons*.

El marco empírico: de los entornos analógicos a los entornos digitales; cambios en las formas de registro, almacenamiento y circulación de la información; categorías de nativos e inmigrantes digitales acuñadas por Prensky (2001), alcances y limitaciones. Mapeo, descripción y penetración de las redes sociales virtuales y telefonía móvil en el mundo, América Latina y en Argentina. Exploración de sus posibilidades como recursos educativos y para el periodista y el planificador en Comunicación.

Asistentes y recursos abiertos o gratuitos: principios generales y herramientas informáticas para la utilización y producción de recursos digitales; nubes de etiquetas, líneas de tiempo, geolocalizadores, murales, tableros, mapas conceptuales, encuestas y formularios; editores de audio, editores de video, Prezi, aplicaciones Facebook y de otras redes.

Los modelos colaborativos y TPACK: ventajas y desventajas del Modelo 1 a 1, se reflexiona sobre las TIC, TAC, TEP (desde las posibilidades de empoderamiento según sus usos); el modelo TPACK que integra el conocimiento disciplinar, pedagógico y tecnológico a las áreas de Comunicación; y la elaboración y evaluación de proyectos colaborativos mediados por TIC.

La bibliografía utilizada está disponible online de manera gratuita (en repositorios institucionales, bases de datos o redes sociales) y se alienta a los estudiantes a utilizar recursos abiertos (sean o no educativos).

Desafíos y oportunidades para el educador/ comunicador

Con la vertiginosa penetración de dispositivos móviles en la sociedad occidental, concomitantes a los cambios en las formas de recepción y producción de la información, se configuran grandes transformaciones en las prácticas tanto de los educadores como de los comunicadores sociales, ya sean periodistas o planificadores.

Entre estas modificaciones, encontramos que se han ampliado los ambientes de información e interacción. Los primeros hacen referencia a aquellos que permiten “bajar” los datos o conocimientos que requiere un individuo o grupo (por ejemplo, materiales compartidos solo para su visualización); los segundos aluden a las innumerables relaciones que se pueden establecer entre los actores involucrados, sin importar las jerarquías o cantidad de participantes (en foros, mensajes privados, entre otros).

La expansión de ambos entornos representa un salto de escala respecto de tecnologías anteriores: mayor alcance, facilidad de acceso, instantaneidad, sincronía, etc. Sin embargo, la verdadera mutación se genera con la posibilidad que se abre a partir de la web 3.0, al multiplicar casi infinitamente los ambientes de producción y exhibición. Los primeros, representan espacios de elaboración de “productos” con cierto grado de materialidad (la realización de un escrito, póster o un video, un mural, entre otros); y los segundos suponen poner a circular el resultado del proceso dentro de un grupo o más allá de sus fronteras, ilimitadamente.

En definitiva, al tiempo que en el *online* se amplían los espacios de información e interacción, se genera una nueva lógica de participación dada por los lugares de producción y exhibición enriquecidos por la multiplicidad de lenguajes que pueden emplearse y por su potencial alcance. La implementación de asistentes digitales habilita la circulación de distintos discursos y, lo que resulta más importante aún, la intervención e incluso producción conjunta de los mismos por parte de todos los actores del proceso comunicativo: docentes y estudiantes, periodistas y audiencias, planificadores y usuarios, entre otros. Las propuestas formativas recurren a la producción y puesta en común de materiales por parte de los alumnos; los medios de comunicación tradicionales habilitan espacios para comentarios y aportes de sus lectores, oyentes y televidentes (pensemos en los foros y comentarios de las versiones en línea de los diarios, o la posibilidad de enviar noticias con imágenes o videos

vía Twitter o Whatsapp, entre tantas otros). De esta manera, se transforman los roles: “Con la figura del prosumidor y de los grupos de prosumidores, la resignificación, se vuelve visible para otros. Estas situaciones novedosas, trastocan las lógicas de producción y circulación del conocimiento y de la información, tanto para las instituciones educativas como los medios y las organizaciones, imponiendo nuevos desafíos para los comunicadores” (Martin, Assinnato y Alba, 2017, p.2).

En esta vorágine tecnológica, las TIC se erigen como lugar preponderante de mediación, esto es, de configuración de sentidos hegemónicos, usualmente generando una suerte de “despoder social” en torno al conocimiento y la participación en procesos de producción de información, desplazando a otras mediaciones más próximas territorialmente como el Estado, la escuela y la familia: “la (mediación) tecnológica adquiere una importancia quizás desmedida, al tiempo que otras mediaciones casi desaparecen, o sea trinchera en fundamentalismos desde donde buscan tener alguna oportunidad de incidencia en el intercambio social en su conjunto” (Orozco Gómez, 2002, pp. 26-27).

Las mediaciones “organizan” la percepción e interpretación de la experiencia y, como venimos expresando, las mediaciones que actualmente orientan las prácticas sociales de estarían dadas, prioritaria pero no exclusivamente, por la extensión de las lógicas de las TIC hacia el resto de las prácticas cotidianas. En definitiva, “la tecnología remite hoy no a unos aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras” (Martín Barbero, 2002, p. 12).

Entonces, si los nuevos dispositivos tecnológicos vehiculizan e instalan lógicas de producción y consumo simbólico, configurando nuevos “universos vocabulares” desde los cuales los sujetos construyen y se posicionan en un mundo (*su* mundo de relaciones), entonces las tecnologías se configuran como operadores perceptivos y esto también implica nuevas formas de relaciones sociales.

Si, parafraseando a Freire (1973), entendemos que la finalidad de la Comunicación es el encuentro entre sujetos interlocutores, que buscan significación a los significados en una coparticipación, hacia un “universo vocabular” en común, con las tecnologías “el universo vocabular se expande y es necesario adentrarse en los términos, pero también en los códigos y lenguajes no verbales que colman nuestro cotidiano si queremos establecer un verdadero diálogo con nuestros interlocutores. Ya no estamos limitados a leer el mundo,

tampoco solo a escribirlo: en la actualidad podemos publicar y compartir con lenguajes múltiples y en colaboración nuestras propias versiones sobre el mismo.” (Martin, 2016, p. 98).

Sin embargo, debemos advertir que, a la vez que posibilitan nuevos vínculos se erigen como instrumentos de control y moldeamiento social.

La ampliación del “universo vocabular”, la discusión sobre los códigos y lenguajes, las nuevas relaciones y escenarios, los peligros, entre tantos otros, suelen pasar a un segundo plano cuando los abordajes de medios y tecnologías se eclipsan por su dimensión técnica, desatienden alguno de los elementos o vínculos entre sujetos, dispositivos y prácticas, perdiendo su espesor comunicacional. Espesor comunicacional que es difuso y descentrado, porque incluye las problemáticas y consideraciones propias de cada lenguaje, las reflexiones culturales sobre las mismas, no son meros contenidos ni soportes, sino espacios privilegiados de las prácticas contemporáneas y de las interacciones cotidianas.

Espesor comunicacional que exige encarar los fenómenos contemporáneos desde diferentes dimensiones, entendiendo principalmente a las TIC como configuradas y configuradoras de la cultura en que nos movemos y que nos configura como actores sociales.

Es desde estas premisas culturales/comunicacionales que superan la dimensión técnica, que el “Taller de Estrategias de Trabajo colaborativo con RSV y otros asistentes online” se propone convertir esos desafíos en oportunidades.

Bibliografía

-Burbules, Nicholas (2009) “El impacto de las TIC en las instituciones educativas. Modelos y escenarios”. Conferencia dada en el Ministerio de Educación de la Nación. En línea: <http://www.youtube.com/watch?v=4FHFZOW3hCQ>. Fecha de consulta: noviembre 2017.

-Cassany, Daniel (2000) “De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición”, *Lectura y Vida*, 21/4, pp. 2-11

-Dussel, Inés y Quevedo, Luis (2010) "Los sistemas educativos en el marco del mundo digital" Capítulo 2, en libro "Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital", Santillana, Buenos Aires

-Freire, Paulo (1973) ¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural, Siglo XXI y Tierra Nueva: Buenos Aires.

-Jara Valdivia, Ignacio (2008) Las políticas de tecnología para escuelas en América Latina y el mundo: visiones y lecciones. Santiago de Chile: CEPAL.

-Legrand, Louis (1993) "Célestin Freinet, un creador comprometido al servicio de la escuela popular". En Revista Perspectivas, vol. XXIII, N° 1-2, Paris, UNESCO.

-Lugo, María Teresa (2010) "Las políticas TIC en la Educación de América Latina. Tendencias y experiencias". Revista Fuentes, 10, 52-68.

-Martín Barbero, Jesús (2002) "Pistas para entre-ver medios y mediaciones". Signo y Pensamiento, vol. XXI, 41, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia, pp. 13-20.

-Martin, María Victoria (2008) "Recuperar el espesor comunicacional de los medios en la escuela" en Anuario 2006 de Investigaciones de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. Págs. 217-223. Diciembre. En línea: <http://hdl.handle.net/10915/62997>

-Martin, María Victoria (2016) "La escuela frente a las nuev@s formas de leer, escribir y publicar". Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños. Vol. 2; N° 3, diciembre de 2016. (pp. 84-101). En <http://bit.ly/2nm4CTE>

-Martin, María Victoria, Assinnato, Gisella y Alba, Aylén (2017) "Comunicadores y trabajo colaborativo: retos y posibilidades", en Actas de Periodismo y Comunicación, Vol. 3, N° 1, diciembre. <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas>. FPyCS, Universidad Nacional de La Plata - La Plata | Buenos Aires | Argentina

-Martin, María Victoria y Vestfrid, Pamela (2015) La aventura de innovar con TIC: aportes conceptuales, experiencias y propuestas, Ebook. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. En línea: goo.gl/hsBlao

-Martin, María Victoria y Vestfrid, Pamela (en prensa) “Estudiantes de Comunicación Social y recursos gratuitos. La experiencia en un espacio educativo de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina)”. En Jerónimo Montes, José Antonio (ed.) Aprendizaje con Recursos Educativos Abiertos en el contexto iberoamericano, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM, México.

-Orozco Gómez, Guillermo (2002). “Mediaciones tecnológicas y des-ordenamientos comunicacionales”. En Signo y Pensamiento, vol. XXI, núm. 41 pp. 21-33. Colombia, Pontificia Universidad Javeriana Bogotá.

-Prensky, Marc (2001) “Nativos e inmigrantes tecnológicos”, editorial SEK. En línea: <http://goo.gl/WaTSC8>. Último acceso: 5 de enero de 2019.

-Reig, Dolors (2012) “Sociedad aumentada y aprendizaje”, IBERTIC-En línea: <https://www.youtube.com/watch?v=6-F9L9avcwo>

-Sagol, Cecilia (2012). “El aula aumentada”, en Webinar 2012, organizado por IIFE-UNESCO y Flacso Argentina. En línea: <http://goo.gl/sGvajg>. Fecha de consulta: julio de 2013.

-Sauramps -Librería- (2014) “Michel Serres habla sobre Pulgarcita”. En línea: <http://bit.ly/1dxQT3X>

-UNESCO- IIFE (2006). La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Sistemas Educativos. Estado del arte y orientaciones estratégicas para la definición de políticas educativas en el sector. Buenos Aires.

“FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA DOCENTES DEL SISTEMA DE NIVELACIÓN DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE, CIUDAD DE IBARRA”

Melissa Lisette Esparza Vela
Olga Teresa Sánchez Manosalvas

RESUMEN

La formación pedagógica para docentes de educación superior es indispensable en la educación de calidad, sin embargo, esta necesidad no es de interés primordial de las instituciones, y el rol es desempeñado por profesionales que conocen y dominan su disciplina, pero las competencias pedagógicas no son completamente conocidas llevando a los docentes en muchos aspectos a actuar de manera intuitiva y empírica, desfavoreciendo a la formación profesional de los estudiantes. El presente estudio permite diseñar un programa de capacitación dirigida a los docentes del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión de la universidad Técnica del Norte para el desarrollo de competencias pedagógicas. La investigación es de tipo descriptiva y propositiva. Las técnicas utilizadas fueron cuestionarios de evaluación de conocimientos tanto de conocimientos pedagógicos como aptitud verbal, fichas de observación elaboradas para ser evaluadas entre pares de docentes (coevaluación), estudiantes a docentes (heteroevaluación), una evaluación personal (autoevaluación), además de la revisión de documentos con la información del perfil profesional de cada docente. Se diagnóstico deficiencias en las competencias pedagógicas de los docentes en aspectos de habilidades pedagógicas, didácticas y de sociabilidad. Con los datos obtenidos se diseñó un programa de capacitación pedagógica de 20 horas, abordando contenidos relacionados a la pedagogía, andragogía, didáctica y tecnologías de información y comunicación en la educación.

INTRODUCCIÓN

La Constitución de la República del Ecuador (2008) fundamentada en el Sumak Kawsay⁷ (Buen Vivir), considera a la educación como un bien público gratuito y una área prioritaria de desarrollo, garantizando un acceso en igualdad de condiciones, teniendo como responsable del cumplimiento de esta política pública a la Secretaría de Educación Superior Ciencia Tecnología e Innovación (SENESCYT), a través del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA). La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010), dispone que: “el ingreso a las instituciones de educación superior públicas se regula a través del SNNA, este sistema se rige por los principios de méritos, igualdad de oportunidades y libertad de elección de carrera o carreras e institución”. Para alcanzar este fin el SNNA “adoptará medidas de acción afirmativa que promuevan la igualdad real en favor de las y los titulares de derechos que se encuentren en situaciones de desigualdad o vulnerabilidad” (Barrezueta, 2018).

En sus inicios, el SNNA realizó dos pruebas piloto del Examen Nacional para el acceso a la Educación Superior (ENES, 2011 - 2012). Para la administración de estas pruebas se contó con un reducido número de profesionales en distintas áreas que acudieron a la convocatoria de habilitación para cumplir el rol de docente de nivelación, teniendo como requisito aprobar un curso de capacitación con un puntaje mínimo de 70 sobre 100 puntos.

En este contexto los docentes del SNNA de la Universidad Técnica del Norte⁸ son profesionales que dominan su especialidad, e imparten sus conocimientos a los estudiantes que obtienen un cupo para la educación superior pública, sin embargo el desconocimiento pedagógico y didáctico así como la falta de comunicación oportuna han desarticulado el proceso de enseñanza - aprendizaje, de igual modo el desconocimiento del modelo educativo, y objetivos educacionales son una limitación, así como la falta de capacitación continua sobre pedagogía podrían ser consideradas las principales causas por la que los docentes no dominen estrategias didácticas y su forma de enseñar sea la tradicional, en la

⁷ El concepto de Sumak Kawsay (buen vivir – vivir bien) fue introducido en la Constitución ecuatoriana de 2008, con referencia a la noción del “vivir bien” de los pueblos indígenas y su correspondencia eventual con el “Bien Común de la Humanidad”, adoptado también por la Organización de las Naciones Unidas.

⁸ La Universidad Técnica del Norte, es una universidad pública, con 32 años de vida institucional, ubicada en la ciudad de Ibarra, Provincia de Imbabura, al norte del Ecuador. Actualmente cuenta con cerca de 12.000 estudiantes de grado y posgrado. Posee 36 carreras distribuidas en cinco facultades. www.utn.edu.ec

que el docente es solo un trasmisor de información desconociendo completamente el rol de guía para una educación de calidad que facilite el desarrollo integral de los estudiantes.

Según la percepción de los estudiantes sobre el desempeño de los docentes del SNNA, se encontraron datos que los describen como mecanizados, inflexibles, con ausencia de estrategias metodológicas, utilizando como única herramienta de aprendizaje talleres que se aplican de manera muy homogénea, y no se recurren a estrategias que desarrollen las inteligencias múltiples y los estudiantes puedan aprender de acuerdo a su capacidad individual.

El desconocimiento de recursos tecnológicos y aplicación de plataformas y herramientas web imposibilita la impartición significativa de contenidos que se contemplan en la planificación micro curricular (sílabo). Se puede inferir que los docentes aplican el modelo pedagógico tradicional.

Lo mencionado anteriormente conduce a un deficiente aprendizaje en los estudiantes en su proceso de nivelación, que llegan a las carreras con conocimientos bajos que son pre requisitos para las asignaturas del primer nivel de formación, el promedio que se obtiene es de 3,41 sobre 10, lo que problematiza el inicio de la formación profesional del estudiantado, pudiendo además acarrear vacíos desde la educación del bachillerato (motivo de próximos estudios) que no se logran nivelar y que probablemente se profundiza esta falta de nivelación por la ausencia o inadecuada aplicación de estrategias metodológicas que permitan la construcción de conocimientos.

El estudio respondió a la interrogante: ¿Cómo desarrollar las competencias pedagógicas de los docentes del Sistema de Nivelación de la Universidad Técnica del Norte?, tomando como punto de partida la reforma educativa para la educación superior emprendida en Ecuador (2013) que resalta el desarrollo de competencias entendidas como resultados de aprendizaje para alcanzar el perfil de egreso y perfil profesional que ofertan las IES. Este enfoque requiere el mejoramiento del rol del docente, desarrollando capacidades que vayan más allá de una transmisión de conocimientos, y las experiencias de aprendizaje sean para los

estudiantes conocimientos significativos que orienten su camino profesional y personal, considerando como un eje transversal la ética y los valores.

El objetivo general se centró en determinar las competencias pedagógicas que presentan los docentes del Sistema de Nivelación de la Universidad Técnica del Norte con el propósito de plantear alternativas de mejora (Esparza, 2018),⁹ para esto fue importante diagnosticar el desarrollo de competencias pedagógicas, aptitud verbal y revisión de perfiles profesionales.

Los estudiantes fueron claves en el estudio ya que al determinar mediante una evaluación diagnóstica el nivel de conocimientos teórico - práctico que poseían en las diferentes asignaturas en correspondencia a la carrera elegida, se confirmó la importancia del docente al cumplir su rol, que le permitiera nivelar conocimientos de manera oportuna y eficaz, facilitando el ingreso, adaptación y desarrollo de los mismos en la carrera profesional por ende un diseño de un programa de capacitación desarrollaría competencias pedagógicas y mejoraría la calidad educativa.

Otras preguntas directrices como: ¿Cuál es el nivel de conocimientos pedagógicos que tienen los docentes del SNNA de la Universidad Técnica del Norte?, ¿Cómo están desarrolladas las competencias pedagógicas según la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, ¿Cuál es el nivel de desarrollo de aptitud verbal?, ¿Cuál es el perfil profesional y pedagógico de los docentes?, ¿Cuál es el porcentaje de conocimiento teórico – práctico de los estudiantes en las diferentes asignaturas de acuerdo a la carrera elegida?, ¿Cuáles son los componentes pedagógicos que se deben abordar en un programa de capacitación?.

METODOLOGÍA

La investigación realizada respondió a un enfoque mixto, con un alcance cuasi experimental que permitió recolectar, analizar y vincular datos cualitativos y cuantitativos en un mismo estudio para responder al planteamiento del problema, según (Sampieri, 2014), “Implica un conjunto de procesos de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y

cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema”. Fue un estudio de caso ya que se analizó a profundidad una situación en el SNNA de Nivelación de la Universidad Técnica del Norte con una variedad de fuentes. Es de tipo descriptiva, ya que permite especificar las características del perfil profesional y competencias desarrolladas en los docentes y su incidencia en la formación integral de los estudiantes. Es documental y de campo ya que se recolectó información secundaria de diferentes fuentes como libros, artículos científicos, revistas indexadas para la fundamentación teórica y se recolectó datos primarios que permitieron el diagnóstico de los problemas reales que se encuentran en el lugar de los hechos con técnicas de investigación. Se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumentos un cuestionario para la evaluación de conocimientos pedagógicos en los docentes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

En cuanto al diagnóstico del desarrollo de competencias pedagógicas de los docentes del Sistema de Nivelación se obtuvieron los siguientes resultados:

1. **Los conocimientos pedagógicos que poseen los docentes**, los resultados se presentan en la figura N.1

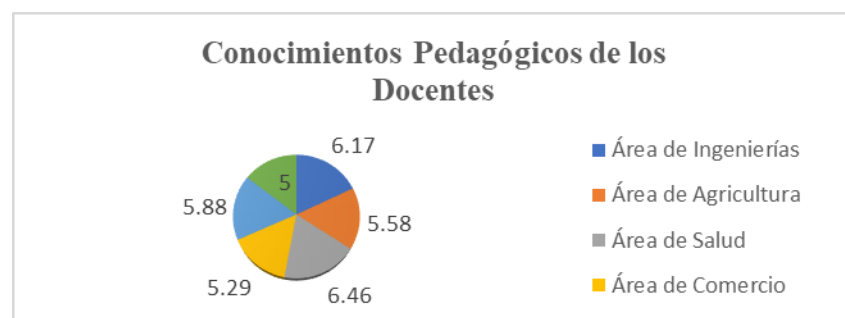


Figura 1: Conocimientos pedagógicos

Fuente: Encuestas noviembre 2017

Elaborado por: La autora

⁹ Este artículo presenta parte de los estudios investigativos realizados como resultado de la tesis Formación Pedagógica para docentes del Sistema de Nivelación de la Universidad Técnica del Norte, dirigida por la Mgs. Olga Teresa Sánchez Manosalvas Ph. D.

El conocimiento de teorías pedagógicas en los docentes permite ejecutar un proceso de enseñanza que lleve como resultado un aprendizaje significativo, sin embargo, como se observa en el gráfico 1 los docentes del área de ingenierías tienen un promedio de 6,17, los del área de agricultura 5,58, los docentes del área de salud 6,46, los docentes del área de comercio 5,29, los docentes del área de humanidades 5,88 y los docentes del área de artes 5 sobre 10.

Los docentes de las diferentes áreas dominan las materias que se desarrollan en el proceso de nivelación, sin embargo se infiere que el nivel de conocimiento acerca de las competencias pedagógicas que se aplican dentro del aula de clase es muy baja y no permiten la construcción de conocimientos en los estudiantes, como afirma (Pimienta, 2007). Los docentes deben utilizar estrategias didácticas para el desarrollo de competencias y duración de los mismos para generar un aprendizaje significativo.

2. Se preguntó a los estudiantes si **“el docente da a conocer a los estudiantes la programación y objetivos de la asignatura al inicio del periodo académico,** en la figura N. 2 se evidencian los resultados:

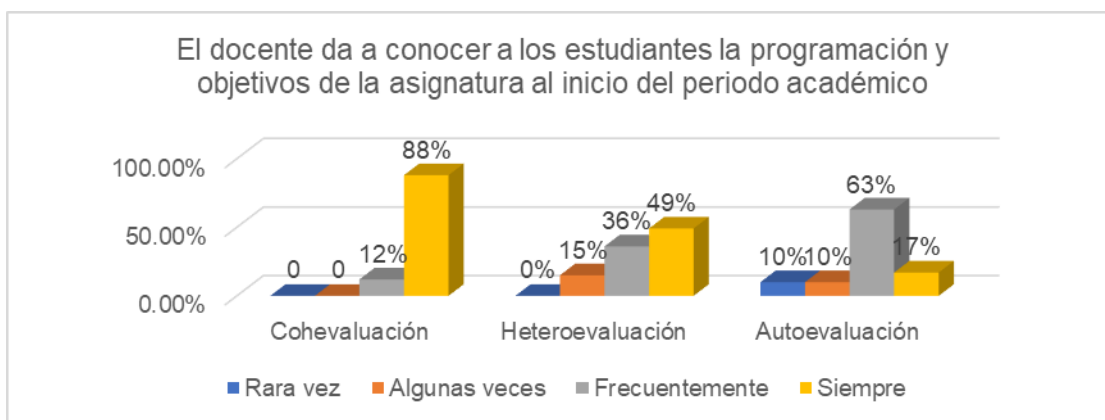


Figura 2: El docente da a conocer a los estudiantes la programación y objetivos de la asignatura al inicio del periodo académico

Fuente: Encuestas noviembre 2017

Elaborado por: La autora

En el gráfico se puede identificar que los resultados varían de acuerdo al instrumento de investigación utilizado, ya que en la coevaluación los docentes pares afirman que un 88% de sus compañeros siempre da a conocer la programación y objetivos de la asignatura al inicio del periodo académico, en la heteroevaluación los estudiantes aseveran que un 49%, mientras que en la autoevaluación un 17%. Se infiere que los docentes no están cumpliendo este parámetro importante para el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje.

3. **Se consultó si el docente utiliza bibliografía actualizada**, En la figura 3 se puede identificar que los resultados variaron de acuerdo al instrumento de investigación utilizado, ya que en la coevaluación los docentes pares afirman que un 100% de sus compañeros siempre utiliza bibliografía actualizada, en la heteroevaluación los estudiantes aseveran que un 46%, mientras que en la autoevaluación un 56%. Se determina que los docentes están cumpliendo con la exigencia académica de manera parcial.

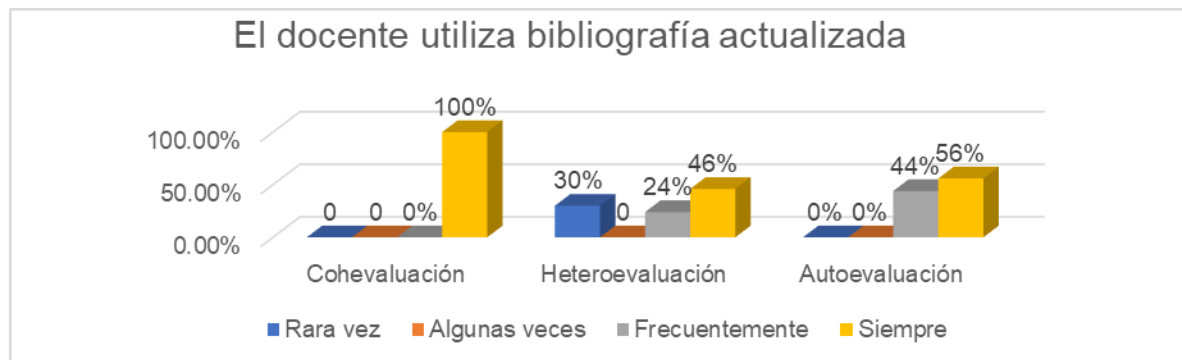


Figura 3: El docente utiliza bibliografía actualizada

Fuente: Encuestas noviembre 2017

Elaborado por: La autora

4. **El docente explica los criterios de evaluación de la asignatura**, en la tabla 1 se presentan los resultados

Tabla 1: El docente explica los criterios de evaluación de la asignatura

	Coevaluación	Heteroevaluación	Autoevaluación
Rara vez	0%	15%	12%
Algunas veces	0%	0%	22%
Frecuentemente	10%	36%	22%
Siempre	90%	49%	44%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Encuestas noviembre 2017

Elaborado por: La autora

En la tabla N. 1 se puede identificar que los resultados varían de acuerdo al instrumento de investigación utilizado, ya que en la coevaluación los docentes pares afirman que un 90% de sus compañeros siempre explica los criterios de evaluación de la asignatura, en la heteroevaluación los estudiantes aseveran que un 49%, mientras que en la autoevaluación un 44%. Se determina que los docentes cumplen parcialmente con esta obligación.

5. El docente entrega a los estudiantes las pruebas y trabajos calificados a tiempo, los resultados se reflejan en la tabla 2.

Tabla 2: El docente entrega a los estudiantes las pruebas y trabajos calificados a tiempo

	Coevaluación	Heteroevaluación	Autoevaluación
Rara vez	0%	3%	0%
Algunas veces	0%	0%	0%
Frecuentemente	25%	30%	73%

Siempre	75%	67%	27%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Encuestas noviembre 2017

Elaborado por: La autora

En el gráfico se puede identificar que los resultados de los instrumentos de investigación utilizados son semejantes, ya que en la coevaluación los docentes pares afirman que un 75% de sus compañeros siempre entrega a los estudiantes las pruebas y trabajos calificados a tiempo, en la heteroevaluación los estudiantes aseveran que un 67%, mientras que en la autoevaluación un 73%. Se infiere que los docentes saben de la importancia del cumplimiento de esta obligación.

6. El docente reajusta la programación en base a los resultados obtenidos en las evaluaciones, en la tabla 3 se presentan los resultados:

Tabla 3 : El docente reajusta la programación en base a los resultados obtenidos en las evaluaciones

	Coevaluación	Heteroevaluación	Autoevaluación
Rara vez	0%	12%	10%
Algunas veces	0%	21%	10%
Frecuentemente	0%	24%	63%
Siempre	100%	43%	17%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Encuestas noviembre 2017

Elaborado por: La autora

En la tabla N. 3 se puede identificar que los resultados varían de acuerdo al instrumento de investigación utilizado, ya que en la coevaluación los docentes pares afirman que un 100% de sus compañeros siempre reajustan la programación en base a los resultados obtenidos en las evaluaciones., en la heteroevaluación los estudiantes aseveran que un 43%, mientras que en la autoevaluación un 17%. Se infiere que los docentes no están cumpliendo este parámetro importante para el desarrollo del estudiante en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

7. El docente propicia la no discriminación de los compañeros

Tabla 4: El docente propicia la no discriminación de los compañeros

	Coevaluación	Heteroevaluación	Autoevaluación
Rara vez	0%	0%	0%
Algunas veces	0%	0%	0%
Frecuentemente	0%	39%	83%
Siempre	100%	61%	17%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Encuestas noviembre 2017

Elaborado por: La autora

En la tabla N. 4 se puede identificar que los resultados varían de acuerdo al instrumento de investigación utilizado, ya que en la coevaluación los docentes pares afirman que un 100% de sus compañeros siempre propicia la no discriminación de los compañeros , en la heteroevaluación los estudiantes aseveran que un 61%, mientras que en la autoevaluación un 17%. Se infiere que los docentes no están capacitados para sobrellevar este tipo de realidades.

8. El docente propicia el respeto a las personas diferentes

Tabla 5: El docente propicia el respeto a las personas diferentes

	Coevaluación	Heteroevaluación	Autoevaluación
Rara vez	0%	0%	0%
Algunas veces	0%	0%	0%
Frecuentemente	5%	39%	10%
Siempre	95%	61%	90%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Encuestas noviembre 2017

Elaborado por: La autora

En la tabla N. 5 se puede identificar que los resultados varían de acuerdo al instrumento de investigación utilizado, ya que en la coevaluación los docentes pares afirman que un 95% de sus compañeros siempre propicia el respeto a personas diferentes, en la heteroevaluación los estudiantes aseveran que un 61%, mientras que en la autoevaluación un 90%. Se puede determinar que los docentes trabajan en valores humanos como un eje transversal, inculcando el valor del respeto.

Estos resultados fueron el argumento para planificar y ejecutar una propuesta de mejora continua dirigida a los docentes del SNNA, que se presenta de manera resumida en el siguiente apartado.

DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Para el aseguramiento de la calidad de la educación es indispensable la formación del personal docente, en aspectos en el campo pedagógico, didáctico y sociabilidad pedagógica, que permitan el desarrollo de competencias de los estudiantes en el proceso de enseñanza - aprendizaje, con la aplicación de metodologías y estrategias que faciliten la comprensión, análisis y práctica de temáticas abordadas en las diferentes asignaturas, con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo para su posterior desempeño en las carreras y facultades escogidas (Esparza, 2018).

La capacitación pedagógica dirigida a los docentes se da en atención a la evaluación de conocimientos pedagógicos aplicados, en la cual los resultados no son halagadores, ya que la mayoría de los docentes tiene dominio temático pero la manera de generar conocimiento en los estudiantes no se desarrolla adecuadamente, por lo tanto el programa permite que los docentes conozcan y desarrollen sus clases basadas en la construcción de conocimientos.

En el Ecuador las políticas educativas del Estado han sido orientadas prioritariamente hacia el mejoramiento de la calidad de la educación, pero esta demanda no ha sido atendida en su totalidad puesto que los docentes del Sistema de Nivelación al no ser personal titular de la universidad, no reciben capacitaciones permanentes que permitan adquirir y fortalecer conocimientos sobre pedagogía, didáctica, estrategias metodológicas, mismos que facilitan el proceso de enseñanza desarrollando un aprendizaje significativo. La capacitación actualmente se reduce a una “inducción” para recibir a los nuevos estudiantes en cada período de nivelación.

Es necesario considerar las demandas de las carreras con su perfil de ingreso en cada una de las facultades que la Universidad Técnica del Norte; por ende los estudiantes deben desarrollar competencias que les permita la adaptación a un proceso de profesionalización, sin embargo en algunos casos el estudiante no alcanza este requerimiento ya que el proceso de enseñanza dentro de la nivelación se realiza de manera homogénea sin aprovechar la capacidad de los estudiantes e inteligencias para el aprendizaje, causando desinterés y bajo rendimiento de los mismos y por ende la repitencia o deserción.

Frente a este escenario se planteó un programa de capacitación dirigido a los docentes para desarrollar competencias pedagógicas estrategias didácticas, que permitan el mejoramiento de la labor docente y calidad de la educación superior.

Objetivo general del programa

Capacitar a los docentes del Sistema de Nivelación de la Universidad Técnica del Norte para el desarrollo de habilidades pedagógicas y mejoramiento de la calidad educativa.

Los objetivos de capacitación fueron:

- *Construir comprensiones sobre las relaciones entre diversas corrientes pedagógicas, las ideas sobre el aprendizaje en las cuales éstas se basan y diferentes prácticas de aula.*
- *Explicar los principios pedagógicos y su importancia en la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa.*
- *Fortalecer como educadoras/es y personas comprometidas en el desarrollo educativo, personal y social, las capacidades y actividades hacia el trabajo docente.*
- *Determinar diferentes estrategias didácticas, como herramientas metodológicas, en el desarrollo del proceso enseñanza- aprendizaje.*
- *Analizar la importancia de la didáctica en el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje.*
- *Adquirir habilidades y destrezas para planificar en forma eficaz y efectiva.*
- *Identificar necesidades educativas especiales y su abordaje pedagógico*
- *Reconocer y respetar las individualidades, la interculturalidad y género.*

Metas de la propuesta

El programa de capacitación se planteó como resultado de aprendizaje: docentes capacitados en competencias pedagógicas para el mejoramiento del proceso educativo capaces de afrontar las exigencias de los procesos educativos dentro del nivel superior.

Estrategias y metodología

Las estrategias implementadas dentro del programa de capacitación fueron: Identificar datos, diferenciar hechos y explicaciones teóricas, comparar modelos teóricos y situación física real, identificar razones, elaborar razones, elaborar explicaciones, formular conclusiones, justificar respuestas, analizar críticamente, dar argumentos y contra argumentos, evaluar consistencia y cohesión de la argumentación, usar lenguaje de la Ciencia, resolver un conflicto mediante negociación social, evaluar alternativas, reflexionar acerca de la evidencia, evaluar la viabilidad de conclusiones científicas, buscar coherencia y globalidad.

Metodología

La metodología permitió crear espacios de discusión para el análisis de procedimientos y resultados en forma grupal, desarrollar procesos de argumentación y justificación, emplear diferentes recursos didácticos, trabajar con actividades debidamente seleccionados, utilizar recursos tecnológico, presentaciones grupales e individuales, solución de problemas, talleres.

Contenidos o temas.

La tabla N. 6 refleja los contenidos considerados para el programa de capacitación que se ejecutó en cuanto a conocimientos y práctica de pedagogía, didáctica y Tics.

Tabla 6 : El docente reajusta la programación en base a los resultados obtenidos en las evaluaciones

CONTENIDOS DE LA PROPUESTA DE CAPACITACIÓN		
PEDAGOGÍA	DIDÁCTICA	TICS EN EDUCACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Funciones de la pedagogía 	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos didácticos • Objetivos de la didáctica 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologías activas para la formación con

<ul style="list-style-type: none"> • Modelos pedagógicos • El rol del docente y la naturaleza interpersonal del aprendizaje • Constructivismo • Enfoques constructivistas en la educación • Aprendizaje Significativo • Educación centrada en el aprendizaje • Planeación en la educación superior • Competencias docentes • Metodología constructivista • Competencias pedagógicas metacognitivas • Andragogía 	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos de la didáctica • Evaluación • Estrategias de aprendizaje • Estrategias de enseñanza - aprendizaje • Estrategias para indagar sobre los conocimientos previos • Estrategias que promueven la comprensión mediante la organización de la información • Estrategias grupales • Necesidades educativas especiales y su abordaje pedagógico • Individualidades, la interculturalidad y género 	<p>tecnologías</p> <ul style="list-style-type: none"> • B - Learning • Competencias TIC's en el desarrollo profesional docentes • Competencias tecnológica • Competencia comunicativa • Competencia pedagógica • Uso de herramientas LMS
--	--	--

Fuente: Informe de investigación 2017 (Esparza, 2018)

Elaborado por: T. Sánchez (2019)

CONCLUSIONES

1. Las competencias pedagógicas de los docentes del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión de la universidad Técnica del Norte analizadas mediante la coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación, en habilidades pedagógicas, didácticas y sociabilidad pedagógica, denotan la aplicación parcial de aspectos importantes de pedagogía, que permiten el desarrollo de la enseñanza, y al no cumplirlos totalmente, en un tiempo específico no se rectificaran acciones oportunas que encaminen objetivamente a los estudiantes a un aprendizaje de calidad, es decir los docentes no perciben fallos y el proceso de enseñanza – aprendizaje no cumple objetivos esperados.
2. En cuanto a conocimientos pedagógicos, los docentes del área de Ingenierías y Salud poseen saberes generales, pero no son los suficientes para dirigir y orientar una enseñanza en donde la docencia para la formación de profesionales es necesaria, sin embargo, otro grupo de docentes de las áreas de Agricultura, Comercio, Humanidades y Artes, tienen un conocimiento deficiente sobre pedagogía conllevando a que se desenvuelvan por intuición y de manera empírica.
3. El nivel de conocimiento teórico – práctico de los estudiantes en las diferentes asignaturas que tienen las carreras que oferta la universidad es deficiente, por ende, la labor del docente al nivelar a los estudiantes es valiosa, ya que permite que los estudiantes ingresen a los primeros niveles con bases sólidas para la construcción de la carrera profesional.
4. El programa de capacitación para el desarrollo de las competencias pedagógicas de los docentes se planificó con una duración de veinte horas, con contenidos generales sobre pedagogía, andragogía, didáctica, estrategias metodológicas y la aplicación de Tic's en el proceso de enseñanza – aprendizaje y tuvo como objetivo capacitar a los docentes y mejorar la calidad educativa.
5. La aplicación del programa de capacitación, contó con el respaldo de autoridades, aceptación por parte de los docentes del SNNA, quienes participaron

activa y reflexivamente, fueron surgiendo además temas transversales como la evaluación, atención a la diversidad, protocolos sobre los diversos aspectos que influyen en el aprendizaje de los estudiantes, motivos para siguientes estudios.

6. La capacitación tuvo un impacto interesante en la forma de dar clases de los docentes, atención a las necesidades de los estudiantes, y búsqueda de diferentes estrategias para llegar a los estudiantes de manera homogénea y heterogénea con respeto a las individualidades.

10

BIBLIOGRAFÍA (CITAS Y REFERENCIAS):

- Abedaña, A. (2004). Procesos de formación de los docentes por parte de universidades e institutos pedagógicos. Quito, Pichincha, Ecuador.
- Abreu, O., Gallegos, M., Jácome, J., & Martínez, R. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Scielo*, 81-92.
- ADMISIÓN, S. N. (11 de mayo de 2017). *Sistema Nacional de Nivelación y Admisión*. Obtenido de <http://www.snaa.gob.ec/>
- Aguilar, M., & Cardenas, B. (2015). Respeto a la diversidad para prevenir la discriminación. *Raximhai*, 169-186.
- Alumiñas, J., & Galarza, J. (2013). *Experiencias institucionales y nacionales*. Obtenido de http://biblio.ecotec.edu.ec/revista/publicaciones/LIBRO_Evaluacin.pdf
- Avila, R. (2011). FUNDAMENTOS DE PEDAGOGÍA. HACIA UNA COMPRENSIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO. *Dialnet*, 143-146.
- Barrezueta, H. D. (2 de Agosto de 2018). *Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior*. Obtenido de <https://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2018/08/Reformas-LOES.pdf>
- Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Edamsa.

¹⁰ El presente artículo corresponde a una parte de los resultados obtenidos, su análisis y discusión, que condujeron a determinar las causas y los efectos, y, finalmente condujeron su planificación, ejecución y evaluación. (Esparza, 2018)

- Brandt, J. (1998). *Andragogía: Propuesta de autoeducación*. Venezuela: Tercer Milenio.
- Cañón, R. (2012). *Iniciación a la docencia*. Segunda edición.
- Caraballo, R. (2007). La andragogía en la educación superior. *Scielo*, 4.
- Cardenas, J. (1995). *Enfoques y modelos de la formación del profesorado*. Mexico: Perfiles.
- Carpio, E. (4 de Febrero de 2012). *Estrategias Constructivistas*. Obtenido de <http://constructivismomontessoriano.blogspot.com/2012/02/preguntas-guia.html>
- Cervera. (2010). *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*. Red de revistas científicas de America Latina.
- Dabdub, M., Moreira, A., & Pineda, A. (2015). La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria. *Revista Costarricense de Psicología*, 42-55.
- Gaitan, C., Martínez, D., G, G., Romero, J., & Saavedra, M. (2005). Caracterización de la práctica del docente universitario. Bogotá, Colombia.
- García, L. (2016). El juego y tres principios pedagógicos. *REvista Iberoamericana de educación a distancia*, 6.
- Garrido, M. A. (2017). *Control de coordinación administrativa*. Ibarra.
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Scielo*, 595-604.
- Luca, A. A. (22 de Octubre de 2018). *Mentes liberadas*. Obtenido de <https://www.mentesliberadas.com/2012/04/08/10-diferencias-entre-la-universidad-y-la-secundaria/>
- Macebo, B. (2005). Formación docente para una secundaria de calidad para todos. Prelac.
- Manzanares, M. (2010). Competencias y Estrategias Metacognitivas en Educación Infantil: Un Camino Hacia el Desarrollo de Procedimientos de Resolución de Problemas. *Revista de Psicología*, 502.
- Marrero, & T. (2004). *Hacia una educación para la emancipación*. Unesur.
- Martínez, S. (2010). *Principios didácticos en la formación de profesores*. Odiseo.
- Mejía, G. (2014). *Los modelos pedagógicos*. Obtenido de <file:///C:/Users/User/Downloads/Lectura%20LOS%20MODELOS%20PEDAGOGICOS%20.pdf>
- Merchan, F. M., & Hernández Días Adela. (2015). La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. *Scielo*, 14.

Ministerio de Educación. (25 de Septiembre de 2018). *Fundamentos de la educación de personas adultas*. Obtenido de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/125/cd/unidad_3/introduccion.htm

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Competencias para el desarrollo profesional docente TIC*. Colombia: Portadas.

Mora, A. (30 de Junio de 2007). *Didáctica General*. Ibarra, Imbabura.

Nakano, T., Garret, P., Vásquez, A., & Agueda, M. (2014). La integración de las TIC en la educación superior. *En blanco y negro / revista sobre docencia universitaria*, 67.

Oca, M. Y. (2015). La competencia comunicativa en la labor pedagógica. *Scielo*.

Ordoñez, L. (2011). *Curso de pedagogía y didáctica*. Quito: Dince.

Páramo, M., Pérez, R., & Ruíz, F. (2016). *Formación para la educación con tecnologías*. Madrid: Pirámide.

Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza - aprendizaje*. México: Pearson.

Pimienta, J. H. (2007). *Metodología constructivista*. Mexico: Pearson.

Portilho, M. (2003). *Aprendizaje universitario*. Madrid: De la Cruz Tomé.

Robalino, M. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Santiago de Chile: Unesco.

Rocha, O. G. (19 de Mayo de 2017). PROMEDIO GENERAL NIVELATORIO POR ÁREA DE CONOCIMIENTO PRUEBA DIAGNÓSTICA. (M. Esparza, Entrevistador) Ibarra.

Sampieri, D. R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Sanabria, L. (2014). Desarrollo de competencias metacognitivas e investigativas en docentes en formación. *Revista colombiana de educación*, 151.

SNNA. (30 de Noviembre de 2017). SNNA. Obtenido de <http://www.sнна.gov.ec/>

SNNA, P. d. (2016). *Reporte de resultados de procesos SNNA 2016*. Obtenido de http://www.sнна.gov.ec/dw-pages/Descargas/Reporte_Resultados_Procesos%20SNNA_2016.pdf

Universidad Central. (2018). *Formación del docente en educación en línea*. Quito.

Villaroel, J. (2013). Obtenido de http://www.umce.cl/~dialogos/n11_2006/sanchez.swf

Vinueza, K., & Wilson, J. (13 de Junio de 2016). *El aprendizaje autónomo en los estudiantes de los primeros años de bachillerato general unificado pertenecientes al Colegio*

Universitario "U.T.N" y su incidencia en el rendimiento académico durante el año lectivo 2013-2014. Obtenido de <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/5048>

Programa SIF, Sanos, Inteligentes y Felices

Rosalina Julia Cisneros Blancas

Resumen

El mundo está cambiando, la tecnología, las nuevas formas de relacionarse, los retos económicos y los problemas ambientales son la nueva realidad a la que los alumnos de hoy tendrán que enfrentarse. ¿Es realmente la educación el agente que les proveerá las habilidades necesarias para sobrevivir y sobresalir?

Yo apuesto a que sí, pero las escuelas y los maestros tendrán que actualizarse y crear espacios seguros para que esto suceda. Por mi parte y basándome en la maravillosa aportación de la Neuroeducación, he creado en mi Colegio México, un sistema que ha revolucionado por completo la forma de vivir el aprendizaje, un programa que ha sido capaz de erradicar el Bullying desde hace años, un oasis para niños, jóvenes y maestros: Programa SIF; Sanos, Inteligentes y Felices.

Palabras clave en negrita: Neuroeducación, estrategias educativas, enseñar, cerebro, emociones, triunfador.

PROGRAMA SIF SANOS, INTELIGENTES Y FELICES

NEUROEDUCACIÓN APLICADA

He creado este programa ante la necesidad de ofrecer a la población estudiantil de mi colegio, una filosofía que guíe las actividades y proyectos con los que trabajamos día a día y es la **Neuroeducación** la que lo sustenta.

Durante años fuimos utilizando acciones que por intuición consideraba eran las correctas para el pleno desenvolvimiento de nuestros alumnos de educación básica, desde el Jardín de Niños, Primaria y Secundaria.

Sin embargo, no contábamos con un soporte teórico que nos defendiera de los juicios de padres y autoridades educativas, ya que, aunque nuestros alumnos reaccionaban muy bien a las técnicas utilizadas, la intuición no era un buen argumento para ello.

Así es que dentro de todos los cursos, talleres y congresos a los que asistí, hubo uno que definitivamente me ayudó a aliviar este vacío e incluso trajo a nuestra práctica docente muchas más ideas a desarrollar. Este congreso fue en Argentina organizado por la creadora del programa Pedagogía 3000 Noemí Paymal.

En una de sus ponencias magistrales habló de la Neuroeducación, de la forma en que nuestras prácticas docentes habría de renovarse gracias a los descubrimientos de los Neurocientíficos y desde ese momento, esta nueva visión educativa ha permeado y sostenido el programa SIF Sanos, Inteligentes y felices.

Ante la visible necesidad de ofrecer a los niños y jóvenes de hoy una educación que salga del contexto tradicional, la Neuroeducación ofrece un gran marco de referencia para experimentar, innovar y crear nuevas **estrategias educativas**, que den satisfacción a las necesidades de los ciudadanos de hoy y del mañana.

La manera de educar en el pasado mostraba una clara preferencia por procesos en donde el alumno era tan solo un espectador de los conocimientos que tendría que aprender, era un sujeto pasivo ante los objetivos curriculares que desarrollaba el maestro. Sin embargo, la nueva forma de enseñar requiere de la perspectiva de la Neuroeducación ya que “con ayuda de la Neurociencia, de encontrar vías a través de las cuales poder aplicar en el aula los conocimientos que ya se poseen sobre los procesos cerebrales de la emoción, la curiosidad y la atención” (Francisco Mora, 2013, p.27) y de esta forma actualizar las prácticas pedagógicas obsoletas y ya sin sentido para esta época.

En el pasado y desafortunadamente hasta hoy en muchas escuelas, el docente era el protagonista del aula, pues recaía en él la responsabilidad de saberlo todo y enseñarlo a sus alumnos quienes eran tan solo receptores que se mantenían sentados trabajando sobre

cuadernos que se llenaban de letras, números, datos, información que raramente era de su interés, para que dada la fecha establecida, tendrían que presentar en los exámenes, todo lo aprendido de memoria para comprobar si se había logrado el objetivo y de esta forma quedar satisfecho o no con la pedagogía utilizada.

A este tipo de educación se le conoce como “aprendizaje bulímico” en el cual, el alumno “traga” todo lo que hay que saber, lo memoriza y lo “vomita” en el examen que se le presenta (De una Nueva Educación, fecha publicación 18-XII-2015, Título: Por una nueva educación, <https://www.youtube.com/watch?v=QiRqCKUiRDc>)

Las clases magistrales fueron y desafortunada siguen siendo en muchas escuelas una realidad, maestros “dueños” de la información, alumnos pasivos que sentados todo el día en sus pupitres sostienen o tratan de hacerlo, la mirada hacia el pizarrón, contenidos curriculares que no tienen sentido ni significado para los chicos, materiales didácticos aburridos y sin impacto emocional, programas que tratan por igual a todos los alumnos, esperando que aprendan de la misma manera y exámenes que intentan demostrar lo aprendido es el triste panorama que se sigue viendo en pleno siglo XXI.

Como resultado de esta inadecuada forma de educar en la actualidad, lógicamente se han generado conductas y comportamientos que distan mucho de los resultados esperados: falta de atención y concentración, inquietud que encuentra su escapatoria en el mal comportamiento que ha sido uno de los múltiples factores que originan el acoso escolar o Bullying, indiferencia ante los contenidos programáticos, maestros en “Burnout o desgaste profesional del educador”

Web del Maestro CMF, 7-XII-2016, Síndrome del desgaste profesional en la docencia, (<http://webdelmaestrocmf.com/portal/consecuencias-del-burnout-o-sindrome-del-desgaste-profesional-en-la-docencia/>) que no encuentran la forma de mejorar el rendimiento académico y por ende las calificaciones, minimizar el impacto tecnológico y de falta de deseo de aprender, entre muchos otros aspectos que indican la necesidad de una nueva escuela.

Ante este panorama por demás desolador, es importante que se analice que la educación escolarizada se ha desarrollado por y para los alumnos, sin embargo, como paradoja, son los que menos avanzan en un mundo que no es el mismo de hace años.

¿Qué diferencias existen entre los niños de hoy y los del pasado?

¿En verdad nos estamos enfrentado a nuevas generaciones que no les interesa lo que se enseña en las escuelas?

¿Los programas que obligan los sistemas educativos gubernamentales atienden a las necesidades de estas nuevas generaciones?

Y más inquietante aún es constatar que los programas oficiales no ofrecen una estructura que verdaderamente procuren un aprendizaje real, ya que “**Enseñar** sin saber cómo funciona el **cerebro**, es como querer diseñar un guante sin nunca haber visto una mano”. Leslie Hart

Como uno de los grandes principios a discutir, es la gran influencia que la tecnología ha impactado en las generaciones actuales a las que los chicos de hoy pertenecen, son los llamados “nativos digitales” (Marc Prensky, 2018). Partiendo de esta nueva forma de ver la vida a través de una tableta o un teléfono inteligente, la educación debe transformarse, no queda otra opción.

Dentro del proceso que se lleva a cabo en el “ciclo de crecimiento: cambios, problemas, soluciones, crecimiento” nos enfrentamos en este primer paso, a un gran *cambio*: chicos con una visión de la vida influenciada totalmente por la tecnología, quienes están tan familiarizados e incluso mucho más que los adultos que les rodean, y que muestran una necesidad totalmente distinta que ya no se satisface con asistir a la escuela a adquirir conocimientos, si pueden acceder a ellos de forma automática y veloz a través de la web, ¿qué razón existiría entonces para que la escuela pudiera continuar con vida si tan solo se basara en esta encomienda?

Entonces retomando el proceso en el ciclo, nos enfrentamos a un *problema*: la escuela no satisface las necesidades actuales y provoca desinterés de los educandos por aprender, y uno de los más grandes son “los problemas de atención” (Marc Prensky, 2018, p 12). vaya gran problema, sería tanto como pretender seguir mandando cartas por correo convencional cuando los requerimientos actuales se logran con mensajes mediante la web.

¿Recuerdas la frase de “la letra con sangre entra”, que se utilizó muchísimo en el pasado?, en el presente está totalmente fuera de contexto, incluso hoy, se catalogaría como “violencia” que sería motivo para levantar una queja en la Comisión de Derechos Humanos; el tiempo,

las formas, las personas, los niños, las familias, todo está cambiando. Y el cuestionamiento más ácido como padres y docentes es: ¿la educación ha cambiado en la misma proporción?

¡Claro que no!, aún seguimos viendo escuelas con salones en donde los mesabancos están viendo al pizarrón y los alumnos pasan horas y horas sentados y callados disque aprendiendo.

O grupos con los famosos “Cuadros de Honor” que tan solo reconocen los méritos de alumnos con buenos resultados académicos, pero que no toman en cuenta a todos los que tienen otros tipos de talentos como los deportivos, musicales, artísticos, porque aún no conocen la teoría de la Inteligencias Múltiples de Howard Gardner.

Grandes colegios con enormes estructuras, pero pobres espacios de expresión humana, de gestión de **emociones**, de trabajo artístico.

Maestros que aún siguen pensando que son dueños de la información y que su labor es la de llenar de conocimientos a sus alumnos para que obtengan buenas calificaciones, o peor aún que continúan con la “educación bulímica” en la cual les entregan cuestionarios, resúmenes y notas para que los alumnos se la “traguen” toda y al día siguiente “vomiten” todos esos conocimientos en los exámenes para lograr un 10 en su boleta pero que al cabo de algunos meses, todo lo que memorizó lo olvide, ¡cuánto desperdicio de tiempo!

Y es que este cambio en la educación es tema de conversación constante, puedes escuchar en el café o en una estación de radio, que los maestros ya no son los mismos, que les falta disciplina, que solo se saben quejar, pero no se ponen a pensar que esta transformación educativa no solo recae sobre los docentes, es toda la sociedad en conjunto quienes somos responsables de lograr las adecuaciones a las necesidades de hoy. Padres y maestros deben mirar al mismo lado, lo ideal es que el gobierno también lo hiciera, pero desafortunadamente cada cambio de poderes, cambian también de visión y lo poco construido en un determinado tiempo, no se puede ver el resultado por las nuevas disposiciones.

El salón de clases con un ambiente positivo, de aceptación, de alegría es el lugar idóneo para enseñar, ya que la emoción es la llave maestra para ingresar al cerebro, además de que

los chicos empiezan a desarrollar un total gusto por aprender ya que está siendo divertido y esta actitud hacia el aprendizaje puede ser la diferencia para el resto de su vida

Una *solución* que he encontrado como primera instancia para crear el modelo educativo que se vaya acercando a la realidad de nuestros alumnos es el “Programa SIF; Sanos, Inteligentes y Felices”, en el cual y sustentado por principios básicos de la Neuroeducación y una visión humanista, nos ha permitido recrear escenarios acordes a los intereses de los alumnos, una especie de “oasis” en el cual, asisten muy contentos y están siendo tratados de forma personal con cariño y respeto.

Nuestro *crecimiento* se ha manifestado en la mejora total del comportamiento, ya que desde hace 4 años hemos erradicado el Bullying y estamos logrando mejores enfoques de aprendizaje para la vida.

La Neuroeducación nos ha permitido contar con una visión más clara de hacia dónde dirigirnos a paso seguro, justificando los cambios a las acciones que hemos realizado paulatinamente ante padres de familia y algunas autoridades educativas. El camino es largo y consideramos que no tiene fin, pues la escuela habrá de irse adaptando a los nuevos descubrimientos que hacen lo neurocientíficos y a las necesidades que la vida misma vaya presentando.

Hace algunos años, tuve la oportunidad de ir a Argentina, a participar del Congreso de Pedagogía 3000 organizado por Noemí Paymal, el cual me abrió la puerta para sostener mi intuición y mejores deseos de ofrecer una educación distinta. Una vez que terminó el congreso y antes de regresar a México, me fui a buscar tantos libros de Neuroeducación como pude y los compré. Regresé a embeberme de ellos, busqué cursos en línea y tomé los que pude, hasta que llegó un momento en que me sentí lista para aplicarlo en mi escuela.

Realicé una convocatoria para que los maestros que estuvieran interesados en implementarla en nuestros salones colaboraran con este proyecto. Fueron 6 maestras las que atendieron a este llamado, así es que acordamos reunirnos la tarde de una vez por semana para dar inicio a esta aventura.

Empezamos por estructurar qué cambios realizaríamos y en qué tiempos, analizar cuáles serían los que podríamos hacer con y sin presupuestos y de aquí surgieron muchas ideas.

Sustentando uno de los principios básicos de las Neurociencias en el que se asegura que al cerebro se le estimula con el cambio y novedad, decidimos reorganizar los salones, cambiando desde la distribución interna y hasta el nombre de ellos.

Esta estrategia se redujo a visitar solo 2 laboratorios por día y lo más importante que surgió es que los maestros pudieron constatar la gran disposición que mostraban los alumnos para aprender, por lo que el “cambio de escenario” interno fue implementado de manera muy eficiente.

La forma en que los maestros organizaban ese cambio de escenario consistía en mover bancas para organizar grupos de 2 o 4 alumnos; hacían una organización tipo U, movían todas las bancas hacia los lados para dejar despejado el centro y ahí trabajar, idearon muchas formas de administrar el espacio para recrear diferentes atmósferas en el mismo lugar.

A esta estrategia se incorporó la salida al patio, al jardín o al parque de enfrente al colegio para dar clases, indicando a toda luz que es una forma muy acertada para realizar las actividades pues los alumnos reaccionan con mucha disposición.

El Programa SIF Sanos, Inteligentes y Felices, nos da muchas satisfacciones y siempre está en constante actualización, pues me encanta seguir aprendiendo y aplicando, la evolución es y será siempre necesaria para caminar al ritmo de las nuevas generaciones.

Ofrezco una visión general de cómo se lleva a cabo el programa SIF dentro del colegio desde hace algunos años.

Sanos

La salud la abordamos desde 2 vertientes: salud física y salud mental.

La salud física la procuramos con ejercicio diario a primera hora del día, entre las diferentes actividades, ofrecemos Yoga, Educación Física, Coordinación Auditivo Motora y Chi Kang (actividad oriental).

El ejercicio físico es muy reconocido por sus nobles beneficios: activa el sistema inmunitario, mejora el sistema cardiovascular, reduce la acumulación de grasa y por ende el sobrepeso, regula los niveles de azúcar, reduce el estrés, fortalece músculos y huesos entre algunos otros más, incluso el dicho popular asegura un equilibrio en el humano: “mente sana en cuerpo sano”.

Y para agregar beneficios a estas prácticas matutinas, la Neurociencia en sus recientes descubrimientos sugiere que el ejercicio practicado en forma regular puede modificar el entorno químico y neuronal que ayuda al proceso de aprendizaje.

La actividad física genera una serie de neurotransmisores como la serotonina, noradrenalina y la dopamina que mejoran el estado de alerta, la atención y la motivación, factores que son imprescindibles para que se dé el aprendizaje. (Jesús Guillén, p. 19)

El ejercicio Mejora la plasticidad sináptica, es decir fortalece las conexiones neuronales (Vaynman et al.,2004) que nos permiten aprender. Genera nuevas neuronas en el hipocampo (Pereira et al., 2007) y aumenta las vascularidad cerebral (Van Praag, 2009)

En diferentes investigaciones de laboratorio se ha llegado a la conclusión de que la práctica regular del ejercicio creará el escenario cerebral perfecto para que el proceso de aprendizaje se realice con mayor éxito, razón por la cual en el Programa SIF se realiza diario a primera hora del día.

Es por demás conocido que las escuelas que no tienen el conocimiento de este beneficio organizan los horarios para deportes o actividades físicas al final del horario escolar, limitando de esta forma herramientas necesarias para el logro de los objetivos esperados.

Nuestros alumnos, en especial los chicos de secundaria han recibido esta organización matutina de actividad física como un activador que ha ayudado a contrarrestar los efectos de la necesidad de aumentar la cantidad de sueño en las mañanas, debido a los cambios de sus ritmos circadianos.

Los adolescentes tienden a mantener durante las primeras horas de la mañana un retraso en el proceso cognitivo debido entre algunos otros factores, a que la reorganización hormonal propia de su edad baja la cantidad de la melatonina, hormona relacionada con el proceso de dormir, por lo tanto, su cerebro se “apaga” más tarde produciendo dificultad para descansar.

Este apagón en horas entradas la noche, son aprovechadas por los nativos digitales para estar conectados a las redes sociales que, sin satanizarlas, traen muy poco provecho a su crecimiento.

Un mal sueño, retrasa los procesos atencionales, de concentración y aprendizaje, motivo por el cual, éste sería un punto al que se debe estar atendiendo en todo momento y concientizar a los chicos en las necesidades del cerebro, para que busquen algunas estrategias para evitar dormir tarde. Una de ellas es no ver pantallas una hora antes de ir a acostarse, ya que el cerebro recibe indicaciones que debe de mantenerse en alerta, provocando dificultad para dormir. En caso de tener que trabajar hasta horas de la noche, habrá que ajustar el color de la pantalla, para que la luz sea ámbar en lugar de azul, intentando disminuir esta situación nociva.

Dentro de las adecuaciones que hemos realizado a través del tiempo, hemos modificado nuestro horario de entrada de la sección secundaria, de las 7.30 am a las 8.00 pm, y si pudiéramos con toda consciencia organizaríamos la hora de entrada a las 9.00 am, sin embargo, esta acción se contrapuntea con las necesidades laborales de la familia, así es que hemos tomados las medidas anteriores con el propósito de mejorar el entorno escolar y tratar de minimizar el efecto en los alumnos.

A las 8.00 am se inicia la jornada con rutinas físicas en el patio y las clases con mayor necesidad de atención están programadas después del receso de las 10:00 am.

Los alumnos de primaria por su parte están organizados en diferentes actividades físicas, y se ha logrado la buena costumbre de que en cuanto llegan al colegio, suben a dejar sus mochilas al salón y empiezan a realizar caminata alrededor de la cancha, aún que ningún maestro se les indique. Durante los minutos de caminata libre, escuchan música clásica o moderna con el fin de que sea aún más placentera su actividad. Ellos participan diariamente en circuitos divididos en los patios escolares, en los cuales tienen sesiones de 20 minutos con diferentes maestros practicando Educación Física marcada por el programa oficial, Chi kan y coordinación auditivo-motora. Dos días a la semana en las sesiones de Desarrollo Humano, se practica yoga divertida.

Dentro de la vertiente de la salud física, también hemos enseñado a los niños a medir la cantidad de azúcar de los alimentos para evitar el consumo excesivo, además que en

nuestra cafetería no se venden dulces, refrescos ni alimento chatarra, a excepción de los viernes que pueden comer pizza y algunas papas fritas.

En el aspecto de la salud emocional, tenemos un gran avance, ya que todos los docentes reciben capacitación de técnicas terapéuticas para asistir a los alumnos en todo momento.

Esto son 7 principios del enfoque terapéutico de nuestros Neuroeducadores hacia los alumnos:

- 1.- Conozco y manejo mis propias emociones para poder asistirlos en el manejo de las suyas
- 2.- Sé escuchar y empatizar con ellos para comprender sus emociones, dándoles total importancia a lo que sienten y piensan
- 3.- Detecto problemas y busco estrategias para ayudar a resolverlos, si no puedo pido ayuda al dpto. de psicología
- 4.- Me comprometo a seguir actualizándome para tener un mayor repertorio de técnicas y herramientas para acompañarlos en su desarrollo
- 5.- Fomento el aprendizaje con diferentes estructuras en clase para que aprendan los valores de la tolerancia, el respeto, la solidaridad, cooperación y apoyo mutuo
- 6.- Reconozco ser responsable de su salud emocional para lograr mejores aprendizajes, por lo que me comprometo a crear ambientes positivos y llenos de alegría
- 7.- Les ofrezco mi mejor regalo: una sonrisa de aceptación y busco actividades que aumenten su autoestima para que se proyecten como seres luminosos: sanos, felices e inteligentes

Inteligentes

La inteligencia es tan solo una de las operaciones básicas del cerebro, “el razonamiento, la memoria, el aprendizaje, la percepción de nuestros sentimientos” (Focus, Daniel Goleman, p.11) son parte de las capacidades que los alumnos deben desarrollar. Ser inteligente es poder resolver problemas con todas las facultades que se dispongan para ello; la inteligencia

se cultiva, se acrecienta con múltiples actividades y se hace a lo largo de toda la vida, siendo la infancia una etapa rica en oportunidades para crear excelentes cimientos.

Razón por la cual, todas las materias que ofrecemos cubren las necesidades para estimular cada una de ellas.

Reconociendo que no todos los cerebros son iguales y no tendríamos por qué estresar y etiquetar a los niños pretendiendo obtener las mejores calificaciones eliminamos el “Cuadro de Honor”, en el cual solo los alumnos con desempeño académico pueden acceder. Los alumnos pueden sentirse libres de destacar en cualquier área sin que se sientan amenazados por tratar de mantenerse dentro de la élite, potencializando sus talentos para desempeñarse en el futuro como ciudadanos integrados y emocionalmente estables.

La inteligencia humana tiene diferentes dimensiones. En referencia a este punto, el profesor Howard Gardner, de la Universidad de Harvard, en su libro “Estructuras de la Mente” describe 8 tipos de Inteligencia y desarrolló una teoría conocida con el nombre de "Inteligencias Múltiples" la cual refuerza la idea de que hay diferentes maneras en que las personas aprenden, representan, procesan la información y comprenden el mundo que nos rodea. La inteligencia no se limita, como tradicionalmente se pensaba, a la capacidad de razonamiento lógico o a la manipulación de palabras o números, sino que constituye la habilidad para resolver problemas y elaborar productos valiosos. Hoy en día Gardner afirma que existen al menos ocho inteligencias o capacidades, y que, aun cuando éstas están genéticamente determinadas, pueden desarrollarse y mejorarse a través de la práctica y el aprendizaje.

Contamos con una actividad llamada “Asamblea”, la cual consiste en una reunión por grupos que, sentados en círculo, hablan de temas de interés para todos. En ella se comenta alguna noticia importante, se resuelven conflictos internos y de manera democrática se elige el “Club”.

Este club, es un espacio de recreación grupal en el cual se pueden realizar actividades muy divertidas durante un lapso corto los viernes. El club ofrece una oportunidad de tiempo para llevar juguetes, hacer un minicampamento con sábanas sujetas de los mesabancos, preparar algún postre, hacer una pijamada o simplemente ver una película comiendo palomitas en el salón de clases.

Otra actividad muy enriquecedora, es el “Viernes de Elección” en el que los chicos pueden llevar la ropa casual que hayan decidido. Mi idea es que la toma de decisiones se va aprendiendo poco a poco, así es que les pedimos a los padres que no se involucren en ellas, los alumnos decidirán qué ropa usar y de esta forma aprender en la vida real. Si ellos aprenden a tomar estas pequeñas decisiones en las que tienen que asumir las consecuencias de lo elegido (llevar botas con Short y no poder jugar fútbol ese día) tendrán con el tiempo la madurez de tomar decisiones trascendentales en su vida.

Finalmente, el 3º. Objetivo del Programa SIF es la Felicidad.

Una de las razones por las que procuramos un ambiente de mucha alegría en el colegio es porque la risa es muy saludable tanto para los alumnos como para los maestros, entre los muchos beneficios que ofrece, libera emociones que se mantienen reprimidas ayudando en especial a algunos alumnos que suelen vivir en ambientes tóxicos por el nivel de estrés o violencia doméstica que tiene en su hogar.

La risa también reduce estados de alerta innecesarios ya que disminuye el cortisol y la adrenalina que son las hormonas que activan el sistema nervioso simpático, encargado de tener a la persona en constante actitud de confrontamiento, parálisis o huida. Esta forma de vida en constante estrés produce un desgaste de energía que repercute en la salud.

Otro beneficio consiste en la forma en que envía al cuerpo mensajes positivos produciendo una actitud proactiva ante cualquier experiencia y atrayendo a personas que vibran en la misma sintonía, creando vínculos emocionales que son capaces de acompañarse en momentos difíciles. Mejora la capacidad de respirar, despeja la nariz, los oídos, se limpian los ojos y produce muchas endorfinas que son las hormonas que ayudan a bajar el mal humor, la preocupación la angustia y la tristeza.

Y con grandes beneficios también para maestros ya que eliminan toxinas a través del sudor, se masajean y estira naturalmente la columna vertebral, provoca un proceso de rejuvenecimiento ya que estimula y estira los músculos de la cara. Elimina el insomnio y favorece la digestión.

Me encanta ver a los niños reír, son tan espontáneos y por las mañanas todos deben entrar a sus salones con una sonrisa en sus labios, asumiendo una actitud positiva para aprender y pasarla muy bien.

Tal vez no he citado que como carrera alternativa a la de maestra normalista estoy certificada internacionalmente como maestra de Yoga en 3 diferentes áreas: Kundalini Yoga, Yoga para niños y Yoga de la Risa, además de ser terapeuta holística.

Durante el tiempo en que ofrecí consulta particular a niños, adolescentes y adultos pude constatar la gran importancia del trabajo emocional en los primeros años, ya que éste impactaba profundamente en la vida de las personas. Observé cuántos adultos no eran capaces de contactar con sus emociones ni sentimientos y cómo afectaban en sus relaciones con los que les rodean. Esta necesidad de desarrollar la Inteligencia emocional me llevó a la creación de un programa de Desarrollo Humano, el cual se imparte en los diferentes niveles de alumnado, a padres de familia y a maestros, puedes acceder a ver las actividades en la web www.colegio-mexico.org

Así es que uno de los pilares fundamentales del Programa SIF; Sanos, Inteligentes y Felices, son las sesiones de Desarrollo Humano, en las cuales se estimula la inteligencia emocional ofreciéndoles actividades para el reconocimiento de sus emociones y el adecuado manejo de ellas., se vivencian valores y virtudes humanas, se van tomando situaciones actuales de la vida para analizar y aprender de ellas, se desarrollan habilidades personales, se va logrando el autodescubrimiento y la mejor manera para ser un triunfador, que es el lema de la escuela.

De entre todos los beneficios de estas actividades, aparece como una gran aportación al clima emocional positivo, el Programa Anti-bullying que he diseñado y comprobado en nuestro colegio, el acoso escolar está eliminado desde hace más de 4 años de nuestro entorno, niños y jóvenes, pueden sentirse seguros y respetados en todo momento. Las estrategias que utilicé para resolverlo están basadas en la visión desde un enfoque terapéutico, ya que, sin ello, el problema se mantiene latente.

Este programa, ha sido compartido a toda la comunidad educativa, incluyendo obviamente a los padres de familia, quienes juegan un papel importante en la detección y resolución. He clarificado lo que, desde mi punto de vista, genera este problema escolar tan difícil de erradicar en la mayoría de las escuelas.

Para poder entenderlo, habremos de tener muy claro, quienes son los que participan en él y cómo se deben desarticular estas experiencias.

Existen 3 personajes involucrados dentro del fenómeno llamado Bullying o acoso escolar: El que hace daño, al que le hacen daño y los testigos, así es que estos términos son manejados conscientemente para el logro del objetivo. El programa completo está a disposición de todos los maestros que se encuentran en proceso o ya se han transformado en Neuroeducadores ECC, Educando con Cerebro y Corazón. (rosycisneros.net)

El lema que he impregnado en mis alumnos es el ser **triunfador**. Y me he dado cuenta de que, al trabajar con mis alumnos diciendo que son triunfadores les ha permitido tener un anclaje muy positivo, una visión hacia algo grande, pero a la vez, sintiendo que desde su presente ya lo son. Ejemplos podría dar muchos, pero solo utilizaré uno muy sencillo para que se entienda la profundidad de manejar esta estrategia.

Los días en que les doy Desarrollo Humano, deben de quitarse los zapatos para no pisar el tapete de yoga en el que se sientan durante la sesión. Al inicio del ciclo escolar, les enseñé cómo deben colocarlos acomodados por un lado para que se vea muy bien su lugar, diciéndoles que los triunfadores somos ordenados. Al cabo del ciclo escolar, la gran mayoría han hecho un buen hábito el mantenerlos acomodados, sin embargo, hay algunos que de repente se los quitan sin el cuidado de organizarlos, así es que yo, sin decir nombres ni regañar a nadie, solo expreso: felicito a todos los niños que tienen sus zapatos acomodados, porque los triunfadores somos ordenados, e inmediatamente los que faltaron lo hacen sin mayor problema. Esto permite a todos sentirse triunfadores y a los que no lo habían hecho, poder retomar la conducta esperada para seguir siendo lo que sí son.

Lo importante es tener siempre un punto clave, una meta grande, una imagen hacia dónde queremos dirigirlos y entonces poderlo utilizarlo constantemente para moldear la conducta hacia lo positivo.

Me he dado cuenta de que, cuando ellos se saben triunfadores siempre van a tratar de actuar de la mejor manera para seguir siéndolo, y ésta es una de mis mejores estrategias. Llevar a mis chicos hacia ese espacio en el cual son triunfadores pero tienen que seguir trabajando para mantenerse como triunfadores me ha funcionado muy bien, siento que es una forma de mantener un auto concepto muy fuerte y una autoestima alta, ya que pueden reconocer cuando se equivocan sin que se sientan mal, sin almacenar experiencias

negativas, ellos simple y sencillamente retoman la actividad de forma correcta sin que nadie les haya regañado y se mantienen aprendiendo a hacer las cosas mejor.

Al inicio del ciclo escolar, se prepara en un espacio del salón para que los niños coloquen una publicación realizada por ellos mismos en donde dibujan y escriben lo que desean ser de grandes, enseñarles que siempre tienen que tener una visión para lograr lo que pretendan. El aprender a trabajar sobre metas, aunque sean muy lejanas, les da estructura mental para su futuro.

El manejo de la conducta es uno de los puntos claves para el buen desarrollo de las clases. Cuando un alumno provoca algún conflicto, es parte de él o comete una falta, nuestra forma de alinearlos no es con un castigo como comúnmente se realiza. Nosotros aplicamos “sanciones”. ¿Qué diferencia hay entre uno y otro? El castigo, no hace reconocer al niño su falta, es autoritario y no hay opción de aprendizaje. Una sanción está directamente ligada al error o falla, se explica y se dialoga para encontrar juntos una actividad que contrarreste la falta, se aprende del error.

Apoyamos el aprendizaje con Neurolingüística, al repetir todos los días nuestro pensamiento positivo, el cual en las primeras sesiones de Desarrollo Humano les he explicado para que tenga sentido para ellos y no solo una repetición mecánica, éste se aplica con Tapping que en una técnica de liberación emocional:

Vivo hoy como el mejor día de mi vida,

me siento sano, inteligente y feliz,

cuido mis pensamientos porque sé que se volverán realidad

soy mejor, mejor, mejor,

soy un triunfador, soy un triunfador, soy un triunfador.

Y terminamos la rutina con una pequeña canción:

Yo soy sano, y yo soy feliz (bis)

triunfador, triunfador, triunfador nací,

mi Colegio México, me educó así, si!

Para entender mejor la importancia de mantener un clima emocional positivo, echemos mano de la metáfora de los 3 cerebros de Paul Mac Lean, porque en realidad nuestro cerebro es uno solo, pero de esta forma podemos entender mejor su funcionamiento.

Paul Mac Lean (1913-2007) es un destacado Neurocientífico, que ha dejado un legado valiosísimo con su teoría del cerebro trino, que describe al cerebro como un sistema formado por tres subsistemas: el reptiliano, el límbico y la neocorteza cerebral, que interactúan permanentemente en la creación de la conducta.

Comprender este concepto de funcionamiento cerebral, tiene grandes impactos en lo que a educación se refiere, ya que se le dará la debida atención a la vinculación entre el proceso de aprendizaje y el proceso interactivo en el salón de clases; entendiendo la función relevante de cada cerebro, será una prioridad cuidar el ambiente de estudio.

Por ejemplo, si en el salón de clases el ambiente es hostil y amenazante producido por regaños, gritos o castigos, los alumnos tendrán una interferencia emocional en su intento por prestar atención y aprender.

Los Neuroeducadores tomamos en cuenta la función que realizan los tres cerebros para una mayor efectividad en el aprendizaje y es una de las razones más importantes por las que nuestro programa SIF, procura a como dé lugar mantener un ambiente libre de acoso escolar, impregnado de seguridad y armonía.

El tema de la felicidad es de gran trascendencia para nuestra institución, recordemos lo que dijo Oscar Wilde: “El mejor medio para hacer buenos a los niños es hacerlos felices”

La felicidad es la mejor manera que encontramos como institución de crear un ambiente de aprendizaje, y aunque “actualmente los planes educativos siguen generando miles y miles de alumnos inválidos emocionalmente” Ma. Jesús Alba Reyes (Oscar González,2015 p.255), nuestra visión es crear una escuela distinta, un espacio de crecimiento y preparación para su futuro ya que “existe una relación directa entre ser feliz y tener éxito en la vida, las personas más felices ganan más dinero, rinden más y tienen una actitud más servicial hacia sus compañeros de trabajo y el éxito hace felices a los triunfadores, fomenta la dicha y otras emociones positivas que mejoran en rendimiento” (Christine Carter, 2012, p. 12).

Nuestros alumnos juegan y aprenden, cada Neuroeducador tiene como consigna recrear los objetivos académicos dentro de actividades lúdicas que permiten crear este clima emocional positivo, en el cual el aprendizaje se da de forma natural. Semana tras semana todo el equipo docente comparte imágenes de las diferentes actividades en la página de Facebook Neuroeducadores ECC Activos, con el fin de inspirar a muchos docentes que visitan el sitio y hacen suyas las ideas.

Ser felices también se trata de sentir la autoridad para ser guiados con amor y tener los límites claros, y en caso de infringir una conducta indeseada recibir en lugar de un castigo, una “sanción” que tendrá que ver más con aprender en consciencia que tan solo cumplir una condena.

Este es en grandes rasgos nuestro Programa SIF, Sanos, Inteligentes y Felices que, con tanta aceptación por parte de alumnos, maestros, padres de familia y autoridades educativas nos está dando tan buenos resultados con un grado muy alto de satisfacción.

Todo este programa crea un Oasis para nuestros alumnos quienes asisten todos los días con gran entusiasmo y obtienen buenas notas, que es finalmente lo que los padres persiguen, muchos de ellos aún casados con ese paradigma, así es que procuramos que los chicos aprendan con el increíble sostén de la Neuroeducación. Y logrando asegurarme de la implementación de los puntos clave que ella nos ofrece para lograr aprendizajes significativos, nos dispusimos a crear un MAPA DEL APRENDIZAJE EFICAZ, el cual a lo largo de los años ha tenido cambios para actualizarlo de acuerdo con experiencias obtenidas.

En estos tiempos tan vertiginosos, con tantos distractores tecnológicos, falta de atención de los padres y de unión familiar, la escuela y los maestros debemos convertirnos en sostenedores de los chicos de hoy, sería un buen ejercicio hacer un pequeño espacio para que cierres los ojos y trates de evocar algún maestro que haya dejado huella en ti, alguien que recuerdes por algunas circunstancias en especial. Y que ahora pienses como tú vas a marcar a tus alumnos, si con una mirada les dirás cuánto valen y que un futuro prometedor les espera o pasarás sin pena ni gloria por sus vidas.

Así es que es necesario que veas la trascendencia de tu paso por su formación, despertar cada mañana con la idea de dejar en ellos una semilla que fructifique para su bien, para que siempre te recuerden como el que les enseñó algo más que un simple objetivo académico, sino que les dio alas para volar, que creyó en ellos, que siempre tuvo algo interesante e importante por enseñarles...ser una huella y no una cicatriz en sus almas, ésta es mi filosofía, ésta es la forma de pensar y actuar la que ha dado paso a la creación de este Programa SIF, Sanos, Inteligentes y Felices que comparto para inspirar a muchos docentes en el mundo.

El que un maestro deje a un lado sus viejos y obsoletos esquemas de enseñanza que tal vez funcionaron bien en otra época, e incorpore las aportaciones que los Neurocientíficos nos dan en la actualidad y que se mantenga con la humildad intelectual y la apertura mental para incorporar el enfoque humanista hacen la gran diferencia para atender a las nuevas generaciones que han emergido y que requieren de nuevos modelos educativos.

Si todos los maestros de hoy pudieran analizar todos los efectos negativos que tuvieron sobre la personalidad de los alumnos que lejos de disfrutar el aprender lo sufrieron, ahora estarían totalmente de acuerdo con esta frase que ha brotado desde el centro de mi ser: “El maestro hace del aprendizaje una fiesta”.

Así es que tú puedes hacer que tus alumnos vean y vivan la experiencia de aprender de una nueva forma y dejar que mientras lo hacen, la cascada de serotonina, dopamina y endorfina, hormonas de la alegría y del placer sean agentes para que su personalidad se forme con todo lo que se requiere para ser una persona feliz, armoniosa y próspera.

Con estos cambios en la forma de enseñar, la humanidad estará conformada por personas que disfruten la experiencia de la vida y habrá más entendimiento entre unos y otros y podría ser se acaben las guerras; ya no querrán competir sino compartir, no querrán demostrar ser los mejores sino reconocer que todos somos mejores, tal vez y por qué no este mundo sea el mundo que yo imaginé desde que era una niña.

Hay mucho todavía que hacer, muchos cambios nos esperan, grandes avances están por venir para poder atender a nuestros alumnos, pero la enorme satisfacción que tengo es

pertenecer al grupo cada vez mayor de educadores en el mundo que apostamos por una nueva forma de enseñar, más eficiente, más humana, más viva.

Estos programas que he diseñado con tanto entusiasmo y probado con eficacia son mi aportación a la humanidad, son mi granito de arena para este “Despertar de la Consciencia Educativa” y lograr contribuir a hacer de este mundo, un mundo mejor. (Actualizo mis aportaciones en FB Rosy Cisneros Neuroeducadora, sígueme).

Bibliografía:

Francisco Mora, 2013, Neuroeducación, Madrid España, Alianza Editorial

Marc Prensky, 2018, Enseñar a Nativos Digitales, España, Ediciones SM

Jesús Guillén, 2015, Neuromitos en la educación, Plataforma Editorial

Daniel Goleman, Focus, 2015 Ediciones B Argentina

Oscar González, 365 Propuestas para educar, 2015, Amate Editorial

Christine Carter, El aprendizaje de la felicidad, 2012, Editorial Urano

EL PROCESO NATURAL DE APRENDER EN EL SER HUMANO

Santiago Delgado Coronado

Resumen

Al reflexionar sobre la metodología de enseñanza surgen algunas cuestiones, ¿el método se diseña o es parte del proceso natural del ser humano? ¿Las estrategias didácticas debiesen ser diseñadas en base al proceso natural de aprendizaje?, ¿Por qué se habla de estilos de aprendizajes y no de procesos de aprendizajes? etc.; la neurociencia considera que el aprendizaje inicia con una apropiación sensorial de la información, considerando que, si esta está asociada entre si se aprende de mejor manera; la Gestal señala que el ser humano percibe la información como un todo, de manera global y no fraccionada como en algunos casos se pretende enseñar

El propósito es demostrar que cualquier estrategia de enseñanza debiese ser diseñada en base al proceso natural de aprendizaje, es un estudio longitudinal en referencia al periodo de tiempo para la indagación y es un estudio descriptivo en función al análisis de la información obtenida.

El hombre se apropia de la realidad a través de los sentidos, imita lo que percibe, asocia la información encontrando un sentido y creando un significado para él.

Introducción

El realizar un análisis sobre el desarrollo del proceso educativo, con la finalidad de detectar las dificultades, reconocer los logros para analizarlos y tomar decisiones que nos permitan retroalimentar para mejorar, implica, en primer término, indagar sobre el origen de la problemática y atender las causas que la están originando; en segundo término, es necesario

realizar un análisis holístico considerando todos los factores que pueden intervenir, con la finalidad de buscar o diseñar alternativas que puedan ayudar a resolverla.

Uno de los factores que juegan un papel importante es la forma o manera de abordar el contenido por parte del docente al desarrollar su clase dentro del aula; al analizar el impacto de esta variable con el aprendizaje, se observa una correlación muy alta, es decir, al utilizar formas muy verbalistas, el alumno solo retiene a corto plazo y si no le da un uso constante, lo aprendido se olvida; la tesis que se defiende en el presente trabajo establece que “la metodología se diseña, sin embargo, existe un proceso natural de aprender en el ser humano, el cual no es considerado en el diseño de las estrategias para generar el aprendizaje en los alumnos.

La metodología por sí sola no puede propiciar la construcción de un aprendizaje, es necesario que el docente conozcan el proceso de evolución y desarrollo del ser humano, como el nombre lo refiere, proceso de enseñanza aprendizaje; la palabra proceso proviene del latín *processus* que significa (avance, marcha, desarrollo), de verbo *procederé* que significa (avanzar, marcha hacia adelante); *procederé* que se compone de *pro* que significa (hacia adelante) y del verbo latino *cederé* que significa (andar, marchar, caminar); este término se define como la acción o acto de ir hacia adelante, un desarrollo que evoluciona, un camino que se recorre paso a paso, donde se van presentando una serie de etapas a las cuales hay que madurar para pasar a otras.

Desde el momento de la concepción se inicia con la formación y desarrollo del nuevo ser, el primer sentido que se desarrolla es el oído, el niño es capaz de escuchar la voz de su madre o de quien le hable, posteriormente se desarrolla la vista, al nacer, el niño es capaz de percibir el mundo que le rodea, posteriormente prosigue con un desarrollo céfalo caudal y próximo distal, es decir, inicia a controlar los movimiento de la cabeza, puede sentarse con ayuda, lo hace por sí solo, aprende a pararse con ayuda, después solo, enseguida aprende a caminar sin la misma, etc.

Una vez que ya maduró el aspecto motriz, inicia la adquisición del lenguaje; el niño escucha y repite, imita los sonidos que percibe, sin omitir que siempre tendrá un referente, es decir, las primeras palabras que comúnmente el niño expresa son mamá y papá, primero porque lo

escuchan e imitan y segundo son las personas que siempre están cerca de él, ellos son el referente y el niño es capaz de reconocer quien es el padre o la madre.

En base a lo anterior se considera que el aprendizaje es un proceso que se da paso a paso y se transita de una etapa a otra, por ejemplo, para que el alumno se apropie del concepto de número, tiene que desarrollar las habilidades de agrupamiento, conteo, clasificación, seriación y correspondencia uno a uno, todo en ese orden, normalmente lo observado en el aula nos remite a que el docente aborda directamente la identificación simbólica de los números, solo identificar formas sin estimular el desarrollo de las habilidades antes descritas; por lo que, al alumno le representa un alto grado de dificultad apropiarse del aprendizaje sin transitar o culminar con todas las etapas que el proceso establece para adquirir cualquier conocimiento; por lo que, se subraya la necesidad de que el docente conozca el proceso natural de aprende del ser humano para posteriormente considerarlo en el diseño de la estrategia didáctica para generar aprendizajes.

Se considera que al momento de inducir al niño al aprendizaje de la lectura se omite este proceso de adquisición del lenguaje, los métodos empleados por los docentes comúnmente parten de presentar estructuras sin sentido o palabras sin ningún referente que ayude al alumno otorgar un significado a la misma; en el mayor de los casos se orientan a una memorización de sílabas para posteriormente ensamblarlas y formar las palabras; se reitera, la idea expresada en este escrito considera que se está omitiendo un proceso natural de acceder al aprendizaje por parte del alumno.

Dentro del proceso de aprendizaje son varias las referencias que se tienen en relación a las etapas que constituyen este proceso, para (Pozo y Monereo, 1999) en (Patricio Yáñez M, 2016, pág.73), en el desarrollo de este complejo proceso, que es el aprendizaje, se pueden distinguir diferentes fases enlazadas íntimamente una con otra, tanto que a veces resulta difícil ubicar sus límites; un desarrollo adecuado del proceso comprende al menos nueve: motivación, interés, atención, adquisición, comprensión e interiorización, asimilación, aplicación, transferencia.

(Piaget, 1990, pág. 39) señala como primera forma de pensamiento la mera incorporación o asimilación de la información o los primeros datos de su realidad, la segunda es el proceso

lógico de razonamiento denominado acomodación y por último el proceso de adaptación a las realidades nuevas que descubre.

Una aproximación epistemológica del aprendizaje.

Al referirnos al concepto aprendizaje natural se puede constatar la existencia de algunas connotaciones al respecto, en primer término, (Figuerola, 2000, pág. 3) en (Vizcarro C. & otros, s/a) señala que este término está más relacionado con la educación social, aquella aprendida en grupos, por tradición con base en la comunidad a la que pertenece el individuo; según (Coombs, 2000, pág. 3) en (Vizcarro & otros, s/a) concibe el aprendizaje natural como el proceso a lo largo de la vida por el que cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes y criterios a través de las experiencias cotidianas y de su relación con el medio.

Es importante establecer que en presente trabajo se habla de un proceso natural de aprendizaje y no de un aprendizaje natural, es decir, un proceso innato que el ser humano pone en marcha a través de un proceso de maduración y desarrollo para generar o construir su propio aprendizaje; el concepto se orienta señalar una serie de etapas por las que el niño pasa para construir o descubrir el conocimiento.

Etimológicamente, La palabra aprender proviene del latín *apprehendere*, compuesto por el prefijo *ad* que significa “hacia”, *prehendere* que significa “percibir”; o el prefijo *pea* que significa “antes” y el verbo *hendere* que significa “atrapar, agarrar”. Se define como obtener conocimientos de algo a través de la experiencia

El termino aprendizaje proviene de la palabra aprendiz, que a su vez procede del bajo latín *aprehendivus*, y *este de apprehendere* que significa aprender y donde el prefijo *ad* connota proximidad y dirección y en donde el término *prehendere* significa percibir.

Haciendo alusión al verbo *hendere* que significa atrapar, se puede considerar que aprender es el proceso por el cual el ser humano se apropia de la realidad, esto nos conlleva a reflexionar que el alumno no asimila de manera pasiva el conocimiento, sino que, se busque mediante la investigación y se construya el conocimiento mediante el análisis y la reflexión para que se pueda considerar que verdaderamente se está generando un aprendizaje; pero yendo un poco más allá, se puede decir que, solo se ha completado el acto de aprender

cuando el ser humano sea capaz de poner en práctica lo adquirido, es decir, que sea capaz de socializarlo.

Considerando que aprender es atrapar el conocimiento para apropiarse de él, tendríamos que plantearnos las siguientes cuestiones, ¿Dónde se encuentra en conocimiento?, ¿Este se encuentra en el interior del ser humano? o ¿Se encuentra en el exterior?; si la respuesta se orienta a la primera opción, el alumno solo tendría que realizar un acto de reminiscencia para recordar el conocimiento que se encuentra en su interior, si la respuesta la encontramos en la segunda opción, el niño tendría que buscarlo, deberá investigar, indagar para descubrirlo; con esta reflexión se pudiese entender las diferentes maneras de conllevar el proceso enseñanza dentro del salón de clases, la primera de ellas se refiere a un proceso muy pasivo, memorístico y mecánico, la segunda muestra un proceso más activo donde el alumno tiene que buscar el conocimiento mediante la investigación, descubrirlo y así, mediante los procesos de análisis y reflexión construir un significado y buscarle una utilidad a lo aprendido.

La tesis que defiende la existencia de un proceso natural de aprendizaje se fundamenta en la segunda opción, donde el ser humano se apropiará de la realidad exterior a través de los sentidos, observará, tocará, olerá y escuchará lo que sucede a su alrededor, de esta manera comenzará el conocimiento del mundo exterior, en palabras de Piaget, asimilará la experiencia de la realidad; pero esto no queda ahí, una vez asimilada la información, el niño realizara un acto de comprensión, mediante el análisis y la reflexión de lo asimilado, se propiciará un proceso lógico donde se pondrá en práctica su capacidad de razonamiento, pero el proceso no termina con esto, una vez que lo haya comprendido debe ser capaz de transferirlo o aplicarlo en la resolución de cualquier problema que se le presente.

Perspectivas teóricas sobre el proceso de aprendizaje.

Para (Kolb, 1984) en (Vizcarro C. s/a, pág. 15) el proceso de aprendizaje se compone de cuatro fases: experiencia concreta, Experimentación de los conceptos en nuevas situaciones, observación y reflexión y Formación de conceptos y generalizaciones abstractas; en la primera, el ser humano vive y se apropia de cualquier situación real que le presenta el contexto donde se desenvuelve, en la segunda, es capaz de aplicar los conceptos adquiridos en nuevas situaciones problemáticas que se le presente, la tercera, desarrolla la capacidad

de percepción y sobretodo la reflexión sobre la situación que se presenta y por último, es capaz de establecer conclusiones generales sobre lo aprendido.

Para (Pozo & Monereo, 1999) en (Yañez P. 2016) en el desarrollo del proceso de aprendizaje se pueden distinguir diferentes fases enlazadas íntimamente una con otra, tanto que a veces resulta difícil ubicar sus límites; un desarrollo adecuado del proceso comprende al menos nueve: motivación, interés, atención, adquisición, comprensión e interiorización, asimilación, aplicación, transferencia, evaluación. En este concepto es importante resaltar el deseo de aprender que puede mostrar un estudiante, ya que esto puede generar un interés por aprender; otro factor que retoma es la capacidad de atención como una habilidad que debiese ser estimulada, ya que si ella, el proceso de aprendizaje se tornara más difícil, posteriormente hace referencia al proceso de apropiación de la experiencia para lograr encontrar un sentido o significado pero además de ser aplicado en la resolución de cualquier problema que se presente transfiriéndolo a cualquier situación de la vida cotidiana.

Para Piaget son tres los mecanismos que intervienen en el proceso de aprendizaje orientándose a fortalecer lo que él llama esquemas mentales, considera que los sujetos construyen su conocimiento al interactuar con el medio, esta continua interacción contribuye a modificar nuestros *esquemas cognitivos*. Un esquema cognitivo o psicológico" es la representación simplificada de una realidad tomando los conceptos prototípicos. Los esquemas cognitivos están relacionados unos con otros y de éste modo se representan los sujetos la realidad. (Doménech F. s/a, pág.5)

En el proceso de adaptación la inteligencia juega un papel importante puesto que esta es la capacidad que le permite al ser humano adaptarse al medio. Según las tesis de Piaget, todos los organismos vivos (y el ser humano) tienden a actuar de forma que sus respuestas les permiten seguir viviendo en su propio medio; toda respuesta adaptativa del sujeto funciona a través de dos mecanismos independientes: la *asimilación* y la *acomodación*, procesos que se ponen en marcha en todo aprendizaje (desequilibrio-acomodación-equilibrio) (Idem)

La asimilación supone la incorporación de nuevas experiencias al marco de referencia actual del sujeto, es decir, a sus *esquemas previos*, a lo que ya sabe. La acomodación es el proceso inverso, es la modificación de los esquemas actuales para dar cabida al nuevo

conocimiento y reequilibrar, así, el desequilibrio producido. Es un proceso en espiral continua que supone modificar los esquemas de conocimiento para acomodarlos de nuevo. (ídem)

En base a lo anterior se establece que, para Piaget el proceso de aprendizaje inicia con la apropiación de la experiencia del medio social a través de los sentidos, es decir, el ser humano asimila su realidad observando, escuchando, sintiendo, oliendo y gustando; posteriormente realiza un acto de razonamiento lógico para confrontar lo asimilado con los esquemas actuales y así adaptarse al nuevo conocimiento.

Desde la postura de la Neuro-lingüística se establece la importancia que juega el cerebro en el proceso de aprendizaje, toda acción que realiza el ser humano es coordinada por el cerebro, son diferentes partes de él las que intervienen en la realización de cualquier actividad; Las Neuronas, o células nerviosas, transportan los *mensajes* a través del cerebro y del cuerpo al recibir un estímulo percibido por cualquiera de los sentidos. Hay diferentes tipos de neuronas, entre ellas, las neuronas espejo; este tipo de neuronas se encienden cuando nos movemos o percibimos el movimiento de alguien; las neuronas son importantes porque ayudan a sentar las bases para la rapidez y precisión de movimientos intencionales y de resolución de problemas. El movimiento intencional es la base de nuestra habilidad para aprender a través del movimiento.

El sistema de neuronas espejo nos da la posibilidad de decir lo que escuchamos y de hacer lo que vemos. En el caso de lenguaje, este tipo de neuronas nos permiten imitar y posiblemente comprender el movimiento cuando estamos hablando; considerando el argumento anterior, nos permite fundamentar el proceso natural que el ser humano desarrolla para generar su aprendizaje; se ha mencionado que el hombre aprende de lo que observa y sea apropiada por medio de los sentidos; pero también aprende imitando a los demás, es decir, el docente debe guiar al alumno a descubrir su propia realidad, es necesario que le estimule a desarrollar la capacidad de percepción, que sea sensible a lo que ocurre, para que de esta manera sea capaz de asimilar la experiencia del medio; pero también debe actuar correctamente ante situaciones que permitan generar un aprendizaje por medio de la imitación para que sea capaz de establecer un razonamiento que lo conlleve a la toma de

conciencia y permita comprender para transferirlo en la aplicación práctica para resolver cualquier problema que se le presente.

Desde la perspectiva de (Mejía 2007, pág. 98) la programación neurolingüística establece ciertas estrategias que se pudiesen considerar como etapas de un proceso de adquisición del aprendizaje, en primer término, se habla de un anclaje, proceso por el cual un estímulo sensorial se asocia con una conducta, es decir, el conocimiento se encuentra al exterior y es percibido por el ser humano a través de los sentidos, posteriormente se habla de un encuadre, considerado como la modificación de las referencias del estímulo para cambiar su significado, en seguida se habla de submodalidades, entendidas sobre como el cerebro clasifica y codifica las experiencias, es decir, un proceso lógico de razonamiento de las experiencias adquiridas; es importante señalar que esta postura considera hasta el proceso de razonamiento y no considera la posibilidad de transferencia del conocimiento a la aplicabilidad en la resolución de problemas.

Educar la naturaleza humana

Al realizar un análisis de la disyuntiva presentada en el trabajo, se considera que el método se diseña y el proceso natural de aprendizaje es innato, es decir, el ser humano nace con una serie de capacidades para buscar la adaptación a la vida, y de la misma manera nace con una serie de capacidades para apropiarse de la realidad; por tal motivo se genera la frase de que el niño aprende con, sin y a pesar del método, esto se puede constatar analizando el propio proceso de aprendizaje, podrá estar en el nivel más bajo de aprendizaje, en el más alto e incluso en niveles intermedios , pero siempre tendrá un nivel de conocimientos o aprendizajes; la realidad es que los niveles de aprendizaje no son los esperados y también sabemos que son muchos los factores que intervienen y que la investigaciones se orientan en analizar un sinnúmero de variables, (metodología, medio social, pobreza, recursos económicos, preparación docente, etc.) y se ha constatado que todos influyen en menor o mayor grado, se consideran algunos ejemplos: en relación a las metodologías se establece que las inductivas favorecen de mejor manera el aprendizaje activo y propician la comprensión, la reflexión y el análisis para la construcción de su aprendizaje; en relación a la variable recursos materiales, la OECD establece que, la variable

gasto público tiene una gran correlación con el nivel de aprendizaje, los países que invierten más en relación al PIB, son los que presentan mejores resultados, por lo que, las evaluaciones internacionales muestran que los resultados académicos no son favorables; de esta manera se pueden establecer una gran cantidad de ejemplos.

Al hacer referencia de la existencia de un proceso natural de aprendizaje, es porque desde los tomistas ya se hablaba de la experiencia sensible como primer acercamiento a la realidad, es decir, el instrumento o medio que tiene el ser humano para conocer su realidad son los sentidos; de la misma manera, los sofistas muestran la fe en la educabilidad de la naturaleza humana, es decir, estimular la madurez de todas las capacidades innatas que el ser humano posee para que se apropie de la realidad tangible; así mismo, Aristóteles establece que nadie podría aprender ni entender nada si no aprendiese nada a través de los sentidos; y todo aquello que se piensa; para Juan Jacobo Rousseau señala la importancia de estimular el desarrollo o maduración de los sentidos pues son ellos lo que le permiten al ser humano tener el primer contacto con la realidad, él distingue tres disposiciones que forman la naturaleza del hombre (sentido, utilidad y razón); en la primer infancia es preciso educar los sentidos, puesto que, a los 12 años el niño se preocupa por buscar una utilidad a lo aprendido y ya en la adolescencia ya es capaz de comprender su realidad; para que un proyecto sea admisible y practicable en sí mismo, que cuanto tenga de bueno esté en la naturaleza de la cosa; por ejemplo, que la educación propuesta sea conveniente al hombre, y bien adaptada al corazón humano. (Rousseau J. J. 1981, pág, 33)

En base a lo anterior, se considera necesario que, al diseñar cualquier metodología para propiciar aprendizaje sea considerado el proceso natural de aprendizaje del ser humano para el diseño de este, puesto que, se consideraría todas esas fases que el alumno desarrolla en su propio desarrollo y maduración de esquemas de pensamiento; por lo que se considera que el acceso al conocimiento no lo establece el método, sino la estimulación para el desarrollo y maduración de todas esas habilidades de pensamiento, como lo son, el análisis, la reflexión, la comprensión, la investigación, la argumentación, etc., el método no establece el cómo, la manera de abordar e inducir hacia el aprendizaje, pero el desarrollo de estas habilidades permiten acceder al conocimiento; aunque se reitera, son importantes los dos elementos, el método, la forma, la manera, debe ser diseñada en base al proceso natural de

aprendizaje del alumno para que el proceso tenga un nivel de complejidad menor y cumplir con nuestra función como docentes, ser facilitadores del aprendizaje.

Al hacer el análisis de la práctica docente, surge la siguiente pregunta, ¿Un buen método te da acceso al conocimiento? o El acceso al aprendizaje y el desarrollo de las capacidades depende de un buen método de enseñanza? Las respuestas a estas interrogantes tendrían que estar supeditadas a la forma en que concebimos el aprendizaje y la función docente. (García & otros 2000).

La metodología de la enseñanza responde a la manera de comprender la relación que se establece entre el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento. Al respecto, (Not 1987) en (García & otros 2000) nos habla de una confrontación clásica que se ha dado en el campo de la pedagogía entre los métodos de enseñanza. Por un lado, los métodos antiguos o tradicionales y por el otro los métodos modernos o activos.

En los primeros está presente la idea de instruir, moldear, dirigir desde el exterior. La educación implica una especie de injerto en el alumno de producciones externas a él, destinadas a formarlo. Entre los métodos que se corresponden con esta visión se encuentran el de transmisión magistral, los instruccionales, los que se apoyan en la estructura de los contenidos.

Los métodos modernos parten del supuesto de que al niño o el joven trae consigo los medios para propiciar su desarrollo, por la que el factor determinante de la acción pedagógica es la propia persona y el objeto de conocimiento está sometida a sus iniciativas. Entre estos métodos se puede distinguir el descubrimiento mediante la observación, la invención por medio de la experiencia adaptativa, entre otros.

Desde el punto de vista de (Not 1987) en (García & otros 2000), la distinción entre métodos tradicionales y antiguos esta fuera de lugar pues los factores determinantes para propiciar el aprendizaje están tanto en el sujeto como en el objeto de conocimiento en un proceso de interacción constante.

Por otra parte es posible integrar las ventajas de ambos tipos de métodos superando su contraposición. Los conocimientos actuales sobre el aprendizaje y los avances en los procedimientos didácticos nos fuerzan a utilizar procedimientos variados que tienen mucho más en cuenta a la diversidad presente en los alumnos.

El ser humano vive de una u otra manera la experiencia del aprendizaje a lo largo de toda su vida, (Patricio Yáñez M, 2016, pág.72) cada etapa de la misma evoluciona, se desarrolla buscando cierta maduración, por lo tanto, es importante considerar este proceso para generar los aprendizajes en nuestros alumnos; se mencionaba con antelación, el ser humano desde que es procreado inicia su proceso de desarrollo, lo primero que se le forma es el corazón percibiendo las sensaciones emocionales de la propia madre, posteriormente desarrolla la capacidad auditiva, es capaz de escuchar cuando la mamá y otras personas le hablan, una vez que nace, es capaz de visualizar el exterior y empieza a madurar sus primeros movimientos por medio de los actos reflejos e inicia su desarrollo céfalo caudal y próximo distal hasta que aprende a caminar por si solo, lo anteriormente expresado proyecta que el niño solo puede aprender y que solo requiere apoyo o ayuda para lograr su aprendizaje, ese sería el papel del docente; posteriormente aprende a hablar, lo hace imitando, escucha y repite lo que la madre expresa, hasta el momento se podría establecer que con o sin o a pesar de la ayuda el niño aprende; la ayuda que necesita es solo la estimulación, es decir, el adulto debe propiciar que el niño genere tal o cual aprendizaje o desarrolle las diferentes habilidades innatas que el niño posee.

Estimular implica impulsar, animar a realizar una acción, pero también considero que este término conlleva crear las condiciones necesarias para el desarrollo de cualquier habilidad de pensamiento, es decir, como docente se tendría que diseñar y poner en práctica estrategias que impulsen a desarrollar y madurar habilidades de pensamiento como el análisis, la reflexión, la investigación, la interpretación, la argumentación, etc., como lo establece Tapia (1997) en (Patricio Yáñez M, 2016, pág.75) consideran que la estimulación del interés de una persona por aprender permite que se concentre mejor en sus pensamientos e intenciones sobre un objeto o situación determinada, buscando conocerlo mejor y más de cerca, ya que, todos los procesos cognoscitivos como la percepción y el pensamiento están orientados hacia objetos u objetivos (Boujon y Quaireau, 2004 pág. 76)

Metodología

El presente trabajo fue realizado bajo los preceptos de la investigación acción, fue un estudio longitudinal por el tiempo prolongado destinado al revisar de la práctica docente y la puesta en marcha de la estrategia, para su análisis fue un estudio descriptivo puesto que se describe el proceso y los resultados obtenidos; se consideró alumnos de 6 años edad adscritos al primer grado de educación primaria pertenecientes a gran variedad de contextos.

Reflexión de la práctica docente dentro del aula.

El instrumento que se preparó para realizar este análisis fue una lista de cotejo, donde se señalan algunas categorías como la forma de abordar el contenido, la manera de desarrollar las actividades por parte del docente, la forma de interacción de los alumnos en el proceso, la manera de aprovechar los recursos didácticos y se establece otro apartado para aspectos relevantes que no considera el instrumento, en cada uno de ellos se establecen algunos indicadores que orientan el alcance de la categoría.

Al observar el trabajo del docente dentro del aula, se percibe el desarrollo de actividades encaminadas a que solo se asimile lo que el docente expone, en mayor porcentaje las sesiones son expositivas donde el docente expone el tema, lo explica y el alumno solo realiza los ejercicios que él señala; son pocas las ocasiones en que el docente diseña actividades que propicien que el alumno investigue, que sea él el que descubra el conocimiento; los profesores cuestionan, aunque preguntas muy literales, muy poco las orientan a la reflexión y el análisis y mucho menos a establecer juicios críticos sobre algún tema determinado.

En relación a la forma de abordar el contenido, comúnmente se parte del todo en general hacia el análisis de las partes, es decir, siguiendo una marcha deductiva; se da prioridad a la apropiación del algoritmo en lugar de plantear problemas para que el alumno razone, piense y busque una alternativa de solución.

En lo que respecta al uso de recursos didácticos, una gran cantidad de docentes no hacen uso de estos, solo exponen y explican; lo anterior muestra que no ofrecen al alumno un referente que apoye el aprendizaje, si este, es más difícil que el alumno encuentre un significado a lo que aprende; dos ejemplos, en el aprendizaje de la lectura, solo presenta las

silabas y letras, no presenta ilustraciones que apoyen como referentes a palabras completas, por lo que se consideran que no se atiende a la naturaleza del ser humano, no se atiende la necesidad de favorecer la capacidad de observación para desarrollar la discriminación y clasificación de formas; en el caso de la enseñanza de las operaciones básicas, un gran porcentaje de docentes le dan prioridad a enseñar el algoritmo, sin dar oportunidad de favorecer el razonamiento lógico al plantear problemas para que alumno analice, piense y busque estrategias de solución.

Lo anterior muestra que se desconoce o por lo menos se descuida el proceso natural de aprendizaje del niño, no se estimula su desarrollo sensorial, no se orienta la estrategia didáctica en base a este proceso natural, no le estimulan las habilidades de pensamiento, por ende esto se refleja en los niveles bajos de aprendizaje.

Propuesta de intervención

La propuesta para justificar la existencia de un proceso natural de aprendizaje está diseñada en el campo de la lectura, por lo que solo se describe de forma muy somera el trabajo que se ha realizado, puesto que para este trabajo solo tiene la encomienda de fortalecer la tesis de que el ser humano tiene un proceso natural de aprender y que las estrategias deben ser diseñadas considerando este proceso y lo que se ilustra en la tabla proyecta como ser atendidas esas habilidades innatas que el ser humano trae consigo; esta propuesta considera la oportunidad de que el alumno se apropie y haga suyo el objeto de aprendizaje que son las experiencias que el medio puede ofrecer, la lectura se encuentra en cualquier espacio, todo material impreso es objeto de comunicación por lo que la propuesta diseñada retoma esas experiencias que se pueden encontrar en nuestro contexto y traducirlas en aprendizajes significativos.

La propuesta está estructurada en diferentes etapas, que parten de la visión global que tiene el niño al percibir su medio, se recomienda partir de ilustraciones que presenten un significado para él, conceptualizaciones o palabras con significado y no estructuras fragmentadas carentes de él, el niño irá descubriendo y señalando características de lo observado lo que le permitirá construir expresiones más amplias y con mayor significado, claro no se debe de descuidar el análisis estructural de nuestro idioma, ya que el español es una lengua estructural.

ETAPAS	CRITERIOS
ETAPA 1 Visualización de diferentes objetos e ilustraciones, relación Objeto-Nombre	<ul style="list-style-type: none"> & Relación imagen texto. & Visualización únicamente del texto & Clasificación de palabras. Campos semánticos & Cuestionar ¿Dónde dice? ¿Qué dice? Se recomienda iniciar con palabras bisílabas.
ETAPA 2 Generar nuevas palabras	<ul style="list-style-type: none"> & Retomar las palabras ya visualizadas. & Enfocar la atención del niño en la letra inicial de cada palabras y generar nuevas palabras "que inicien igual" & En esta etapa aún se recomienda continuar con el apoyo de la imagen
ETAPA 3 Construcción de oraciones	<ul style="list-style-type: none"> & Descripción de objetos o cosas ya conocidas. & Conformar la descripción en una sola idea
ETAPA 4 Construcción de textos	& Elaboración de pequeños textos
ETAPA 5	& Descomponer las oraciones en palabras
Análisis de las oraciones en palabras	<ul style="list-style-type: none"> & Realizar conteos de las palabras que conforman la oración & Con las diferentes palabras, construir nuevas oraciones.
ETAPA 6	& Análisis de palabras en sílabas
Análisis de palabras en sílabas	<ul style="list-style-type: none"> & Formar diferentes palabras con las diferentes sílabas. & Demostrar que si falta alguna letra a la palabra o se le cambia alguna, ya no expresa la idea o expresa otra.

Tabla No.1 Propuesta de intervención. Diseño propio.

Esta propuesta es cíclica, es decir, el trabajo de cada etapa se puede repetir, en periodos cortos; la primera etapa favorece la observación al presentar una imagen junto con la palabra, así mismo permitirá favorecer la discriminación de formas, buscando que el alumno pueda correlacionar imagen texto al plantearles las preguntas que se señalan; así mismo permite favorecer la memoria al cuestionarlos ya sin referentes.

La segunda etapa permite favorecer la capacidad de análisis y de reflexión al pedirle al alumno que invente o genere otras palabras que inician igual; la tercera y cuarta etapa permiten desarrollar la creatividad al diseñar sus propias oraciones con lo ya conocido, así mismo permite reflexionar al generar varias posibilidades de palabras, las etapas restantes favorecen el análisis de estructura, considerando que nuestro lenguaje es estructural.

Resultados

Los resultados de apropiación de la habilidad de la lectura se observaron entre los primeros tres a cinco meses de trabajo en el aula, el propósito de la estrategia se cumplió a diferencia de otras estrategias o metodologías donde los resultados son más prolongados en tiempo.

Se planteó la pregunta a los alumnos, ¿Cómo te resulto más sencillo poder leer la palabra, con ayuda del dibujo o sin él? A lo que el total de alumnos investigados respondieron que con ayuda del dibujo se les hizo más sencillo poder leer las palabras que se les presentaban, lo anterior demuestra la importancia de un referente que le pueda dar un significado a lo que se lee, así mismo, se demuestra la capacidad del ser humano de discriminar encontrando semejanzas y diferencias en lo que observa; demuestra también que es más sencillo asimilar aquello que representa un significado para el estudiante.

Una habilidad que se pretendió desarrollar en los alumnos fue la capacidad de visualización en su entorno, los niños demostraron habilidad para leer referentes de lectura en su medio, como actividad se planteó realizar un recorrido por algunas calles con el propósito de identificar algunos portadores de texto, los alumnos fueron capaces de identificar letreros; esto muestra que los sentidos son los instrumentos para apropiarse de su realidad, son estos los que nos permiten asimilar el conocimiento del exterior.

En la actividad de leer sin referente, es decir, después de algún tiempo que el alumno puede practicar la lectura con el apoyo de la imagen, llega el momento en que la lectura se realiza sin apoyo de la ilustración, un gran porcentaje de alumnos lograron identificar la palabra que se señalaba, esto significa que, los alumnos favorecieron la memoria también la discriminación ya que algunos de ellos se guiaron con las formas de las grafías, estas mismas habilidades se vieron favorecidas al realizar la actividad del dictado sin apoyo de la imagen, recordemos que el alumno se guía por formas.

La etapa que ayudó a favorecer la comprensión de la lectura fue en el momento que ellos tuvieron que formar oraciones y quizás la de mayor grado de dificultad ya que esta se tuvo que realizar con ayuda del profesor, se les solicitó que observaran a su alrededor y expresaran lo que estaban viendo, si era necesario se les planteaban preguntas como, ¿Qué está haciendo? Pidiendo que fueran lo más descriptivos posible; el docente lo escribía en el pizarrón y posteriormente se les pedía que lo leyeran, si fuera posible con la ayuda del profesor; los alumnos fueron capaces, después de leer, de dar una explicación con sus propias palabras de lo escrito.

Al final se realiza un análisis de la estructura, esto favorece el razonamiento en los alumnos, puesto que, el alumno es capaz de acomodar las letras en distinto orden y encontrar el

significado a las palabras formadas, lograr comprender que de acuerdo el orden y el lugar que ocupen las letras en una palabra será en significado que tenga.

Conclusiones

El desarrollo de un aprendizaje formal implica el cumplimiento generalmente consciente de varias fases entrelazadas entre sí, existen prácticas que se desarrollan contra la naturaleza humana, recordemos, el conocimiento es externo al hombre por lo tanto hay que buscarlo, investigarlo y apropiarnos de él, el medió para hacerlo son los sentidos, por lo que es importante estimular la sensibilidad de los educandos, enseñarlos a observar para que puedan establecer semejanzas y diferencias de lo asimilado puesto que esto los conducirán al desarrollo de otras habilidades de pensamiento como son el análisis, la reflexión, la interpretación, la comprensión, etc.

El cumplimiento cabal de cada una de las fases del proceso de aprendizaje, suele necesitar niveles diferentes de esfuerzo y planificación por parte de los docentes y los estudiantes, en el caso de la lectura, esta competencia solo requiere de saber escuchar y saber observar; en cambio la habilidad de la escritura requiere de oír, observar y desarrollo motriz por lo que esta segunda habilidad requiere de mayor esfuerzo que la primera, recordemos, el ser humano primero desarrolla el oído, después la vista, posteriormente el movimiento, este desarrollo es gradual por lo que se va requiriendo mayores niveles de esfuerzo conforme se va madurando.

Si bien es sabido, los referentes teóricos le otorgan mayor relevancia a los estilos de aprendizaje, es decir, no establecen la forma o manera de que cada individuo tiene de generar su aprendizaje, pero poco se menciona de la existencia de un proceso de aprendizaje, es decir, poco se conoce sobre las fases, procedimientos o procesos que el ser humano desarrolla para generar su aprendizaje, debido quizás a que poco se ha investigado al respecto, la neurociencia nos ilustra como el cerebro trabaja para propiciar el aprendizaje, Piaget no habla de los tres mecanismo que conducen al aprendizaje, la asimilación, la acomodación y adaptación, así, como otros autores señalados en el documento también no presentan su postura sobre este proceso.

Para lograr la mejora de los aprendizajes, es necesario que las estrategias de enseñanza o el método utilizado para tal efecto, sea diseñado teniendo muy presente el proceso natural del aprendizaje, ya que esto iría acorde al proceso natural de apropiarse de su realidad, enséñalo a observar, escuchar, sentir, desarrolla su sensibilidad para que esto estimule el desarrollo de otras habilidades de pensamiento como el análisis, la reflexión, la interpretación, la valoración, la investigación, etc., y los niveles de aprendizaje estarán mucho mejor.

Referencias Bibliográficas

Abbagnano N. & Visalberghi. (1992). Historia de la Pedagogía. Novena reimpresión, Editorial Fondo de Cultura Económica. Madrid, España.

Catmur, Caroline. 2013. "Sensorimotor Learning and the Ontogeny of the Mirror Neuron System." *Neuroscience Letters* 540:21–27.

Caligiore, Daniele, and Martin H. Fischer. 2013. "Vision, Action and Language Unified through Embodiment." *Psychological Research* 77(1):1–6.

Doménech F. (s/a). La enseñanza y el aprendizaje en la situación didáctica, en Aprendizaje y desarrollo de la personalidad.

Falck-Ytter, Terje, Gustaf Gredebäck, and Claes von Hofsten. 2006. "Infants Predict Other People's Action Goals." *Nature Neuroscience* 9(7):878–79.

Keysers, Christian. 2011. *The Empathic Brain: How the Discovery of Mirror Neurons Changes Our Understanding of Human Nature*. Lexington, Ky.: Social Brain Press.

Mejía E. (2007).. Revista Electronica de Humanidades, Educación y Comunicación Social. Universidad Rafael Belloso Chacín. Edición 2. Año 2. Págs.. 90 – 108 recuperado en [file:///C:/Users/Supervision%20Zona%2046/Downloads/Dialnet-ProgramacionNeurolinguisticaComoEstrategiaDeDiagno-2719513%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Supervision%20Zona%2046/Downloads/Dialnet-ProgramacionNeurolinguisticaComoEstrategiaDeDiagno-2719513%20(1).pdf) revisado el 10 de febrero de 2019

OECD (2019), Social spending (indicator). doi: 10.1787/7497563b-en (Accessed on 02 February 2019)

Patricio Yáñez M. (2016). El proceso de aprendizaje: Fases y elementos fundamentales. REVISTA SAN GREGORIO, No.11, VOLUMEN 1, ENERO-JUNIO, (70-81), ISSN 1390-7247. Recuperado en <http://oaji.net/articles/2016/3757-1472501941.pdf>, consultado el 5 de Febrero de 2019.

Piaget Jean (1990). Seis estudios de psicología. Editorial Ariel, cuarta reimpression. México

García & otros. (2000). Proceso de Enseñanza Aprendizaje. Dirección General de Investigación Educativa SEP, con apoyo del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica, México - España

Rizzolatti, Giacomo, y Laila Craighero. 2004. "The Mirror-Neuron System." *Annual Review of Neuroscience* 27(1):169–92.

Rousseau J.J. (1981) Emilio. EDAF Ediciones-Distribuciones, S. A. Madrid, España.

Spaulding, Shannon. 2013. "Mirror Neurons and Social Cognition." *Mind & Language* 28(2):233–57.

Vizcarro C., López C., Morales A. y Rojo O. (s/a) Aprendizaje (y docencia), ¿Qué debemos saber para enseñar? en Formació inicial del Professorat Universitari. en https://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/aprendizaje_y_docencia.pdf consultado el 8 de febrero de 2019

EL SER DOCENTE: UNA EXPERIENCIA DESDE EL PRIMER ACERCAMIENTO A LA REALIDAD DE LA ESCUELA EN ESPACIOS ALTERNATIVOS

Verónica Milagros Castillo Pérez

Resumen

El presente artículo reúne las experiencias educativas que consolidaron el ejercicio docente y la necesidad actual de reunir a los diversos agentes sociales en sintonía con el compromiso de transformación social.

Dichos agentes congregados desde diversas profesiones, tales como educadores, psicólogos, antropólogos, artistas, educadores, entre otros, fortalecieron sus competencias profesionales y habilidades sociales a partir de su incorporación en proyectos educativos enfocados en la educación de niños en espacios alternativos generadores de aprendizajes mediados, en su mayoría, por el entretenimiento.

Las edades de la población beneficiaria oscilan entre los 04 a 12 años, los agentes son estudiantes del pregrado de diversas carreras en una universidad privada de Lima. Intervinieron también docentes que se desempeñaron como asesores y voluntarios en las actividades planteadas. Los resultados son óptimos en tanto implican un aprendizaje mutuo de valores, respeto, democracia como constituyentes de la transformación social desde el fortalecimiento de la ciudadanía.

Considerando que la educación implica procesos y circunstancias que se dan a lo largo de la vida y en diversos espacios, este artículo recoge las experiencias de un grupo de estudiantes de pregrado y sus docentes, en espacios educativos alternativos que toman como punto de partida el planteamiento de Schawrtz:

“lo educativo puede ser considerado como todo aquello que concurre, consciente o inconscientemente, a través de las circunstancias de la vida sobre el plano tanto afectivo como intelectual, a modificar los comportamientos de una persona o de un grupo y sus representaciones en el mundo” (En Cuadrado, 2008, p.20)

En ese sentido, las experiencias que se comparten implican el aprendizaje de todos los participantes: estudiantes del pregrado de diversas carreras profesionales, docentes de Educación y niños de 4 a 12 años de edad. Es relevante considerar la atención que se da a una de las preocupaciones de expertos como Cuadrado (2008), quien refiere que una de las características de la educación informal es la concepción lúdica no organizada en la que se incrementa el riesgo de aprendizajes no deseados al no contar con la intervención de un adulto o de un profesional en Educación; sin embargo, como se verá más adelante, la autonomía que se logra cuando se destaca el protagonismo de los niños, puede generar, posiblemente, aprendizajes que requieren del desarrollo innato de las habilidades sociales y culturales en un ambiente lúdico y libre.

A continuación, se expondrá brevemente la metodología que se siguió en la sistematización de la experiencia.

1. Metodología

La metodología que se tuvo en cuenta para realización de la experiencia denominada voluntariado propició el análisis y contraste teórico con su vivencia práctica en un espacio alternativo bajo la modalidad de observador participante en el rol de voluntario.

El voluntariado consistió en una experiencia de colaboración sistemática en las actividades no curriculares llevadas a cabo por un grupo de jóvenes de diversas carreras, tales como Educación, Psicología, Antropología, Comunicación, lo que permitió el ejercicio de habilidades docentes y de investigación desde una mirada holística y con el compromiso de diversos agentes sociales. Así, el espacio educativo alternativo les permitió desarrollar sus capacidades para la docencia y fortalecer su vocación, desde la interacción educativa que se produce entre el educador y los niños.

Cada estudiante participó entre tres a cinco horas en cada intervención, la misma que fue diferenciada según la actividad y espacio asignado. Como instrumento para su proceso de reflexión sobre sus condiciones personales y profesionales, así como la construcción del conocimiento docente, utilizó el portafolio virtual.

Se tuvo en cuenta que los estudiantes pudieran elaborar y aplicar técnicas de observación participante y entrevistas semiestructuradas, pertinentes para el recojo de información,

elaborar un breve estudio referido a una problemática vinculada a la interacción educativa, diseñar una propuesta de mejora para atender la problemática detectada y registrar el proceso de reflexión y autoevaluación sobre su identidad profesional, sus aprendizajes en la investigación y condiciones personales para la docencia, haciendo uso de su portafolio virtual.

En cuanto a la práctica educativa se centró en la propuesta de temas referidos a interacción educativa, estilos de enseñanza y clima del aula, los cuales se enriquecieron con la lectura de textos, discusión, análisis de casos, reflexión, dinámicas grupales, compartidas en el aula y que reforzaron la experiencia a partir del análisis y contraste teórico con su vivencia práctica en un espacio educativo alternativo bajo la modalidad de voluntariado.

2. Propuesta

Las experiencias educativas presentadas en este artículo se llevaron a cabo en el marco del curso de Investigación y Práctica Educativa en la carrera de Educación de una universidad privada de Lima, Perú. Dicho curso tuvo como propósito la generación de una investigación a partir de la práctica educativa y reflexiva fundamentada en el reconocimiento de la importancia de la educación de los niños enfrentados a diversas problemáticas sociales, tales como la pobreza y la vulneración de derechos, que puedan ser identificados en espacios educativos alternativos.

Si bien la educación está alineada, por lo general, a los espacios formales, es decir, a “los establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos” (Cuadrado, 2008, p.40); se considera relevante evidenciar la importancia de los espacios educativos alternativos, denominados por Cuadrado (2008) como informales en tanto tienen un mayor potencial educativo que favorece a las “relaciones sociales y contacto directo con la realidad, los productos culturales o las acciones comunicativas sin mediación pedagógica” (p.54).

El acercamiento de los estudiantes de Educación a los ámbitos de acción social permitió reforzar el propósito del curso, pues se pudo evidenciar que la carrera docente, a la que ellos se comprometen, debe verse desde una perspectiva holística, en la que los muros de las aulas no delimitan los aprendizajes, los cuales no se desarrolla únicamente dentro del aula, sino también en otros espacios educativos no formales y alternativos, como son, por ejemplo,

la ciudad y sus instituciones. Al respecto, Jaramillo (1995) menciona que las ludotecas, parques, clubes, instalaciones para actividades físico-recreativas, entre otras, se constituyen como espacios e infraestructuras destinadas para la recreación desde una mirada pedagógica. Estos espacios suelen favorecer el desarrollo de actividades lúdicas en una clara interacción con la naturaleza, en la que las habilidades sociales de los niños se refuerza desde la autonomía y la creatividad en la generación de actividades en las que son ellos quienes las proponen y no los adultos, como se observa en los espacios formales.

Es importante considerar que el concepto de educación se ha ampliado, incluyendo como educativas una serie de prácticas realizadas fuera del ámbito de la enseñanza, dando lugar a la aparición de nuevas educaciones (educación no formal, [...]) Se ha ido considerando cada vez más necesaria la educación integral que atienda a todos los aspectos de la vida humana: cognoscitivos, sociales, afectivos, culturales, personales, productivos. La educación para el tiempo libre ha estado vinculada a la incapacidad de la escuela para atender estas necesidades. (Jaramillo, 1995. p. 158)

Entre los espacios en los que se llevaron a cabo las experiencias, se menciona a algunos parques de la ciudad, una parroquia y un centro poblado en las afueras de la ciudad. Esta intervención les permitió interactuar con un público diverso; lo más resaltante fue el efecto que generó en los estudiantes el trabajo interdisciplinario, pues la coordinación y participación en proyectos sociales a partir del trabajo en equipo con futuros profesionales de diversas carreras, refuerza la propuesta de contar con diferentes actores sociales comprometidos con la transformación social a partir del reconocimiento de la educación como base fundamental de la construcción de los pueblos.

Las actividades propuestas tuvieron como eje al juego libre, los cuentacuentos, lectura comprensiva y teatro dirigidas a niños de edades comprendidas entre 04 y 12 años. Todas estas se basaron en el protagonismo de los niños, aun cuando fueron los adultos los mediadores de las actividades desde la organización y ejecución. Entre los espacios de intervención llamó la atención que la parroquia ubicada en el centro de la ciudad, en una zona considerada vulnerable, no fuera considerada como un espacio en el los niños puedan generar aprendizajes y habilidades sociales. El objetivo de las actividades propuestas por los estudiantes de Educación consistió en integrarse a las sesiones de catequesis de Primera Comunión, para ello se solicitó el permiso necesario para la intervención, de modo que la

actividad a desarrollar implique a todos los participantes. Es así que los estudiantes presentaron dinámicas de motivación e integración que gustaron a los niños y catequistas; posteriormente, un grupo realizó la escenificación del “Hijo pródigo”; esta actividad, permitió que los asistentes socializaran sus experiencias y reflexiones en torno a la realidad social que se está construyendo, así como el compromiso que implica el saber reconocer cuando se falla y las consecuencias que estas traen a la vida cotidiana; sobre todo, la implicancia de la familia en la resolución de problemas sociales y su trabajo conjunto con docentes en formación, en servicio, psicólogos y otros profesionales del entorno.

Aun cuando esta actividad implicó un cuestionamiento importante al no reconocerlo como un espacio de aprendizaje, tal como se mencionó anteriormente, al finalizar la intervención y reflexionar acerca de la intervención, los estudiantes dieron cuenta de la importancia de generar actividades de tiempo libre en el que se desarrollan actividades autónomas, de reflexión, creatividad, arte, compromiso y participación social; lo cual generó la decisión de algunos de los integrantes en observar y participar de espacios que ofrecen las parroquias en su comunidad para transformar las prácticas de carácter religioso asumidos como espacios “aburridos” a los que los niños van por obligación y en los que la Iglesia como organización no aporta a la sociedad.

Por otro lado, mediante estas experiencias se propició a que los estudiantes puedan identificar sus habilidades, destrezas y actitudes para la tarea educativa, fortaleciendo, así, su identidad y vocación para la docencia. De manera particular, se posibilitó el reconocimiento de los estilos docentes, por medio de la reflexión crítica y la participación activa en un espacio educativo alternativo. Es importante destacar que estas actividades fortalecen la sensibilidad y compromiso con la educación del país y permiten identificar las necesidades propias del contexto social, económico y cultural.

Es importante resaltar el enfoque socializador de la experiencia en tanto contempla la incorporación de diversos agentes sociales al medio social en el que se desenvuelve, con una mirada más profunda y que traspasa su entorno próximo. De este modo, se toma como referencia a Paciano Feroso (1981), quien entiende que el aprendizaje implica el desarrollo personal y social; personal porque involucra mecanismos propios para tener conciencia de sí mismo y alcanzar la autorrealización y; social, porque favorece a la convivencia, las pautas de conducta y los valores puestos al servicio de una comunidad.

Reflexiones

- Las experiencias propician la investigación permanente acerca de los diferentes actores, componentes y procesos educativos en diversos escenarios sociales, que a su vez permitan, a los educadores, tomar una postura proactiva para diseñar, desarrollar, sistematizar y validar propuestas de mejora, que amplíen el conocimiento de manera crítica y reflexiva.
- El ejercicio de la práctica educativa en diversos espacios educativos desde una perspectiva reflexiva y crítica, fortalecen el compromiso con la vocación docente, en un clima dialógico y democrático con los diversos actores educativos, en los que no solo se consideran a los profesores sino también a todos los agentes sociales que se comprometen con la educación.
- El fortalecimiento de las oportunidades de reflexión con los estudiantes, en torno a sus aprendizajes.
- El contacto con la realidad educativa por parte de los estudiantes en las aulas, ha sido determinante para promover su identidad docente.
- El curso ha permitido vivenciar las diferentes fases de la investigación, desde la identificación de un problema, hasta la formulación de una propuesta de mejora.
- A través del estudio realizado por los estudiantes, se han focalizado temas de interés en las problemáticas halladas en la interacción educativa, los cuales han trascendido al curso.
- Aun cuando la experiencia fue muy productiva, es necesario remarcar que se observaron diversas dificultades, tales como:
 - La falta de tiempo tanto para la coordinación en la planificación, debido a las diferencias de horarios de cada participante, como para la validación de los instrumentos para realizar el estudio, dado que la experiencia se desarrolló en pocas intervenciones.
 - La distancia entre algunos espacios educativos alternativos y el centro de estudios implicó mayor tiempo para el desplazamiento de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Cuadrado, T. (2008). *La enseñanza que no se ve*. Madrid: Narcea

Jaramillo, C. (1995). *Análisis de una propuesta coeducativa en el tiempo o libre*: En Cremades, M., & Acuña, F. (1995). *Coeducación y tiempo libre* (pp.157-178). Madrid: Editorial Popular.

Fermoso, P. (1981). *Teoría de la educación*. México: Trillas

APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LAS OPERACIONES MENTALES EN EL SUJETO QUE APRENDE

Floralba del Rocío Aguilar Gordón

Jefferson Alexander Moreno Guaicha

Resumen

En el presente capítulo se da a conocer las experiencias recogidas en la ejecución de estrategias didácticas para el desarrollo intelectual y social del sujeto que aprende; se analiza la importancia de las operaciones mentales en los procesos de aprendizaje, puesto que se considera que la correcta aplicación de estrategias didácticas, centradas en el desarrollo de operaciones mentales, potencia la interacción del sujeto con el aprendizaje, con su medio y con los otros. Las estrategias didácticas que se presentan en el documento fueron elaboradas y aplicadas en estudiantes universitarios del área de la Filosofía y de la Educación, a fin de comprender la repercusión del desarrollo de operaciones mentales en los procesos de aprendizaje. Este documento contiene el fundamento teórico de las estrategias para una aplicación didáctica en el aula, respondiendo a las exigencias de la educación actual que demanda no solamente un aprendizaje de contenidos sino también un aprendizaje de procesos y una socialización proactiva de las acciones y razonamientos del individuo.

Introducción

Uno de los problemas pedagógicos que mayor incidencia ha tenido en la educación actual es la falta de estimulación de las operaciones mentales y de los procesos de atención, de memoria y de control consciente de las acciones propias de sujeto, elementos que repercuten de manera significativa en la socialización de sus acciones y de sus razonamientos dentro del proceso educativo. En el documento se establece que la mejor vía para potenciar y desarrollar las operaciones mentales es la educación, razón por la cual se ha elaborado una serie de estrategias didácticas puestas en práctica en estudiantes universitarios con el fin de observar cómo éstas pueden contribuir a mejorar la interacción del sujeto con los otros, con el conocimiento, con el entorno socio-histórico-cultural y natural en

que se desenvuelven.

Las estrategias didácticas que se presentan en este capítulo responden a las exigencias de la educación actual que demanda no solamente un aprendizaje de contenidos sino también un aprendizaje de procesos. Tal como lo expone Aguilar-Gordón (2017), el sistema educativo actual tiene el reto de “propender una educación de calidad que permita desarrollar habilidades cognitivas con la finalidad de potenciar en los estudiantes la capacidad investigativa, analítica, crítica, reflexiva, propositiva, de cuestionamiento, de formulación de hipótesis y de resolución de problemas” (p. 46). Como lo afirman Gutiérrez, Flores, & García (2007) al retomar los postulados del Plan y Programas de Estudio de México, si uno de los propósitos de la educación es “estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente” (p. 9), entonces, la tarea central del educador es velar en todo momento por lograr que los estudiantes adquieran conocimientos de manera vinculante y proactiva con sus habilidades intelectuales y reflexivas. Por esta razón, el desarrollo de operaciones mentales en el sujeto gozará de plena vigencia en tanto que exista seres humanos que se construyan así mismos en su día a día.

El objetivo del capítulo es dar a conocer las experiencias recogidas en la ejecución de estrategias didácticas para el desarrollo intelectual y social del sujeto que aprende; además de analizar la importancia de las operaciones mentales en los procesos de aprendizaje en la medida en que se considera que la correcta aplicación de estrategias didácticas centradas en el desarrollo de operaciones mentales potencia la interacción del sujeto con el aprendizaje, con su medio y con los otros. El estudio presentado en el capítulo es de tipo exploratorio, descriptivo y explicativo, de carácter experimental en cuanto fue aplicado a una población específica, y bibliográfico-cualitativo para otorgar soporte teórico sobre las estrategias y los resultados obtenidos.

El capítulo está estructurado de la siguiente forma: en primera instancia se realiza un acercamiento teórico-conceptual a las operaciones mentales y se propone algunas actividades que pueden ser replicadas en el aula; a continuación se aborda la problemática del sujeto que aprende y las funciones psíquicas involucradas en el proceso de aprendizaje a la luz de la psicología cognitiva Piaget; posteriormente se expone el conjunto de estrategias didácticas elaboradas para desarrollar operaciones mentales en estudiantes universitarios,

sus dificultades en la aplicación y su replicabilidad; finalmente, se presenta los resultados más relevantes de la experiencia y las conclusiones del capítulo.

Aproximaciones teórico-conceptuales a las operaciones mentales

Para Piaget las operaciones mentales pueden ser comprendidas como “acción interiorizada y reversible que tiene que ser pensada, y no solo realizada” (citado en Lexus, 2003, pág. 324). Además, esta capacidad de efectuar operaciones comienza a desarrollarse en el individuo a partir de los 7 y 8 años, se centra en la ejecución de eventos concretos (etapa de operaciones concretas), y solamente a la edad de 11-12 años es cuando dicha capacidad logra independizarse de los elementos perturbantes de la realidad sensorial y logra desarrollar el pensamiento lógico y abstracto.

Siguiendo esta misma línea cognitiva, estudiosos como Piug Irene y Sático Angélica (2000) han optado por considerar a las operaciones mentales como un conjunto de habilidades cognitivas que:

(...) reúnen destrezas, procedimientos y pautas de comportamiento: desde las más específicas a las más generales (...) Escuchar, hablar, leer y escribir son habilidades básicas en referencia al desarrollo educativo subsiguiente, sin ellas no se puede entrar en las disciplinas académicas complejas (...). Razonar no es ninguna habilidad básica en el sentido escolar, sino una habilidad fundamental para las habilidades básicas (Angélica, 2000, citado en Gutierrez, Flores, & García, 2007, pág. 20).

En este capítulo se reafirma la tesis desarrollada por la autora en trabajos precedentes sobre las operaciones mentales como “procedimientos lógicos que realiza el ser humano con la finalidad de enfrentarse, organizar, analizar, reflexionar, sintetizar, procesar, y sistematizar la información o el conocimiento en fase de adquisición o de construcción” (Aguilar-Gordón, 2017, p. 47). A través de las operaciones mentales el individuo es capaz de elaborar y procesar información acorde a su nivel metacomprendivo, a sus necesidades específicas de aprendizaje, a sus experiencias, al desarrollo evolutivo y a sus conocimientos previos. El documento prosigue con la presentación de algunas de las operaciones mentales básicas y actividades para la implementación en el aula:

Cuadro N. 1
Operaciones mentales básicas y actividades

Operaciones mentales elementales	Actividades
---	--------------------

<i>Identificación</i>	<ul style="list-style-type: none"> a) Observar gráficos, imágenes, ilustraciones, objetos, personas, situaciones de la sociedad, aspectos de la naturaleza. b) Determinar formas, tamaños, colores, pesos, ubicaciones, estilos. c) Salidas de campo. d) Subrayar, llenar esquemas, sopa de letras, crucigramas. e) Identificar elementos en una unidad problemática: términos, palabras, localización de lugares. f) Registro de datos, informes, entrevistas, cuestionarios, descripciones.
<i>Diferenciación</i>	<ul style="list-style-type: none"> a) Buscar diferencias entre hechos, objetos, figuras, situaciones o problemas. b) Elaborar organizadores gráficos, mapas conceptuales, mentefactos, mapas mentales, cuadros sinópticos, diagramas.
<i>Comparación</i>	<ul style="list-style-type: none"> a) Encontrar diferencias y semejanzas entre problemas, hechos, objetos, personas, gráficos, palabras. b) Medir, superponer. c) Elaborar organizadores gráficos, mapas mentales y conceptuales, mentefactos, cuadros sinópticos, diagramas. d) Tomar apuntes con aplicación de técnicas del subrayado, técnicas de relectura y de lectura dinámica, científica. e) Consultar documentos, resolver cuestionarios, guías.
<i>Clasificación</i>	<ul style="list-style-type: none"> a) Establecer semejanzas, diferencias, pertenencias e inclusiones entre objetos, hechos, fenómenos y situaciones. b) Reunir, separar por cualidad, color, forma, tamaño, problema. c) Construir glosarios, resúmenes, organizadores gráficos, cuadros sinópticos, crucigramas, sopa de letras, historias, línea del tiempo.
<i>Análisis-Síntesis</i>	<ul style="list-style-type: none"> a) Organizar rompecabezas, sopa de letras, crucigramas, juegos de encontrar la palabra desconocida. b) Tomar apuntes, realizar investigaciones. c) Recolectar, organizar y graficar datos, situaciones y problemas. d) Realizar resúmenes, glosarios, organizadores gráficos, mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, carteleras. e) Lecturas dirigidas, formular preguntas, presentar problemas. f) Construir modelos, esquemas, gráficos, figuras.
<i>Seriación (habilidad de ordenar elementos de acuerdo a criterios)</i>	<ul style="list-style-type: none"> a) Organizar palabras, datos y fechas. b) Organizar series en forma ascendente y descendente. c) Construir y graficar tablas de datos. d) Ejercicios de formar parejas (colocar un elemento pequeño y el otro grande). e) Escaleras con objetos, números, letras, palabras.

<i>Codificación- Decodificación</i>	a) Reconocimiento de letras, palabras, sílabas. b) Realizar sopa de letras, crucigramas. c) Búsqueda de palabras en el diccionario. d) Glosarios de términos en las diferentes disciplinas académicas.
---	---

Fuente: Aguilar-Gordón (2017)

Elaborado por: Aguilar-Gordón & Moreno (2018)

El sujeto que aprende

El punto de partida de este apartado está centrado en la comprensión del sujeto desde las diferentes perspectivas que explican facultad cognitiva y su relación con el medio; en primer lugar esta el criterio de que “toda acción humana depende de la ejercitación de movimientos conscientes (internos) que se suscitan en el sujeto a la hora de ejecutarlas pero también dependen del desarrollo intelectual del individuo” (Aguilar-Gordón, 2017), tal como lo expone Piaget (2015) en las etapas del desarrollo cognitivo, en segundo lugar, se toma en consideración la teoría sociocultural de Vygotsky que reconoce la influencia del entorno, la cultura y el pasado histórico sobre el cual se desenvuelven los individuos para la maduración cognitiva; en tercer lugar, se resalta el influjo inconsciente de experiencias anteriores en el aprendizaje característico de la teoría freudiana; y en cuarto lugar la comprensión de los procesos cognitivos como elementos del pensamiento activos y creativos que propenden a producir una síntesis creativa como lo afirmaba Wundt.

De acuerdo con Piaget (1991), el ser humano atraviesa por cuatro etapas de desarrollo y madurez cognitiva; en cada una de estas etapas ejercita capacidades específicas y esenciales que van desde la coordinación sensorial y el control motriz hasta los procesos de razonamiento superior, lógico y abstracto, elementos que se integran y convergen en el ser humano que ha alcanzado un desarrollo integral. Estas etapas son las siguientes:

- La primera es la ‘Etapa Sensoriomotora’, correspondiente a los primeros años de vida del infante, en la que probará sus habilidades de coordinación de la información sensorial con las respuestas motoras.
- La segunda es conocida como ‘Etapa Preoperacional o Prelógica’, se extiende de los dos a siete años y está relacionada con el pensamiento simbólico y las habilidades

lingüísticas.

- La tercera es la ‘Etapa de Operaciones Concretas’, que va de los siete a doce años y en ésta ya se evidencia operaciones mentales, aunque aún no sean independientes de los estímulos sensoriales.
- La cuarta y última etapa es llamada Etapa de Operaciones Formales, va de los doce años hasta la adultez y en ella se manifiestan las operaciones mentales aplicadas a ideas abstractas y el pensamiento lógico.

Piaget (1991) sostiene que “cada etapa constituye, mediante las estructuras que la definen, una forma particular de equilibrio, y la evolución mental se efectúa en el sentido de una equilibración cada vez mejor” (pág. 14). En definitiva, “el desarrollo de las funciones cognitivas del ser humano se encuentra signado por una sucesión de etapas de las que solamente en las dos últimas se dan las estructuras de carácter lógico-abstracto” (Aguilar-Gordón, 2017), es decir operaciones mentales.

El sujeto que aprende se mantiene constantemente procesando información que recibe del medio y realizando diferentes actividades mentales para acomodar los nuevos aprendizajes a sus estructuras mentales, de modo que su comprensión de lo real es cambiante pues esta se transforma y adapta de la misma forma que lo hace el sujeto. Tal como lo expone Aguilar-Gordón (2017), el sujeto que aprende se encuentra a cada instante

(...) atribuyendo significado a todo cuanto percibe, está experimentando un continuo proceso de concentración y de atención frente a cada una de las acciones que realiza, a los pensamientos que genera y a los sentimientos que identifica. La cognición y la acción; el pensamiento y el aprendizaje en general; el conocimiento y la conducta humana se encuentran vinculados entre sí (p. 53).

Lo mencionado se apoya en los postulados de la psicología cognitiva que explica los diferentes procesos de la mente humana involucrados en el conocimiento sobre una base biológica. Para esta corriente teórica, el sujeto que conoce durante toda su existencia se encuentra “registrando, adquiriendo, almacenando, organizando, recuperando conocimiento, transformando y reutilizando la información que como consecuencia de la experiencia y de la vida se ha ido generando” (Aguilar-Gordón, 2017, p.53). Entre las temáticas centrales que aborda la psicología cognitiva se encuentran los procesos de atención, percepción, memoria, solución de problemas, toma de decisiones y el lenguaje, que responden a las bases metódicas

y epistémicas comunes que dinamizan el proceso cognoscitivo del ser humano.

Al abordar el influjo de las operaciones mentales en la educación para potenciar el aprendizaje y la interacción social, se resalta los productos de los procesos psicológicos a los cuales favorece, como son: motivación, creatividad, memoria, atención, inteligencia, imaginación e intención, que son procesos y operaciones básicas del proceso de aprendizaje. Según afirma Freud (1999), una gran parte de la conducta está determinada por la imperio inconsciente de vivencias previas, aspecto que según Aguilar-Gordón (2017) se ha constituido en “la base para las investigaciones en psicología cognoscitiva preocupada fundamentalmente por el aprendizaje, la estructura del conocimiento, la solución de problemas y el desarrollo cognitivo en general” (p. 53).

Ahora bien, se da por hecho que los estudiantes universitarios se encuentran en una etapa propicia para hacer uso de sus capacidades intelectuales superiores, sin embargo la experiencia docente así como los postulados de estudiosos sobre el tema como Quintero & Valderrama (2016) llevan a considerar que la capacidad de razonar y validar conocimientos son deficientes en los estudiantes universitarios, mayoritariamente causados por falencias relacionadas a los niveles comprensión lectora y el desarrollo de operaciones mentales, falencias que se arrastran desde niveles de educación inferiores. Por lo tanto, se afirma la necesidad de reflexionar acerca de las estrategias didácticas para el desarrollo de las operaciones mentales en el sujeto que aprende y se invita a repensar en la tarea del educador como uno de los agentes que aporta para la consolidación de un sujeto integral que responda a las exigencias de la vida académica universitaria.

Estrategias didácticas para desarrollar operaciones mentales.

Generalmente, las instituciones educativas en todos sus niveles impulsan la utilización de métodos y estrategias que faciliten alcanzar los objetivos y habilidades de aprendizaje pero a corto plazo, lo que ha generado una educación de aprendizajes poco significativos, simples y desintegrados. En las instituciones educativas se estimulan algunas funciones cognitivas como la memoria a corto plazo o memorización para la repetición instantánea que no conducen al desarrollo del manejo de operaciones mentales complejas ni a integrarlos de manera proactiva y permanente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Según Falieres & Antolin (2003), el estudiante emplea una estrategia cuando es capaz de “ajustar su comportamiento (lo que piensa y hace) a las exigencias de una actividad” (p. 266) que es generalmente encomendada por el profesor. Se considera que la implementación de estrategias didácticas que “contemplan todo tipo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, facilitará la adaptación a las nuevas necesidades socioculturales, ya que para la adquisición de nuevos conocimientos el alumno podrá emplear las estrategias de aprendizaje más adecuadas en cada caso” (Falieres & Antolin, 2003, pág. 267).

Es preciso tener presente que el agente educativo que elabora o selecciona las estrategias didácticas de aprendizaje es el docente, por lo que, éste tiene la tarea de vincular los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículum con las necesidades específicas del alumnado y los criterios de aprendizaje. Es decir, seleccionar las estrategias didácticas conforme con: a) los contenidos (cantidad y tiempo disponible); b) los conocimientos previos que tenga sobre el contenido de aprendizaje; c) las condiciones de aprendizaje, del interés y de la motivación que tenga, y, por último, d) al tipo de evaluación a la que será sometido. Al considerar estos distintos factores de un mismo fenómeno educativo se puede determinar en qué medida una estrategia desarrollará procesos mentales en los estudiantes y no solamente ayudará a cumplir con los objetivos de aprendizaje.

A continuación, se presenta las estrategias didácticas elaboradas y aplicadas en estudiantes universitarios durante los meses de abril a julio de 2017, para potenciar el desarrollo de las principales operaciones mentales.

Estrategia	Aplicación	Ventajas
(CMI) Comparación mediante la interrogación	<p>Proponer un conjunto de ejemplos/problemas, hechos, objetos, casos o temas propuestos, para buscar semejanzas y diferencias y a continuación seguir la guía propuesta para desarrollar esta operación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las similitudes encontradas? - ¿Cuáles son las diferencias existentes entre los ejemplos, problemas, hechos, objetos, casos o temas propuestos? - ¿Con qué aspectos discrepa? - ¿Con qué aspectos concuerda? 	<ul style="list-style-type: none"> -Permite proponer, ejemplificar, buscar semejanzas y diferencias entre distintas situaciones y problemas. - Desarrolla la capacidad de argumentación y permite discernir y concordar.
(RTE) Representación, transformación y evocación	<p>a) <u>Representación</u>: Reflexionar sobre las características de un objeto, sujeto, problema, fenómeno o situación concreta. Caracterizar al objeto, sujeto, problema, fenómeno o situación concreta. Representar los rasgos fundamentales que permitan definir al objeto, sujeto, problema, fenómeno o situación concreta mediante organizadores gráficos, mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, diagramas, mentefactos, dibujos, figuras, etc.</p> <p>b) <u>Transformación</u>: Modificar las características del objeto, sujeto, problema, fenómeno o situación concreta con el fin de producir representaciones en un nivel mayor de complejidad o de abstracción. Construir nuevos conceptos, definiciones, esquemas, programas. Elaborar composiciones o ensayos con dibujos, figuras, palabras.</p> <p>c) <u>Evocación</u>: Recordar una experiencia previa que permita relacionarla con el objeto, sujeto, problema, fenómeno o situación concreta. Observar las características de la nueva realidad analizada, asociarlas con la experiencia previa y finalmente proponer el nuevo resultado o producto. Dibujar lo nuevo, elaborar un ensayo, una propuesta. Generar alternativas de solución acerca de un problema. Realizar debates, concursos para asociar conocimiento, palabras e imágenes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuye para desarrollar la capacidad reflexiva. - Permite modificar actitudes, pensamientos y realidades, - Propicia experiencias de observación, relación, solución de problemas y proyección de nuevas ideas.
(ERR) Enfrentamiento, reducción y reflexión	<p>a) <u>Enfrentamiento</u>: Actitud natural para acercarse al hecho, fenómeno, objeto, sujeto, problema o situación de estudio. Identificación de características y propiedades.</p> <p>b) <u>Reducción</u>: Selección de características esenciales del hecho, fenómeno, objeto, sujeto, problema o situación de estudio.</p> <p>c) <u>Reflexión</u>: Generalización de las características esenciales del hecho, fenómeno, objeto, sujeto, problema o situación como válidos para toda la especie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Permite desarrollar una actitud natural frente a situaciones y hechos concretos. - Contribuye al desarrollo de la capacidad de discernimiento acerca de lo esencial y lo secundario.
	<p>a) <u>Recepción de datos</u>: Reconocimiento y elaboración semántico-sintáctica de los elementos del mensaje (palabras, iconos, sonido). Cada sistema simbólico exige la puesta en acción de distintas actividades mentales. Los textos activan las competencias lingüísticas mientras que las imágenes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla la capacidad para reconocer, elaborar semántica y sintácticamente elementos diversos de un mensaje.

Dificultades en la aplicación de estrategias para desarrollar operaciones mentales

En la aplicación de estrategias para desarrollar las operaciones mentales es fundamental el rol del educador, quien deberá conocer y tener objetivos claros acerca del ser humano que desea formar para ello deberá saber planificar, regular y evaluar el proceso educativo para fomentar prácticas adecuadas de estrategias de aprendizaje, aspectos que generalmente no suceden.

Entre las dificultades más frecuentes acerca del uso de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes, tenemos que en algunos estudiantes predomina la tendencia a rechazar todo tipo de innovación; el desconocimiento de su propio proceso de aprendizaje; la falta de interés en los procesos de análisis y de reflexión; la resistencia a involucrarse más activamente en su propio aprendizaje, la escasa experiencia en la realización de las metacogniciones. Las dificultades en el ámbito administrativo son: el tiempo; la adecuación y disposición del mobiliario en clase, la adecuación del ambiente en el salón de clases; los condicionamientos institucionales y normativas del sistema educativo.

Replicabilidad

La idea del uso de estrategias de aprendizaje para desarrollar las operaciones mentales no es una práctica nueva, al contrario estas ideas estuvieron presentes en Grecia y en Roma en donde ya se empleaban métodos para entrenar la memoria, como por ejemplo el método de *loci* o palacio de los recuerdos (Beltrán & Bueno, 1995), el cual permitía asociar un sinnúmero de objetos y lugares, potenciando así el desarrollo intelectual y facilitando el proceso de aprendizaje.

Las estrategias didácticas de aprendizaje son intencionales y dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje, por lo que requieren del dominio de técnicas y métodos para generar aprendizajes significativos. Sin embargo, esta propuesta de innovación educativa puede ser cómodamente replicada por otros docentes en los diferentes campos de desarrollo académico, ya que no implica grandes cambios u transformaciones que dificulten el diseño escolar y la planificación de clase, al contrario si el docente domina dichas estrategias su implementación puede facilitar de manera considerable el abordaje y la comprensión de los distintos temas a tratar, convirtiéndolas así en herramientas prácticas que facilitan y dinamizan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Participantes.

Participaron 55 estudiantes universitarios, 44 de la Carrera de Filosofía y 11 de la Carrera de educación con itinerario en Filosofía período 50 de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, Campus El Girón, Sede Quito.

Cuadro N. 3

Población en la que se aplicaron las estrategias

CARRERA DE FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA		
Nivel	Asignatura	Total de estudiantes
Segundo	Ontología	9 (todos hombres)
Cuarto	Historia de la Filosofía Contemporánea	28 (18 hombres y 10 mujeres)
Octavo	Seminario de Elaboración de Tesis	7 (4 mujeres y 3 hombres)
CARRERA DE EDUCACIÓN CON ITINERARIO EN FILOSOFÍA		
Nivel	Asignatura	Total de estudiantes
Segundo	Cátedra Integradora II: Sujetos y contextos	11 (7 mujeres y 4 hombres)

Elaborado por: Aguilar-Gordón & Moreno (2018)

Resultados

Con el fin de conocer los resultados se elaboró una ficha de evaluación en la que se espera validar las estrategias didácticas para el desarrollo de operaciones mentales en el estudiante universitario. En el siguiente cuadro se observan los resultados, se da un valor de 0 para la estrategia didáctica que no contribuyó para el desarrollo del estudiante, hasta llegar a un valor de 5 puntos para la estrategia didáctica que mejores contribuciones haya reportado.

Cuadro N. 4

Ficha resumen de evaluación

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	ESCALA					
	Ningún aporte (0)	Malo (1)	Regular (2)	Bueno (3)	Satisfactorio (4)	Muy satisfactorio (5)
- Comparación mediante la interrogación	0	0	3	7	16	29
- Representación, transformación y evocación	0	0	1	3	13	32
- Enfrentamiento, reducción y reflexión	0	0	2	5	18	30
- Recepción, comprensión, retención y transferencia	0	0	4	13	32	6
- Interés, expectativa y sentido	0	0	2	11	37	5
- Positivo, negativo y vigente	0	0	1	3	6	45
- Percepción, memoria, decisión, proyección	0	0	3	3	17	32
- Reflexión, acuerdo, desacuerdo y conclusión	0	0	2	4	36	13
- Atención, reflexión y proposición	0	0	1	3	22	29
- Realidad, inconveniente y alternativa	0	0	2	3	34	16

Elaborado por: Aguilar-Gordón & Moreno (2018)

Luego del proceso de ejercitación de las estrategias se evidencia en los estudiantes un mejor equilibrio entre pensamiento y acción de acuerdo con la realidad contextual del sujeto, además de un aprendizaje significativo, integrado e integral. Así mismo se dio un cambio de actitud en el estudiante y en su relación con los demás, lo que ayudó a una adecuada construcción del conocimiento de acuerdo con el nivel de desarrollo psicológico y humano.

El estudiante generó un mayor desarrollo de su capacidad investigativa, analítica, crítica, reflexiva y propositiva, dando como resultado una valoración de la opinión ajena y respeto por la diversidad en todos sus niveles. Además, se alcanzó la capacidad de una construcción lógica, ordenada y sistemática de ideas, juicios y argumentos.

Conclusiones

Se evidencia que una de las principales dificultades que poseen los estudiantes universitarios es la de realizar operaciones mentales que involucran comparaciones, relaciones y organización del

contenido previo con la nueva información adquirida, ya que a lo largo de la vida escolar se les ha impuesto un aprendizaje de corta duración, es decir se ha fomentado la estimulación de algunas funciones cognitivas como la memoria a corto plazo o memorización para repetición instantánea, las cuales no potencian el manejo de operaciones mentales complejas, no general aprendizajes significativos, ni integrar de manera proactiva y permanente los nuevos aprendizajes en las estructuras mentales del estudiantes mediante las cuales genera una nueva mirada a su realidad.

Se comprueba la tesis de que la correcta aplicación de estrategias didácticas centradas en el desarrollo de operaciones mentales, potencia la interacción del sujeto con el aprendizaje, con su medio y con los otros; esto debido a que las operaciones mentales están en permanente activación acorde a las circunstancias, contextos y problemáticas experimentadas por el sujeto en su día a día educativo y social. Haciendo un uso adecuado de estrategias didácticas que desarrollen operaciones mentales se puede contribuir para desarrollar las capacidades intelectuales del sujeto que aprende, generar aprendizajes significativos y potenciar su relación con el conocimiento.

Se concluye que es necesario realizar una adecuada valoración del sujeto que aprende por cuanto es él quien “construye su conocimiento y es responsable de su propio aprendizaje, ... con capacidad suficiente para autogobernarse, con creatividad para resolver problemas, para buscar sentido y significado a su existencia” (Aguilar, 2010, pág. 168).

La aplicación de estrategias didácticas para el desarrollo de las operaciones mentales en el sujeto que aprende se presenta como una propuesta de innovación educativa que contribuirá para el desarrollo individual y social.

Bibliografía

Aguilar-Gordón, F. (2010). Percepción y meta-cognición en la educación: Una mirada desde América Latina. *Revista Sophia*, N. 8, pp.147-196.

Aguilar-Gordón, F. (2017). Estrategias didácticas para desarrollar operaciones mentales en el sujeto que aprende. *Tópos*, N. 9, pp. 45-54.

Beltrán, J., & Bueno, J. (1995). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Marcombo S.A.

- Bunge, M., & Ardila, R. (2002). *Filosofía de la psicología*. México: Siglo XXI editores.
- Cedillo, C. (24 de agosto de 2010). *El aprendizaje mediado y las operaciones mentales de comparación y clasificación*. Obtenido de Universidad de Cuenca: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/3296/1/TESIS.pdf>
- Falieres, N., & Antolin, M. (2003). *Cómo mejorar el aprendizaje en el aula y poder evaluarlo*. Argentina: Círculo Latino Austral.
- Freud, S. (1999). *Psicopatología de La Vida Cotidiana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gutierrez, M., Flores, G., & García, G. (2007). *El desarrollo de estrategias de aprendizaje, una tarea fundamental de nuestro quehacer docente*. México: Secretaría Pública de Educación.
- Lexus. (2003). *Diccionario Enciclopédico de educación*. Barcelona: Grupo Editorial Ceac S.A.
- Lexus. (2004). *Escuela para Maestros. Enciclopedia de Pedagogía Práctica*. Lima: Lexus.
- Papalia, D., Feldam, R., & Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. México: McGrawHill.
- Papalia, F., & Feldman, R. (2010). *Desarrollo Humano*. Mexico: EDAMSA.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. España: Labor S.A.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2015). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

LA CALIDAD EDUCATIVA, UN DESAFÍO MILENARIO

Mario Fernando Calvache Muñoz

Liliam del Carmen Mafla Ortega

Resumen

La calidad en la educación ha sido el “caballito de batalla” en nuestro continente Latino Americano y, se ha confundido u homologado con cobertura, planteles nuevos, economía, rendimiento, dotación. Un estudio revela que durante la década del 2000 (y en varios casos incluyendo la década anterior de los 90) Latino América experimentó progresos importantes en: Desarrollo global, crecimiento económico, pero tristemente no hubo reducción significativa en la pobreza, pero en lo que nos concierne, se obtuvo un contexto providencial para el mejoramiento educativo.

En Colombia no se puede comprender por qué la educación no hace parte efectiva de los planes de gobierno en su plan de desarrollo, sin que ella deje de ser importantes y necesarias (infraestructura, vivienda, agro, minería e innovación); es un absurdo querer tener un país en progreso cuando la educación tiene porcentajes ínfimos de inversión y crecimiento. Esto demuestra que detrás de las políticas globales de gobierno, Colombia se mueve al vaivén de los poderosos que imponen sus economías macro, para dominar economías micro como las de nuestro agitado país.

Introducción

Calidad, es proceso continuo de mejora, para lograr satisfacción de lo que se hace o produce y también de lo que se enseña y se aprende; así, la calidad educativa no puede separarse de

la actividad pedagógica, de la docencia, de investigación ni del sistema educativo. La calidad educativa cumple amplia función, que le permite encontrar respuestas acertadas a la búsqueda de la excelencia.

Hoy por hoy, en América Latina, uno de los grandes desafíos constituye la calidad en la educación, la que se ha relacionado con diversos proyectos, sin lograr que ellos demuestren cambios en el mejoramiento educativo. En este mismo sentido, está Colombia, donde se priorizan otras necesidades a las que se les da medianas soluciones y a la educación no se le apuesta como debería ser, ni tampoco se le invierte, se habla de calidad educativa, pero sin cambios tangibles, ni efectivos

Calidad Educativa

Es un proceso que para ponerse en marcha sugiere muchas preguntas, como, por ejemplo: ¿qué, cómo y cuánto aprenden los estudiantes?, ¿qué tipo de currículo se maneja e implementa?, se está contribuyendo a la construcción de una sociedad justa y democrática a través de la educación?, ¿son los docentes, profesionales idóneos en su formación?; interrogantes de los que se espera respuestas que contribuyan a mejorar paulatinamente.

La calidad, como lo afirma Coobs, P. (1985): “Tiene que ver con la coherencia de lo que se enseña y se aprende, con el grado de adecuación a las necesidades de aprendizaje, presentes y futuras, de los aprendices concretos, habida cuenta de sus circunstancias y expectativas particulares”. La calidad educativa demanda avistar, las particulares de los elementos que integran el sistema educativo, en este caso: Estudiantes, instalaciones, objetivos, contenidos y por su puesto su entorno económico, cultural, político y social.

La calidad en la educación ha sido por años el núcleo de reuniones, encuentros internacionales, diálogos propios, conclusiones y demás. Esta calidad no puede separarse de la actividad pedagógica, que en el pensamiento de Sarramona, J., Noguera, J. y Vera, J. (1998): “Serían tres las funciones pedagógicas: de docencia, de apoyo al sistema educativo y de investigación”. En este sentido, si no se descuida y pone en práctica esta actividad, la

calidad sería un éxito y por ende el desarrollo de la nación, donde todos sus miembros ganarían.

La calidad en la educación ha sido el “caballito de batalla” en nuestro continente Latino Americano y, se ha confundido u homologado con cobertura, planteles nuevos, economía, rendimiento, dotación, entre otros factores que hacen parte de la calidad, pero no lo son. Esto sería en labios de Navarro J. (2006), en su artículo: Dos clases de políticas Educativas. La política de las políticas públicas. “una de las dos clases de políticas educativas, la de expansión y aumento de tasa en la matrícula y la otra es la que procura mejorar la calidad y la eficiencia”.

Se ha confundido la calidad educativa con la conclusión de la universalización de los estudios primarios, con proclamaciones masivas de graduandos, sin comprender que esta no es la meta, el deseo es lograr aprendizajes relevantes para el mundo de hoy, formar personas idóneas para la vida en sociedad con valores y principios que no sean negociables sino aplicados con veracidad, a través del aumento de la responsabilidad tanto en proveedores y beneficiarios - Términos utilizados por Navarro J. (2006), para referirse a profesores, estudiantes y familia.

A juicio de ser esquemático, uno de los secretos para obtener la calidad educativa, es proponer que la educación se concentre en lo que los alumnos necesitan aprender más que en lo que se quiere enseñar, es decir, subordinar los procesos de enseñanza a los del aprendizaje, lo que conduciría a la pertinencia curricular y de la Institución; sin embargo, para ello es necesario reconocer que los diferentes contextos, la calidad ha tomado otro rumbo.

Los esfuerzos que se han hecho por lograr una educación de calidad son valiosos, pero no se debe dejar de batallar por lograrlo y para ello es necesario la cualificación constante de los docentes para crear conciencia de pertenencia a una nación determinada y motivar para que cada profesor dé lo mejor de sí mismo en bien de un progreso colectivo para preparar a los estudiantes frente a la capacidad de resolver problemas, formar su propio carácter y con gallardía asumir los retos en el mundo que están en un constante devenir, en palabras de Fernández, M y Fernández D. (2016): “Parece, pues, que se puede concluir que la educación

debe tener como objetivo el desarrollo de la personalidad humana y el respeto a los derechos humanos”.

América Latina y su calidad educativa

Desde años inmemorables Latino América y el Caribe, ha trabajado desmesuradamente por su progreso. En ese afán se han creado distintas clases de políticas; entre ellas, está la política educativa con todas sus implicaciones y aportes para su desarrollo. En la década pasada el gasto público en educación fue sutilmente positivo; el gasto público por alumno tendió a mantenerse o a incrementarse de forma leve, en educación primaria y secundaria, y a caer de manera significativa en educación superior.

Un estudio revela que durante la década del 2000 (y en varios casos incluyendo la década anterior de los 90), Latino América experimentó progresos importantes en: Desarrollo global y crecimiento económico, no obstante, faltó reducción significativa en la pobreza, y en lo que nos concierne, se obtuvo, un parte de mejoramiento educativo, sin ser sobresaliente, por eso volvió la esperanza de seguir luchando en este aspecto que es decisivo para los pueblos latino americanos y que muchos de ellos, entre esos Colombia, habían dejado en segundo plano.

La ambición por el poder, el egoísmo de los partidos políticos de turno, el interés personal que está por encima del bien común, la injusticia social representada en discriminación, inequidad y pobreza, el oportunismo y aprovechamiento de las personas sencillas y de bien, entre otras, y la alta proporción de población viviendo en zonas rurales, han ocasionado dificultades adicionales a la expansión de una educación de calidad en la mayor parte del continente Latino Americano.

La política educativa en Latino América está sesgada hacia las políticas centradas en la expansión y el acceso, en lugar de la calidad y la eficiencia. Las políticas tienen por objeto fomentar la expansión, así lo consigna Navarro J. (2006), en su texto dos clases de políticas educativas. La política de las políticas públicas. Y sin lugar a dudas, esto ha sido una de las

causas en el atraso del desarrollo del continente, sin hablar de la competitividad entre las naciones.

Se debe reconocer que ha habido importantes avances en materia educativa en todo el continente Latino Americano, pero también es menester anotar que aún hay retos que enfrentar en término de mejoramiento de calidad. La inversión es buena, las leyes que lo amparan son magníficas; las cartas magnas de cada país tienen un capítulo aparte, las estrategias utilizadas son loables, pero si la calidad es pésima o deficiente, ¿de qué sirve lo demás?, es como la sal cuando se vuelve sosa, ya no sirve para nada.

Los pueblos Latino Americanos, han buscado, desde sus orígenes optimar su calidad educativa, cada uno de acuerdo a sus necesidades, pero, todos partiendo de la reforma educativa, algunos ejemplos nos ofrece Gajardo M. (1999). En su escrito: Reformas Educativas en América Latina: Balance de una década: Bolivia, Colombia, a través de programas de mejoramiento educativo, El salvador, Guatemala por medio de contratación y supervisión de maestros y directores de escuela, Brasil diseñando nuevos parámetros curriculares, México en la redistribución de la responsabilidad financiera.

En nuestro continente, Latino Americano, las posibilidades de expansión y ascenso de los servicios educativos están supeditados perentoriamente por los recursos económicos que los países deciden invertir en ellos. Esta noción general, requiere de estudios más concienzudos para un análisis riguroso en la prelación financiera dada a la educación en los diferentes estados, como parte de su compromiso con las metas de educación para todos.

En esta materia, en promedio, los países de América Latina y el Caribe efectivamente aumentaron el nivel de gasto público en educación como porcentaje del PIB, pasando de 4,5 en 2000 a 5,2 en 2010, es decir, acumulando un aumento de siete décimas porcentuales, y acercándose así al promedio de gasto en educación de los países europeos y Estados Unidos, que hacia 2010 era de 5,6% del PIB.

Calidad educativa en Colombia

De acuerdo al Ministerio de Educación Nacional (2004), “Las instituciones educativas colombianas tienen el reto de mejorar la calidad de la educación que brindan, para ofrecer estudiantes competentes y seguros, para que el país tenga un recurso humano preparado que nos permita progresar y desempeñarnos bien en un mundo cada vez más exigente y globalizado.” Lo que se recita en esta política educativa es perfecta, pero igualmente utópica en su corresponsabilidad frente a los gobernantes de turno que no han mostrado un énfasis en el ámbito educativo, por el contrario, presentan desde la teoría manifiesta del Ministerio de Educación Nacional, excelentes documentos, propuestas y planes de mejoramiento y orientaciones que colisionan con realidades concretas.

Escuelas, colegios, docentes, estudiantes y padres/madres de familia que como beneficiarios no gozan de las herramientas fundamentales y básicas; así mismo docentes mal remunerados, sin formación o capacitación continua de su rol de maestro, estudiantes que carecen de apoyos sociales a través de sus familias en crisis de valores, de afecto y cultura, familias con bajo nivel educativo, por sus condiciones de pobreza y desempleo, en muchos de ellos, familias disfuncionales, escuelas en especial rurales, con infraestructura deficiente, con recursos escasos en su administración y desarrollo. Hace falta como se manifiesta en CEPAL (2000) “Una educación pertinente a los requerimientos productivos y sociales, de calidad adecuada y que sea cursada oportunamente es fundamental para elevar la productividad y la eficiencia social, y ampliar las oportunidades de acceso al bienestar y a la participación cultural y política”.

Las políticas gubernamentales no son coherentes con este tipo de demandas que requiere la educación; no se puede comprender por qué la educación no hace parte de las cinco “locomotoras” de gobierno en su plan de desarrollo, sin que ellas no dejen de ser importantes y necesarias (infraestructura, vivienda, agro, minería e innovación), pero absurdo es querer tener un país en progreso cuando la educación tiene porcentajes ínfimos de inversión y crecimiento. Esto demuestra que detrás de las políticas globales de gobierno, Colombia se mueve al antojo de los poderosos que imponen sus economías macro, para dominar economías micro como las de nuestro agitado país, “La escasa voluntad política de los gobernantes para buscar la satisfacción de las necesidades básicas de la población, han

conducido a un deterioro de calidad de educativa”, como lo manifiesta Sáenz, I. (2009).

Es cierto y no se desconoce, que en el año 2002 en Colombia, la Casa Editorial El Tiempo, la Fundación Corona, la Fundación Antonio Restrepo Barco y la Corporación Región, lideraron el proyecto titulado “Educación, Compromiso de Todos”, un esfuerzo de trabajo mancomunado, cuyo resultado es la publicación de “Educación Compromiso de Todos: Herramientas para una Política Pública en Educación”, en el que podemos encontrar las cuatro herramientas para enriquecer las propuestas de las campañas presidenciales en el tema educativo y orientar el seguimiento a las políticas públicas del sector: 1) la agenda ciudadana de educación, 2) la encuesta nacional sobre educación, 3) el seguimiento al actual gobierno nacional y 4) los retos e indicadores del sector educativo. Herramientas y temáticas que marcan las bases de una política educativa que despierta el interés de los educadores; sin embargo la realidad es otra.

Es por eso que la educación en el presente debe reflexionar sobre una serie de conceptos que hacen parte de nuestro bagaje cultural, los cuales, por efecto de la Universalización de la Cultura, los modifica sustancialmente. Vale anotar también que el mundo moderno reclama una educación con calidad, con equidad, pertinente e internacionalizada para ubicarse sólidamente en el escenario nacional y mundial.

La tendencia mundial afecta la educación, y el sistema educativo tiene que reaccionar, adaptarse, cambiar y prever las necesidades sociales y económicas. "La globalización se presenta como una ideología que enaltece el fundamentalismo del mercado, exalta la libertad del comercio, impulsa el flujo libre de los factores de producción. Propugna el desmantelamiento del estado, asume la monarquía del capital, promueve el uso de nuevas tecnologías, favorece la homologación de las costumbres y la imitación de las pautas de consumo y fortalece la sociedad consumista" (Romero, 2002).

Bajo esta perspectiva en la realidad, la política educativa se está encaminando hacia el sostenimiento de formas de gobiernos, de cumplimiento de promesas hechas entre los candidatos, que son “amigos”, estados y relaciones de poder que buscan monopolizar el ejercicio y la acción de unas personas concretas sobre el colectivo y, desde esta prioridad se

olvida que todos los seres humanos tienen la posibilidad de existir y desarrollarse positivamente para poder gozar de una vida más justa y digna, como bien lo contempla Fazal, R. y Lingard, B. (2013) “ La implicación de nuevos actores en los procesos políticos está influida por las relaciones cambiantes públicas/privadas respecto a las políticas educativas.

Este horizonte no debería reposar en los textos, discursos políticos y leyes escritas, sino estar presente y evidente desde el diario vivir y actuar en relación con el otro a partir del reconocimiento y aceptación de la diversidad y los derechos de todos los seres humanos; bien lo dice Díaz (2004): “Para ello se debe avanzar hacia procesos de autonomía del sujeto, lo que conlleva formación de su juicio crítico, la formación de su carácter moral para asumir sentidos de equidad, justicia y emancipación”

La calidad educativa en consecuencia debe asumir desde una política pública y social, cambios que demanden transformaciones pertinentes, pero también consecuentes con las necesidades que el país requiere para su desarrollo, progreso e identidad. Según Ibarra, Martínez y Vargas (2000), "El cambio entendido como autonomía y participación de la base académica tiene que ser comprendido en articulación con las metas sociales, con el proyecto pedagógico articulado a un proyecto de nación... con un concepto de educación que realce su sentido emancipador, no solo como denuncia crítica, sino como acción moral respecto de la situación de opresión".

Para que exista una verdadera calidad educativa, en Colombia, debe combatirse, como las llama Ocampo J. (2005), consignada en la revista Javeriana, número 714, las siete plagas de la educación: La promoción automática, financiación de la educación pública por subsidio a la demanda, los exámenes ICFES ó la imposición de un modelo educativo, la rectoría-gerencia contra la pedagogía, un sistema educativo sin preescolar, el fiasco de la municipalización y la doble jornada diurna.

Estos cambios en devenir, conllevan a generar programas o currículos que motiven el valor de las competencias y desempeños para los chicos y chicas de cada establecimiento educativo, no sin olvidar que la competitividad no debe conducir a los colombianos a olvidar

la equidad, la solidaridad, el desarrollo humano, la justicia social, la sustentabilidad ambiental, la democracia y la paz para la reconstrucción de la nación y la región.

Puello, S. (2008) expresa “Hasta el momento, los resultados no han sido desde ningún punto de vista alentadores y, antes por el contrario, han profundizado un panorama realmente sombrío en el campo de la educación - pública y privada - en Colombia”.

La educación en Colombia necesita mucho compromiso de docentes, directivos y padres/madres de familia, pues a pesar de que tal vez las políticas educativas no se vean con mucha relevancia asumida por el gobierno, sí debe quedar muy claro que la educación es un bien público y un derecho humano del que nadie puede ser excluido y máxime, en la actualidad, que se habla de inclusión en todos los aspectos, ya que contribuye al desarrollo de los pueblos y las sociedades.

Conclusión

El tema educativo parece ser un tópico de nunca acabar, desde las propuestas hasta las políticas educativas lo contemplan en sus agendas. Es indiscutible, la educación es la base para un desarrollo nacional, pero esta educación debe ser de calidad y para ello se debe invertir, no se puede escatimar en lo absoluto, puesto que está en riesgo una nación, un pueblo y porque no decirlo, sin ser exagerado, la humanidad total.

Para un desarrollo sostenible y una mejor calidad de vida, me atrevo a mencionar algunos aspectos que se debería tener en cuenta, con respecto a la calidad educativa:

1. Mayor inversión en el aspecto educativo
2. La educación debe concentrarse en lo que los alumnos necesitan aprender más que en lo que se quiere enseñar.
3. Profesionalizar al docente.
4. No confundir la calidad con control y vigilancia.
5. Lograr aprendizajes relevantes para el mundo de hoy

6. Políticas específicas para los grupos de población en los que se aprecian mayores rezagos.
7. Fortalecimiento de los docentes en el protagonismo del cambio educativo para responder a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.
8. Ofrecimiento de oportunidades de aprendizaje efectivo a lo largo de la vida.
9. Responsabilidad social en el compromiso del desarrollo.
10. Reformar el curriculum, de acuerdo a las necesidades.
11. Educar para la convivencia, no para la competencia.

Bibliografía

Coobs, P. (1985) La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales. Madrid: Ed. Santillana, pág. 147.

CEPAL (2000). La Brecha de la Equidad. Una Segunda Evaluación. La educación y la segunda generación de reformas en América Latina, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Díaz, A. (2003). Una discreta diferenciación entre la política y lo político y su incidencia sobre la educación en cuanto socialización política. Reflexión Política. Año 5, No. 9. Pág 176 IEP-UNAB: Colombia.

Educación, compromiso de todos. Recuperado en <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1323768>

Fazal, R y Lingard, B (2013). Políticas educativas en un mundo globalizado, Ediciones Morata, S. L., pág 39. Madrid.

Fernández, M., Fernández, D. (2016) La escuela de ayer, hoy y mañana: claves y desafíos, editorial Dikynson. Madrid.

Gajardo M.(1999). Reformas Educativas en América Latina: Balance de una década. Editorial PREAL.

Ibarra, O., Martínez, E. & Vargas, M. (2000). Formación de Profesores de la Educación Superior. Programa Nacional. ICFES. Bogotá: Colombia.

Ministerio de Educación Superior (2004). Serie Guías No. 5. Planes de Mejoramiento. Y ahora... ¿Cómo mejoramos? Bogotá: Colombia.

Ocampo, José Fernando (2005). Las "siete plagas" de la educación pública. Revista Javeriana. Número 714. Págs. 24-33

Puello, J. (2008). El sistema educativo: viejos retos, nuevos desafíos, D - Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Serie Educación y ciudad

Navarro J. (2006). Dos clases de políticas educativas. La política de las políticas públicas. PREAL. Número 36.

Romero, A. (2002). Globalización y pobreza. Pasto, Colombia: Editorial Universidad de Nariño.

Sáenz, I. (2009) Calidad educativa, justicia y bienestar, D - Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Serie Educación y Ciudad

Sarramona, J., Noguera, J. y Vera, J. (1998) ¿Qué es ser profesional docente? Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria.
