

RED DE POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA (REDPEL)
REDE DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA AMÉRICA LATINA (REDPEL)



Perspectivas docentes y prácticas curriculares en Latinoamérica

Perspectivas docentes e práticas curriculares na América Latina



UNSAM
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

unesp



Uptc
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia



PUCP



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE CHILE



UNIVERSIDAD DE CHILE



PUC
CAMPINAS
PONTIFICIA UNIVERSIDADE CATÓLICA



UNIVERSIDAD POLITÉCNICA
SALESIANA
ECUADOR

Perspectivas docentes y prácticas curriculares en Latinoamérica

Perspectivas docentes e práticas curriculares na América Latina



UNSAM
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

unesp



Uptc
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia



PUCP



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE CHILE



UNIVERSIDAD DE CHILE



PUC
CAMPINAS
PONTIFICIA UNIVERSIDADE CATÓLICA



Perspectivas docentes y prácticas curriculares en Latinoamérica.
Perspectivas docentes e práticas curriculares na América Latina.

—Zacatecas, México. 2022.

Primera edición. Publicación electrónica digital: descarga y online; detalle de formato: EPUB.

D. R. © *copyright* 2022

<http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/3080>

Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEL)

Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDPEL)

ISBN: 978-84-19548-30-6

Coordinación: Dra. María de Lourdes Salas Luévano, Dr. Alex Oswaldo Sánchez Huar-
caya

Coordinador interno de la PUCP: Dra. Rosa Tafur Puente

Coordinador interno de la UNESP: Dra. Deise Aparecida Peralta

Coordinador interno de la PUC-CAMPINAS: Dra. María Silvia Pinto de Moura
Librandi Da Rocha

Coordinador interno de la UAZ: Dra. Carla Beatriz Capetillo Medrano

Coordinador interno de la UPTC: Dra. Elsa Georgina Aponte Sierra

Coordinador interno de la U CHILE: Mag. Marcelo Pérez Pérez

Cuidado de edición: María de Lourdes Salas Luévano, Alex Oswaldo Sánchez
Huarcaya, Daniel Gustavo Llanos Erazo

Corrector de estilo: Rafael Cánepa Álvarez

Traductor de la introducción y prólogo al castellano y portugués: M. en C. Caro-
lina Posada Mireles

Traductores de síntesis y resúmenes: M. en C. Carolina Posada Mireles

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el
aval de los dictámenes de pares académicos.

Edición y corrección: Astra Ediciones S. A. de C. V.



Licencia: Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No
Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional. Se permite la copia y distribución
por cualquier medio, siempre que se mantenga el reconocimiento de sus autores,
no se haga uso comercial de la obra y no se realice ninguna modificación en la
misma.

Hecho en México | Made in Mexico

Comité editorial

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya

Pontificia Universidad Católica del Perú

Artur Renda Vitorino

Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil

Beatriz Herrera Guzmán

Universidad Autónoma de Zacatecas, México

Carla Beatriz Capetillo Medrano

Universidad Autónoma de Zacatecas, México

Daniel Gustavo Llanos Erazo

Universidad Politécnica Salesiana del Educador

Deise Aparecida Peralta

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Brasil

Elsa Georgina Aponte Sierra

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Harryson Júnio Lessa Gonçalves

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Brasil

Liliana Inés Ávila Garzón

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Marcelo Pérez Pérez

Universidad de Chile

María de Lourdes Salas Luévano

Universidad Autónoma de Zacatecas, México

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi Da Rocha

Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil

Roberto Nardi

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Brasil

Rosa María Tafur Puente

Pontificia Universidad Católica del Perú

Samuel Mendonça

Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil

Contenido

Prólogo	11
Prefacio	13
Introducción	15
Introdução	23

CAPÍTULO 1

Implementación del programa curricular de educación inicial desde las percepciones docentes en una escuela privada	31
Implementação do programa curricular da educação inicial a partir das percepções docentes em uma escola privada	31
<i>Claudia Araceli Achata García</i>	

CAPÍTULO 2

Concepciones de los docentes del área de comunicación sobre la retroalimentación del aprendizaje	53
Concepções de professores da área de comunicação sobre feedback de aprendizagem	53
<i>Jhennifer Vanessa Ramirez Mallqui</i>	

CAPÍTULO 3

Significados que docentes de enseñanza media atribuyen a su identidad profesional en contexto de pandemia	77
Significados que os profesores do ensino secundário atribuem à sua identidade profissional em contexto de pandemia	77
<i>Eduardo Alejandro Ulloa Gajardo</i>	
<i>Manuel Isaías Silva Águila</i>	

CAPÍTULO 4

Brincadeiras de faz de conta: currículo prescrito e cotidiano da educação infantil 99

Juego de fantasía: currículo prescrito y cotidiano de educación infantil 99

Leila Orssolan Aboud

Heloisa Helena Oliveira de Azevedo

CAPÍTULO 5

Recursos tecnológicos digitais na transição entre educação infantil e ensino fundamental 121

Recursos tecnológicos digitales en la transición entre la educación parvularia y la educación primaria 121

Ana Maria Duarte Nogueira

Deise Aparecida Peralta

CAPÍTULO 6

Organização curricular do programa aprendizagem e a cultura de paz do Senac 143

Organización curricular del programa de aprendizaje y cultura de paz del Senac 143

Silmara Helena de Oliveira Ribeiro

Jussara Cristina Barboza Tortella

CAPÍTULO 7

Autoetnografia de uma professora de Biología em tempos de coronavírus 163

Autoetnografía de un profesor de Biología en tiempos de coronavirus, 163

Elda Aguiar Gama Mortinho

Harryson Júnio Lessa Gonçalves

Adailson da Silva Moreira

CAPÍTULO 8

Experiencia docente en el uso de metodologías musicales para potencializar la comunicación 185

Experiência docente no uso de metodologias musicais para potencializar a comunicação 185

Juan Manuel de la Cruz Aguilera

Carla Beatriz Capetillo Medrano

Rosa María García Ortiz

CAPÍTULO 9

La colonización del currículum y el mito de la modernidad en educación superior: perspectivas de los docentes de la Licenciatura en Economía de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México..... 207

A colonização do currículo e o mito da modernidade no ensino superior: perspectivas de dois professores de pós-graduação em economia na Universidade Autônoma de Zacatecas, México 207

Juan Diego Aranda Hernández

Beatriz Herrera Guzmán

María de Lourdes Salas Luévano

CAPÍTULO 10

Educación en pandemia: discursos y estrategias 225

Educação na pandemia: discursos e estratégias 225

Fredy Esteban Aperador Mancipe

Daniela Patiño Cuervo

Prólogo

Cada vez más se comparte una perspectiva teórico-conceptual sobre el currículo, en general, y sobre las prácticas curriculares, en particular, desde la cotidianidad, de las concepciones y los significados de las personas que experimentan los espacios escolares, es decir, dependientes de posiciones que les brindan una visión a partir de una realidad concreta, aunque bastante saturadas de palabras clave que incluyen términos tanto políticos como pedagógicos.

Ciertamente, los estudios curriculares han sido escenario de debates, alineados con enfoques muy diferentes, en los que estos términos sirven para justificar un argumento dado, así como su contrario. Si es algo aclamado por expresar una perspectiva plural, en cambio, crea obstáculos en el diálogo entre académicos, sujetos escolares y comunidad educativa, si no existen supuestos que puedan ser compartidos.

El trabajo que aquí presento representa los esfuerzos de una conversación internacional, tomando como premisa común una comprensión crítica de conceptos y experiencias que a veces “se nos escapan de las manos” por sus distintos y contrapuestos significados, pero que, sin la pretensión de que abarquen todo y/o expliquen todo, provoquen la reflexión sobre el currículo.

En *Perspectivas docentes y prácticas curriculares en América Latina*, a partir de sus voces especializadas, los autores y las autoras dialogan entre sí y con el campo de los estudios curriculares y, al hacerlo, reconstruyen, en profundidad, un ideal de unidad en la diversidad, que es capaz de presentar, con una calificación conceptual plural, un diagnóstico crítico de los problemas educativos contemporáneos en América Latina.

Cada capítulo seleccionado expresa la eficacia de procesos y prácticas, determinados por las lógicas locales, denotando la pluralidad de escalas extendidas de tiempos y espacios, en las que las personas y

los territorios son transformados por acciones educativas, denunciando estrategias de conformidad con normas o relaciones de sincronización y de estandarización, de lo personal a lo social. Se trata de un acervo originado a partir de investigaciones desarrolladas en maestrías en Brasil, Chile, Colombia, México y Perú, denotando, además del rigor científico, también matices específicos de los procesos de formación de investigadoras e investigadores en estos países. En este sentido, el libro también hace un registro importante de cómo los estudios de posgrado son un lugar por excelencia de producción de conocimiento en y del sur global.

Este libro llega en un momento en el que la humanidad enfrenta uno de sus mayores desafíos ante la pandemia mundial provocada por el Nuevo Coronavirus, o Covid-19, y sus consecuencias para la salud física, mental, económica y de otras naturalezas de los ciudadanos, sus países y gobernantes.

De lectura obligatoria para docentes e investigadores interesados en el tema, el libro es una invitación para que todos reflexionemos en este momento que necesariamente lleva a la sociedad a repensar valores y formas en las que nos relacionamos con la vida.

*Roberto Nardi
Universidad Estatal Paulista - UNESP
Facultad de Ciencias – Dpto. de Educación
Brasil, invierno de 2022*

Prefacio

Partilha-se cada vez mais uma perspectiva teórica-conceitual sobre currículo, em geral, e sobre práticas curriculares, em particular, a partir do cotidiano, das concepções e dos significados das pessoas que experienciam os espaços escolares, ou seja, dependente de posições que conferem uma visão a partir de uma realidade concreta, ainda que bastante saturadas por palavras-chave que incluem termos como políticos e pedagógicos.

De certo temos que os estudos curriculares têm sido o palco de debates, alinhados a abordagens muito diferentes, em que esses termos servem para justificar uma dada argumentação, como o seu contrário. Se é algo aclamado por expressar uma perspectiva plural, por outro lado, cria obstáculos ao diálogo entre acadêmicos, sujeitos escolares e comunidade educativa, se não houver pressupostos que possam ser partilhados.

A obra que aqui apresento representa esforços de uma conversação internacional, tomando como premissa comum um entendimento crítico sobre conceitos e experiências que, por vezes nos “escorregam por entre as mãos” pelos seus diferentes e concorrentes significados, mas que, sem a pretensão de tudo abarcarem e/ou tudo explicarem, provocam a pensar sobre currículo.

Em “Perspectivas docentes y prácticas curriculares em Latinoamérica”, a partir de suas vozes especializadas, os autores e autoras dialogam entre si e com o campo dos estudos curriculares e, ao fazê-lo, reconstroem, a fundo, um ideário de unidade na diversidade, que é capaz de apresentar, com qualificação conceitual plural, um diagnóstico crítico de questões educacionais contemporâneas na América Latina.

Cada capítulo reunido expressa a efetividade de processos e de práticas, determinados pelas lógicas locais, denotando a pluralidade de escalas alargadas de tempos e espaços, nos quais as pessoas e os territórios

são transformados por ações educacionais, denunciando estratégias de conformidade a padrões ou a relações de sincronização e de uniformização, desde o que é pessoal até ao que se torna social. Trata-se de uma coletânea originada de investigações desenvolvidas em cursos de mestrado do Brasil, Chile, Colômbia, México e Peru, denotando, além do rigor científico, também nuances específicas de processos formativos de pesquisadoras e pesquisadores nesses países. Nesse sentido, o livro também faz um importante registro de como a Pós-graduação é um lugar por excelência de produção de conhecimento no e do sul global.

Este livro chega em um momento em que a humanidade se depara com um de seus maiores desafios em face à pandemia mundial trazida pelo Novo Coronavírus, ou Covid-19, e suas consequências para a saúde física, mental, econômica e de outras naturezas dos cidadãos, seus países e governantes.

Leitura obrigatória para professores e pesquisadores que se interessem pelo tema, o livro é um convite para todos refletirem neste momento que leva necessariamente a sociedade a repensar valores e formas com que nos relacionamos com a vida.

Roberto Nardi
Universidade Estadual Paulista - UNESP
Faculdade de Ciências – Depto. de Educação
Brasil, inverno de 2022

Introducción

*Perspectivas docentes y prácticas curriculares en Latinoamérica, es el segundo de los libros que se publican desde la Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEL) Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDPEL)*¹, conformada por docentes adscritos a la maestría en Educación, mención Gestión de la Educación y maestría en Educación, mención Currículo (Pontificia Universidad Católica del Perú), Magíster en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa (Universidad de Chile), maestría en Educación y maestría en Gestión Educativa (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia), maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas (Universidad Autónoma de Zacatecas), Programa de Pós Graduação em Educação (Pontificia Universidad Católica de Campinas) y Programa de Pós Graduação em Educação para a Ciência (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”), y más recientemente, con la incorporación de docentes de la maestría en Innovación en Educación (Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador), de Magíster en Educación mención Currículo y Evaluación (Universidad Autónoma de Chile), y la Maestría en Educación (Universidad Nacional de General San Martín), instituciones educativas de países hermanos como: Perú, Colombia, Chile, Brasil, México, Ecuador y Argentina.

En esta ocasión, es la maestría en Investigaciones Humanísticas y

¹ La Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEL), Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDPEL), se creó por iniciativa del Dr. Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya, adscrito a la Pontificia Universidad Católica del Perú y del Dr. Daniel Johnson, de la Universidad de Chile, con la finalidad de dar a conocer, compartir y difundir lo que se produce al interior de los diferentes Programas Educativos de Latinoamérica; a partir de esta idea, se ha trabajado en actividades académicas diversas que dan cuenta del acontecer en las instituciones educativas de la región, pero sobre todo, vienen a enriquecer y fortalecer los lazos de amistad entre nuestros países.

Educativas de la Universidad Autónoma de Zacatecas, la que se encarga de la edición del libro *Perspectivas docentes y prácticas curriculares en Latinoamérica*, donde los autores dan cuenta del carácter teórico y práctico del currículo, pero también, sobre la diversidad de significados y formas en que se expresa.

El libro recoge trabajos investigativos realizados en los diferentes niveles educativos (*inicial, primaria, secundaria, media superior y licenciatura*), producto de las tesis de los alumnos, quienes bajo la dirección de los docentes de los programas de maestría miembros de la REDPEL, hacen posible la construcción de puentes de conocimiento, reflexión y análisis, sobre tópicos que van desde: a) percepciones y experiencias que enfrentan los docentes ante cambios en los sistemas educativos y los desafíos que ello entrañan, b) implementación de estrategias para alcanzar aprendizajes esperados, c) identidad y práctica docente ante situaciones emergentes (COVID-19) que obliga a modificar las prácticas docentes generando dudas y cuestionamientos respecto al trabajo desempeñado, d) actividades lúdicas como recurso didáctico-metodológico para el aprendizaje, e) racionalidad del uso de los recursos digitales en las escuelas, f) estrategias para la autorregulación del aprendizaje y las emociones, g) la autoetnografía para el análisis de la acción docente para la formación integral de estudiantes en tiempos de pandemia, h) experiencia de docentes de educación artística y metodologías aplicadas a la música para potencializar la comunicación y favorecer los aprendizajes, i) colonización del currículum desde la modernidad y sus ajustes para la formación integral, la visión de los docentes de educación superior, y j) discursos y estrategias de enseñanza para educar en tiempos de pandemia.

El libro se compone de diez capítulos, mismos que expresan las voces de los sujetos inmersos en la actividad educativa, quienes dan a conocer sus conocimientos, perspectivas, experiencias y reflexiones generadas desde la práctica-intervención-investigación educativa en las diferentes temporalidades y espacios del territorio latinoamericano, cuyas reseñas pueden ayudar al lector a ir directamente a la temática que más le interese:

Así, el Capítulo 1, denominado *Implementación del programa curricular de educación inicial desde las percepciones docentes en una escuela privada*, expone la visión que tienen los docentes de educación inicial de una escuela privada en Lima Metropolitana, sobre el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), mandatado por el Ministerio de Educación (MINEDU), para lo cual, la autora se plantea tres objetivos de trabajo: 1) explorar el significado del proceso de la implementación curricular, 2) describir las percepciones sobre la participación en actividades de formación docente, y 3) describir las percepciones sobre el uso de recursos y materiales para la implementación del programa curricular, así, los docentes comentan que se trata de un proceso de cambio, un documento guía que les permite tener rumbo en *temas de educación*, que implica cambios en las formas de pensamiento, creencias, consecuencias y prácticas, un proceso que demanda de vocación y compromiso, pero también, de formación, aprendizaje y capacitación continua, además del acompañamiento y apoyo pedagógico, para mejorar la práctica docente en beneficio de los estudiantes.

Por su parte, el Capítulo 2, *Concepciones de los docentes del Área de Comunicación sobre la retroalimentación del aprendizaje*, la autora sostiene que a través de los años, el término de retroalimentación del aprendizaje se ha modificado en un afán de responder a los modelos de enseñanza-aprendizaje, y a las demandas sociales. Las docentes del Área de Comunicación, reconocen que se trata de una actividad que brinda orientaciones para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, beneficiando principalmente al docente y al estudiante, en tal sentido, señalan que la retroalimentación, permite a los estudiantes alcanzar los aprendizajes esperados, favorece la reflexión de su desempeño y fomenta la autorregulación de su proceso de aprender, y en el caso de los docentes, les permite modificar su práctica pedagógica, realizar ajustes con relación a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, y aplicar estrategias relacionadas a los agentes, actividades y al tiempo.

En el capítulo 3, *Significados que docentes de enseñanza media atribuyen a su identidad profesional en contexto de pandemia*, se expone cómo la pandemia obligó al cierre de las escuelas en los diversos países del mundo, así como, a implementar medidas para la continuidad

educativa, orillando a estudiantes, directivos y docentes a adaptarse a esta nueva realidad educativa. En Chile, se implementó la *Priorización Curricular*, de ahí que esta investigación se realizó con docentes de enseñanza media de un liceo municipal de la comuna de Pirque (Región Metropolitana de Chile). Según los autores, los docentes modifican y adaptan sus prácticas educativas, generando conflictos, dudas y confusiones, pero también, que cuestionen sus creencias y sus identidades profesionales. Resaltan aspectos como: a) la importancia de la actualización como parte de la identidad docente, visualizada como necesidad y obligación de los profesionales de la educación, b) la importante función social que desempeña el docente como agente social capaz de modificar el entorno, c) las limitaciones técnicas y pedagógicas producidas por el paso repentino de la educación presencial a la virtual, pero también, las limitaciones curriculares derivadas de la implementación de la priorización curricular.

El capítulo 4, *Juego de fantasía: currículo prescrito y cotidiano de Educación infantil*, se cuestiona sobre el uso de los juegos de fantasía como recurso didáctico-metodológico para el aprendizaje y desarrollo de los niños en un Centro de Educación Infantil (CEI) en Campinas/Brasil, tal como se señala, en documentos como *La Base Nacional Curricular Común* (2017). De acuerdo con las autoras, el juego de fantasía debe establecerse como rutina diaria en las aulas de los niños de educación infantil, una práctica educativa con materiales, juegos y juguetes, fijando tiempos y espacios organizados; también reconocen, que se trata de una modalidad educativa que debe ser mejorada desde la práctica y los conocimientos de los docentes, por lo que es necesario que se plantee por parte de docentes y directivos situaciones de juego imaginario para alentar el aprendizaje y desarrollo de los infantes.

Por su parte, en el capítulo 5, *Recursos tecnológicos digitales en la transición entre la educación parvularia y la educación primaria*, se visibiliza la racionalidad en el uso de los recursos digitales en las escuelas. Señalan, que los niños cotidianamente hacen uso de los recursos digitales, y los que no pueden acceder a ellos, se debe a las desigualdades sociales a las que están expuestos, de ahí que, las tecnologías digitales en educación pública, constituyen un recurso para la lucha por

la emancipación de los sujetos. Las autoras hacen uso de la sociología de la infancia para explicar los conceptos y prácticas curriculares de la educación de los niños en la red municipal de São Paulo, resaltan, que hace falta indicaciones para el uso de las tecnologías digitales en la educación parvularia y prescripciones curriculares para la transición a la educación básica.

En el capítulo 6, *Organización curricular del programa de aprendizaje y cultura de paz del SENAC*, se investigan las estrategias utilizadas por los maestros en el Programa Cultura de Paz, en el curso Aprendizaje Profesional en Comercio de Bienes, Servicios y Turismo del SENAC, São Paulo, que contribuyen a la autorregulación del aprendizaje y las emociones. De acuerdo con los autores, la investigación trajo una mayor comprensión de cómo se lleva a cabo la promoción gradual de la autorregulación a través de prácticas adoptadas en el programa, nuevas posibilidades de contribuciones en el campo de la autorregulación, y la comprensión de cómo los maestros perciben el proceso de autorregulación de los estudiantes del Programa Cultura de Paz, en las diferentes etapas del curso.

El capítulo 7 titulado, *Autoetnografía de un Profesor de Biología en tiempos de coronavirus*, trata en torno a la acción docente en una escuela secundaria pública de educación integral en São Paulo. Los autores plantean el cuestionamiento sobre la formación integral de estudiantes en tiempos de pandemia, mediante el Sistema de Educación de Emergencia a Distancia (ERE). En el trabajo se evidencia la frustración y ansiedad que se derivan del nuevo formato de aprendizaje a distancia, en el que destacan: i) la falta de acceso a las clases a distancia por las desigualdades sociales debido a la carencia de equipos tecnológicos y de señal de internet; ii) el uso de herramientas digitales puede contribuir a dinamizar, contextualizar y comprometer a los estudiantes en las prácticas educativas.

Los autores del capítulo 8, *Experiencia docente en el uso de metodologías musicales para potencializar la comunicación*, recuperan la experiencia de los docentes del área de la educación artística, así como, las metodologías aplicadas a la música que potencializan la comunicación entre estudiantes y profesores para fortalecer los vínculos intersub-

jetivos y favorecen los aprendizajes significativos. Para ello, se recoge el relato biográfico narrativo de un Profesor de Educación Secundaria y de otros sujetos, los que si bien, no laboran en el ámbito educativo, practican y aplican metodologías musicales. En el trabajo, los autores resaltan la importancia que tiene la metodología *Dalcroze* para favorecer la comunicación entre estudiantes y docentes, además, de que dicha metodología permite generar vínculos intersubjetivos que facilitan el aprendizaje musical.

En el capítulo 9, *La colonización del currículum y el mito de la modernidad en educación superior: perspectivas de los docentes de la licenciatura en Economía de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México*, se busca conocer la visión de los docentes respecto a la colonización del currículum en Educación Superior desde el concepto de modernidad, además, de conocer los aspectos que permiten entender los ajustes curriculares para una formación integral. Lo anterior, a partir de la introducción de planes educativos occidentales que visualizan a la Educación Superior como una empresa, introduciendo en ellos conceptos como calidad, competencias, modernidad, de ahí que se sostenga que los contenidos curriculares de Educación Superior constituyen nuevas formas de colonización y modernización, apoyando al discurso de la idea de progreso, transformando así, la función social de la educación, por lo cual se hace necesario cuestionar e identificar aciertos y deficiencias de los modelos curriculares aplicados en este nivel educativo.

Por su parte, el capítulo 10, *Educación en pandemia: discursos y estrategias*, busca conocer los discursos y estrategias de enseñanza aplicadas por los docentes en tiempos de pandemia en la Institución Educativa Técnico San Martín de Tours, de la ciudad de Sogamoso, Colombia. Los autores, comentan que se reconoce la importancia del profesorado en la educación (virtual o presencial), quienes buscan proveer educación de calidad a los niños y niñas en tiempos de Covid-19, de igual forma, se demostró que con la pandemia la desigualdad en Colombia fue más evidente y se incrementó a causa de las restricciones implementadas, lo que repercutió en el proceso educativo, aunque los docentes rediseñaron estrategias y dinámicas de clase desde la individualidad de cada estudiante, también, que contribuyó a la reflexión

sobre las prácticas educativas, el diseño de políticas para garantizar el acceso equitativo a los recursos digitales y tecnológicos, la adaptación y cambio de las prácticas educativas y el papel de las familias en la educación en casa.

Un reconocimiento especial para cada uno de los docentes coordinadores internos de este libro, miembros de los diferentes programas de maestría, la Dra. Rosa Tafur Puente (PUCP), Dra. Deise Aparecida Peralta (UNESP), Dra. María Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha (PUC-Campinas), Dra. Carla Beatriz Capetillo Medrano (UAZ), Dra. Elsa Georgina Aponte Sierra (UPTC), y al Mag. Marcelo Pérez Pérez (U. Chile), quienes con su apoyo y trabajo hacen posible la continuidad y concreción de este objetivo plasmado en la *Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEL)*, *Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDPEL)*.

Para finalizar, es desde la academia donde se pueden generar nuevas propuestas y/o soluciones a las problemáticas presentes y emergentes del ámbito educativo, de ahí que, cada uno de los documentos contenidos en este libro permiten y facilitan la comparación, comprensión y el análisis desde la experiencia de los integrantes de la *Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEL)*, *Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDPEL)*.

Ma. de Lourdes Salas Luévano
Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas
Universidad Autónoma de Zacatecas
México

Introdução

Perspectivas docentes e práticas curriculares na América Latina, é o segundo dos livros publicados pela *Rede de Pós-Graduação em Educação na América Latina* (REDPEL), *Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina* (REDPEL)², formada por professores vinculados ao Mestrado em Educação, menção Gestão da Educação e Mestrado em Educação, menção Currículo (Pontifícia Universidade Católica do Peru), Mestrado em Educação, menção Currículo e Comunidade Educacional (Universidade do Chile), Mestrado em Educação e Mestrado em Gestão Educacional (Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia), Mestrado em Pesquisas Humanísticas e Educacionais (Universidade Autônoma de Zacatecas), Programa de Pós-Graduação em Educação (Pontifícia Universidade Católica de Campinas) e Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”), e mais recentemente com a incorporação de docentes do Mestrado em Inovação em Educação (Universidade Politécnica Salaciana do Equador), do Mestrado em Educação menção Currículo e Avaliação (Universidade Autônoma do Chile), e o Mestrado em Educação (Universidade Nacional General São Martín), instituições de ensino de países irmãos como: Peru, Colômbia, Chile, Brasil, México, Equador e Argentina.

Nesta ocasião, é o Mestrado em Pesquisas Humanísticas e Educacionais da Universidade Autônoma de Zacatecas, o que se encarrega da edição do livro *Perspectivas pedagógicas e práticas curriculares na América Latina*, onde os autores dão conta da natureza teórica e prática do currículo, mas também, sobre a diversidade de significados e formas como ele se expressa.

² A Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDPEL), Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDPEL), foi criada por iniciativa do Dr. Alex Oswaldo Sánchez Huarchaya, vinculado à Pontifícia Universidade Católica do e do Dr. Daniel Johnson, da Universidade do Chile com o objetivo de dar a conhecer, compartilhar e divulgar o que se produz nos diferentes Programas Educacionais da América Latina; com base nessa ideia, foram realizadas diversas atividades acadêmicas que dão conta do que está acontecendo nas instituições educacionais da região, mas que, sobretudo, vêm enriquecer e fortalecer os laços de amizade entre nossos países.

O livro reúne trabalhos de investigação realizados nos diferentes níveis de ensino (inicial, primário, secundário, secundário superior e licenciatura), produto das teses dos alunos que, sob a direção dos docentes dos Programas de Mestrado que integram a REDPEL, possibilitam a construção de pontes de conhecimento, reflexão e análise, sobre temas que vão desde: a) percepções e experiências que os professores enfrentam diante das mudanças nos sistemas educacionais e os desafios que isso acarreta, b) implementação de estratégias para alcançar a aprendizagem esperada, c) identidade e prática docente diante de situações emergentes (COVID-19) que forçam a modificação das práticas docentes, gerando dúvidas e questionamentos sobre o trabalho realizado, d) atividades lúdicas como recurso didático-metodológico para a aprendizagem, e) racionalidade do uso dos recursos digitais nas escolas, f) estratégias de autor regulação da aprendizagem e das emoções, g) auto etnografia para análise da ação docente para a formação integral de alunos em tempos de pandemia, h) experiência de professores de educação artística e metodologias aplicadas à música para potencializar a comunicação e promover o aprendizado, i) colonização do currículo a partir da modernidade e seus ajustes para a formação integral, a visão dos professores do ensino superior, e j) discursos e estratégias pedagógicas para educar em tempos de pandemia.

O livro é composto por diez capítulos, que expressam as vozes dos sujeitos imersos na atividade educativa, que dão a conhecer seus saberes, perspectivas, experiências e reflexões geradas a partir da prática-intervenção-pesquisa educativa nas diferentes temporalidades e espaços do território latino-americano, cujas resenhas podem ajudar o leitor a ir diretamente ao tema que mais lhe interesse:

Assim, o Capítulo 1, denominado *Implementação do programa curricular da educação inicial a partir das percepções dos professores em uma escola privada*, expõe a visão que os professores de educação inicial de uma escola privada na região metropolitana de Lima têm sobre o Currículo Nacional da Educação Básica (CNEB), mandato do Ministério da Educação (MINEDU), para o qual a autora estabelece três objetivos de trabalho: 1) explorar o significado do processo da implementação curricular, 2) descrever as percepções sobre a participação

em atividades de formação de professores, e 3) descrever as percepções sobre o uso de recursos e materiais para a implementação do programa curricular, assim, os professores comentam que é um processo de mudança, um documento guia que lhes permite ter um direcionamento nas questões da educação, o que implica mudanças nas formas de pensar, crenças, consequências e práticas, um processo que exige vocação e empenho, mas também, educação, aprendizagem e formação contínua, além do acompanhamento e apoio pedagógico, para melhorar a prática docente em benefício dos alunos.

Por sua vez, o Capítulo 2, *Concepções dos professores da Área de Comunicação sobre retroalimentação da aprendizagem*, a autora sustenta que, ao longo dos anos, o termo retroalimentação da aprendizagem foi modificado para responder a modelos de ensino-aprendizagem e demandas sociais. As professoras da Área de Comunicação reconhecem que se trata de uma atividade que fornece orientações para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, beneficiando principalmente ao professor e ao aluno, nesse sentido, apontam que a retroalimentação permite que os alunos atinjam as expectativas de aprendizagem, favorece a reflexão sobre seu desempenho e estimula a autor regulação de seu processo de aprendizagem e, no caso dos professores, permite que modifiquem sua prática pedagógica, façam ajustes em relação às necessidades de aprendizagem dos alunos e apliquem estratégias relacionadas a agentes, atividades e tempo.

No capítulo 3, *Significados que os professores do ensino secundário atribuem a sua identidade profissional em contexto de pandemia*, explica-se como a pandemia obrigou ao encerramento de escolas em vários países do mundo, bem como implementar medidas para a continuidade educativa, estimulando alunos, gestores e professores a se adaptarem a essa nova realidade educacional. No Chile, foi implementada a *Priorização Curricular*, por isso esta pesquisa foi realizada com professores do ensino médio de uma escola municipal da comuna de Pirque (Região Metropolitana do Chile). Segundo os autores, os professores modificam e adaptam suas práticas educativas, gerando conflitos, dúvidas e confusões, mas também questionando suas crenças e identidades profissionais. Eles destacam aspectos como: a) a importância da atualização

como parte da identidade docente, vista como uma necessidade e obrigação dos profissionais da educação, b) o importante papel social desempenhado pelo professor como agente social capaz de modificar o ambiente, c) as limitações técnicas e pedagógicas produzidas pela súbita transição do ensino presencial para o virtual, mas também as limitações curriculares derivadas da implementação da *Priorização Curricular*.

O capítulo 4, *Jogo de fantasia: currículo prescrito e cotidiano de Educação Infantil*, questiona o uso de jogos de fantasia como recurso didático-metodológico para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças em um Centro de Educação Infantil (CEI) de Campinas/Brasil, conforme indicado, em documentos como *A Base Curricular Comum Nacional* (2017). Segundo as autoras, o jogo de fantasia deve ser estabelecido como rotina diária nas salas de aula das crianças da educação infantil, uma prática educativa com materiais, jogos e brinquedos, estabelecendo tempos e espaços organizados; reconhecem também que se trata de uma modalidade educacional que deve ser aprimorada a partir da prática e do conhecimento dos professores, por isso é necessário que professores e gestores repensem situações imaginárias de jogo para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Por seu lado, no capítulo 5, *Recursos tecnológicos digitais na transição entre a educação pré-escolar e o ensino básico*, torna-se visível a racionalidade na utilização dos recursos digitais nas escolas. Aparentam que as crianças fazem uso diário dos recursos digitais, e quem não pode acessá-los, se deve às desigualdades sociais a que estão expostos, portanto, as tecnologias digitais na educação pública constituem um recurso de luta pela emancipação dos sujeitos. As autoras fazem uso da Sociologia da infância para explicar os conceitos e práticas curriculares da educação infantil na rede municipal de São Paulo, destacando que faltam indicações para o uso de tecnologias digitais na educação infantil e prescrições curriculares para a transição à Educação Básica.

No capítulo 6, *Organização curricular do programa de aprendizagem e cultura de paz do SENAC*, são investigadas as estratégias utilizadas pelos professores no Programa Cultura de Paz, na disciplina Aprendizagem Profissional em Comércio de Bens, Serviços e Turismo do SENAC, São Paulo, que contribuem para a autor regulação da

aprendizagem e das emoções. Segundo os autores, a pesquisa trouxe uma maior compreensão de como se dá a promoção gradativa da autor regulação por meio das práticas adotadas no programa, novas possibilidades de contribuições no campo da autor regulação e a compreensão de como os professores percebem a processo de autor regulação dos alunos do Programa Cultura de Paz, nas diferentes etapas do curso.

O capítulo 7 intitulado, *Auto etnografia de um Professor de Biologia em tempos de corona vírus*, trata da ação docente em uma escola pública de ensino médio de educação integral em São Paulo. Os autores levantam a questão sobre a formação integral dos alunos em tempos de pandemia, por meio do Sistema de Educação Emergencial a Distância (ERE). No documento se evidencia a frustração e ansiedade que derivam-se do novo formato de aprendizagem a distância, no que destacam: i) a carência de aceso às aulas a distância por causa das desigualdades sociais devido à falta de equipes tecnológicos e de sinal de internet; ii) o uso de ferramentas digitais pode ajudar a dinamizar, contextualizar e engajar os alunos nas práticas educativas.

Os autores do capítulo 8, *Experiência docente no uso de metodologias musicais para potencializar a comunicação*, recuperam a experiência dos professores na área da educação artística, bem como as metodologias aplicadas à música que potencializam a comunicação entre alunos e professores para fortalecer as relações intersubjetivas e favorecem a aprendizagem significativa. Para isso, recolhe-se o relato biográfico narrativo de um Professor do Ensino Secundário e de outros sujeitos que, embora não atuem no campo educativo, praticam e aplicam metodologias musicais. No trabalho, os autores destacam a importância da metodologia *Dalcroze* para promover a comunicação entre alunos e professores, além disso, que essa metodologia permite a geração de vínculos intersubjetivos que facilitam a aprendizagem musical.

No capítulo 9, *A colonização do currículo e o mito da modernidade no ensino superior: perspectivas dos professores do Bacharelado em Economia da Universidade Autônoma de Zacatecas*, México, buscamos conhecer a visão dos professores sobre a colonização do currículo no Ensino Superior a partir do conceito de modernidade, além de conhecer os aspectos que permitem compreender os ajustes curriculares

para uma formação integral. O exposto, a partir da introdução de planos educacionais ocidentais que visualizam o Ensino Superior como uma empresa, introduzindo neles conceitos como qualidade, competências, modernidade, daí se argumenta que os conteúdos curriculares do Ensino Superior constituem novas formas de colonização e modernização, apoiando o discurso da ideia de progresso, transformando assim a função social da educação, para o qual é necessário questionar e identificar acertos e deficiências dos modelos curriculares aplicados a este nível educativo.

Por sua vez, o capítulo 10, *Educação em pandemia: discursos e estratégias*, busca conhecer os discursos e estratégias de ensino aplicados pelos professores em tempos de pandemia na Instituição Educacional Técnica San Martín de Tours, na cidade de Sogamoso, Colômbia. Os autores comentam que é reconhecida a importância dos professores na educação (virtual ou presencial), que buscam proporcionar educação de qualidade às crianças em tempos de Covid-19, da mesma forma, ficou demonstrado que com a pandemia a desigualdade na Colômbia foi mais evidente e aumentou devido às restrições implementadas, o que repercutiu no processo educacional, embora os professores redesenharam estratégias e dinâmicas de aula a partir da individualidade de cada aluno, o que também contribuiu para a reflexão sobre as práticas educativas, o desenho de políticas para garantir o acesso equitativo aos recursos digitais e tecnológicos, a adaptação e mudança das práticas educativas e o papel das famílias na educação domiciliar.

Um agradecimento especial a cada um dos Coordenadores internas deste livro, integrantes dos diferentes Programas de Mestrado, Dra. Rosa Tafur Puente (PUCP), Dra. Deise Aparecida Peralta (UNESP), Dra. María Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha (PUC-Campinas), Dra. Carla Beatriz Capetillo Medrano (UAZ), Dra. Elsa Georgina Apon-te Sierra (UPTC) e ao Mag. Marcelo Pérez Pérez (U. Chile), quem com seu apoio e trabalho possibilitam a continuidade e concretização deste objetivo consubstanciado na *Rede de Pós-Graduação em Educação na América Latina (REDPEL)*, *Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDPEL)*.

Por fim, é a partir da academia onde podem ser geradas novas pro-

postas e/ou soluções para problemas atuais e emergentes no campo educacional, portanto, cada um dos documentos contidos neste livro permitem e facilitam a comparação, compreensão e análise desde a experiência dos membros da *Rede de Pós-Graduação em Educação na América Latina (REDPEL)*, *Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDPEL)*.

Ma. de Lourdes Salas Luévano
Mestrado em Pesquisas Humanísticas e Educacionais
Universidade Autônoma de Zacatecas
México.

CAPÍTULO 1

Implementación del programa curricular de educación inicial desde las percepciones docentes en una escuela privada³

Implementação do programa curricular da educação inicial a partir das percepções docentes em uma escola privada

*Claudia Araceli Achata García
Pontificia Universidad del Perú
Perú*

*<https://orcid.org/0000-0002-6499-7204>
claudia.achata@pucp.edu.pe*

³ Derivada de la tesis titulada “Percepciones de las docentes de educación inicial sobre la implementación del programa curricular de nivel inicial en una institución educativa privada” para obtener el grado de Magíster en el programa “Maestría en Educación con mención en currículo”. Sustentada: 2021-07-08.
<http://hdl.handle.net/20.500.12404/19637>

Derivada da dissertação intitulada “Percepções de professores da educação inicial sobre a implantação do programa curricular de nível inicial em uma instituição de ensino privada” para obtenção do grau de Mestre no programa “Maestría en Educación en currículo”. Defendida: 2021-07-08. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/19637>

Resumen

Con el objetivo de analizar el proceso de la implementación del programa curricular de educación inicial, se planteó el siguiente problema: ¿Cómo perciben las maestras de educación inicial la implementación del programa curricular de educación inicial de una institución educativa privada? Para responder a ello, se plantearon tres objetivos específicos: (i) explorar el significado del proceso de la implementación curricular para las docentes de educación inicial (ii) describir la participación de las docentes en las actividades de formación docente para la implementación curricular y (iii) describir el uso de los materiales y recursos en el desarrollo de esta implementación. La investigación se posiciona desde el enfoque cualitativo y el método estudio de caso. Se llevó a cabo un grupo focal para recoger una construcción colectiva, y una entrevista semiestructurada para ahondar en aspectos puntuales. Como resultados, las docentes comparten que el significado de la implementación ha sido vivenciado y entendido como un proceso de cambio. Además, las docentes reconocen que la implementación requiere capacitación, trabajo colegiado y monitoreo; en cuanto al uso de materiales o recursos, se reconoce al programa como el currículo prescrito que apoya a la implementación, pero que aún, no es comprendido en su totalidad.

Resumo

Para analisar o processo de implantação do programa curricular da educação inicial, levantou-se o seguinte problema: Como os professores da educação inicial percebem a implementação do programa curricular da educação inicial de uma instituição de ensino privada? Para responder a isso, foram propostos três objetivos específicos: (i) explorar o significado do processo de implementação curricular para professores de educação infantil (ii) descrever a participação de professores em atividades de formação de professores para implementação curricular e (iii) descrever o uso de materiais e recursos no desenvolvimento desta implementação. A pesquisa se posiciona a partir da abordagem qua-

litativa e do método de estudo de caso. Foi realizado um grupo focal para coletar uma construção coletiva e uma entrevista semiestruturada para aprofundar aspectos específicos. Como resultado, os professores compartilham que o significado da implementação tem sido vivenciado e entendido como um processo de mudança. Além disso, os docentes reconhecem que a implementação requer capacitação, trabalho colegiado e acompanhamento; Em relação ao uso de materiais ou recursos, o programa é reconhecido como o currículo prescrito que apoia a implementação, mas ainda não é totalmente compreendido.

Introducción

En Perú se cuenta con un currículo oficial para la Educación Básica Regular (EBR), propuesto por el Ministerio de Educación (MINEDU), el cual se denomina Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), y cuya última versión fue publicada en el 2017. En el mismo año se difunde el programa curricular para cada nivel educativo: inicial, primaria y secundaria, alineados al CNEB. Estos programas tienen como finalidad, “contribuir con orientaciones específicas, según las características de los estudiantes de cada nivel educativo, en el proceso de concreción del Currículo Nacional en las instituciones educativas” (MINEDU, 2016, p. 8). En este sentido, el proceso de la implementación de los programas cobra importancia para contribuir en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Por ello, el MINEDU planteó que el proceso de implementación del CNEB y sus programas se llevarán a cabo en un marco de temporalidad del 2017 hasta el 2021. Dicho proceso sería "gradual y progresivo en las escuelas públicas y privadas, contando con un plan de monitoreo y comunicación de cinco años" (Guerrero, 2018, p.20).

A partir de lo expuesto, la relevancia de la investigación se fundamenta en dar voz a las docentes del nivel inicial, para visibilizar su mirada y experiencias frente a la implementación curricular, lo cual permite conocer y comprender sus percepciones, así como las acciones o no acciones tomadas en este proceso. En especial, se destaca que el docente cobra relevancia como parte de este proceso, ya que toma las

decisiones para operativizar el currículo en su práctica educativa (Bediako, 2019; Fullan, 2005; Stabback, 2016). A partir de lo mencionado, el problema de la investigación se formula de la siguiente manera: ¿Cómo perciben las maestras de educación inicial la implementación del programa curricular de educación inicial de una institución educativa privada?

Para responder a la problemática se buscó analizar el proceso de la implementación del programa curricular de educación inicial, a través de las percepciones de las maestras de este nivel, en una institución educativa privada. Para lograrlo se plantearon tres objetivos específicos: (i) explorar el significado del proceso de la implementación curricular para las docentes de educación inicial en los últimos tres años, (ii) describir la participación de las docentes de educación inicial en las actividades de formación docente, como parte de la implementación del programa curricular de educación inicial y (iii) describir el uso de los materiales y recursos en el desarrollo de la implementación del programa curricular de educación inicial, por parte de las docentes de educación inicial.

La investigación se posiciona en el enfoque cualitativo, ya que su propósito es describir y analizar las experiencias de un grupo de docentes sobre el proceso de implementación, acercándonos a su contexto para entenderlo y recogiendo los significados subjetivos de los participantes. Para ello, se utiliza el método de estudio de caso, pues permite aproximarse a la particularidad de esta realidad a profundidad, para así tener mayor comprensión de la misma (Stake, 1999; Yin, 2018), permitiendo la valoración de las múltiples perspectivas de las docentes (Simons, 2009). El tipo de caso es intrínseco, ya que se desea aprender sobre este caso en particular; y de tipo descriptivo, ya que tiene la intención de describir cómo ocurre el proceso de implementación curricular en este contexto real.

El recojo de la información se realizó teniendo como informantes un total de tres maestras y por las características de la investigación se tuvo como criterio de inclusión que emplearan en su práctica el programa curricular, desde el año en que la institución educativa lo dispuso en su gestión. En un primer momento se realizó un grupo focal, debido a que los informantes comparten una experiencia específica y ello favo-

rece registrar cómo elaboran grupalmente esta experiencia (Aigner, 2009). Posteriormente, se llevaron a cabo entrevistas, con una guía de entrevista semiestructurada, con el propósito de ahondar en aspectos puntuales de las categorías del estudio, las cuales son: Significado del proceso de implementación curricular, percepciones en las actividades de formación docente y percepción de los recursos y materiales para la implementación del programa curricular.

El estudio comprende la construcción de un marco teórico que recoge conceptos claves, así como un encuadre contextual, que permiten situar el estado de la implementación en el contexto peruano y precisar las particularidades para el caso de la educación inicial. Ello favorece el diálogo con los hallazgos recogidos en el apartado de análisis y discusión de los resultados; así también, se presentan conclusiones y sugerencias.

Marco de referencia

La implementación curricular y la incidencia del cambio

La implementación se ubica como parte del desarrollo y se encuentra alineada a una serie de toma de decisiones que tienen coherencia con un modelo curricular; el cual actúa como modelador de las prácticas que impulsa procesos de cambio curricular (Ruiz, 2013).

a) Aproximación conceptual

Para este estudio, resulta relevante aproximarse desde lo propuesto por el MINEDU (2017) a través de las resoluciones y documentos publicados con respecto a la implementación del currículo en el Perú. En tal sentido en la resolución viceministerial N°024, se expresa lo siguiente:

La implementación un proceso que consiste en el uso reflexivo del CNEB en el territorio y parte de comprender, valorar y diversificarlo en IIEE y programas educativos, tiene como centro al estudiante y se orienta al desarrollo de aprendizajes de calidad (...) se orienta a un cam-

bio de paradigmas, concepciones, prácticas pedagógicas y de gestión, promueve la reflexión crítica y su puesta en práctica, con el propósito de mejorar la calidad educativa y con énfasis en los aprendizajes. (MINEDU, 2019, p.5)

A partir de esta postura, se destaca el sentido reflexivo y no impositivo de la implementación del currículo oficial para lograr el cambio en las prácticas de los diferentes grupos de interés; así como su alineamiento a un proceso de diversificación curricular y la claridad de un propósito compartido, orientado hacia la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Desde lo expuesto por los autores, la implementación curricular implica una aproximación conceptual que se concibe bajo dos sentidos, dependientes uno del otro. En su sentido profundo, la implementación implica un cambio en las creencias, comportamientos y prácticas, que requieren ser considerados de manera progresiva y que demandan tiempo (Escudero, 1999; Fullan, 2001). Ello implica un sentido de cambio de “fondo y forma en función de nuevos objetivos, de tiempos diferentes, de procedimientos más sistémicos, de fundamentos teóricos más coherentes” (Martínez, Fonseca y Tapia, 2019, p.56), lo cual conlleva una transformación en las formas de pensar de los actores y estará puesto en evidencia al ser operativizado en sus prácticas.

En su sentido práctico, es el cómo se difunden los conocimientos pedagógicos que se encuentran en el currículo y de qué manera son utilizados por las instituciones y los docentes (Escudero, 1999). En tal sentido, “is the manner in which the teacher selects and mixes the various aspects of knowledge contained in a curriculum document or syllabus into practice”⁴ (Bediako, 2019, p.1). Para ello, se requiere el uso de materiales, recursos y estrategias pertinentes (Escudero, 1999; Fullan, 2005).

b) Niveles y fases de la implementación

⁴ Es la manera en cómo los profesores seleccionan variados aspectos de conocimiento, de un documento o sílabo curricular y lo llevan a la práctica.

c) Desde lo propuesto por Fullan (2002) y Escudero (1999), se identifica que la implementación se puede gestionar desde tres niveles, un nivel macrocurricular (sistema o gobierno), nivel mesocurricular (regional o distrital) y un nivel microcurricular (institucional y aula).

Las fases de la implementación del currículo se han construido a partir de lo propuesto por Fullan (2002) y la UNESCO (2013), que coinciden en la necesidad de empezar desde experiencias particulares controladas, para luego traspasarlas a nivel de sistema.

La primera fase es la iniciación, y hace referencia a la toma de decisiones sobre el cambio curricular a realizar y sus implicancias, así como su alcance en los diferentes niveles; involucra la revisión de pruebas piloto, para precisar la magnitud de los cambios. La segunda fase es de aplicación inicial, e implica la selección de materiales curriculares disponibles, la incidencia del cambio en las prácticas docentes y en la movilización de las creencias o concepciones del currículo hacia la nueva propuesta (Fullan, 2002). Implica también la ejecución de la prueba piloto, para lograr resultados en pequeña escala para luego difundirlos a los diferentes niveles curriculares (UNESCO, 2013).

La tercera fase es la institucionalización, y hace referencia a la incorporación del cambio curricular como parte del sistema educativo. Implica poner énfasis a los procesos de diversificación a nivel microcurricular; así como mantener los aspectos técnicos y el compromiso hacia el propósito moral colectivo. En esta fase se reconoce si el cambio acaba integrándose al sistema educativo.

Dentro de las fases, se identifican actores que participan en diferentes momentos y niveles de concreción curricular, como son los estudiantes, los docentes, directivos y especialistas de los gobiernos regionales o nacionales. Por ello, se destaca que la forma en cómo estos actores participen y comuniquen entre sí es lo que permitirá que el proceso de implementación siga adelante de manera sostenida (Fullan, 2002).

Cabe señalar que es el docente quien finalmente lleva a la práctica los cambios que se proponen desde el currículo a implementar, por lo que se reconoce la autonomía que posee para operativizar la implementación, es decir, el cómo trasladar lo prescrito a las aulas. En tal sentido, la autonomía docente implica la naturaleza interactiva que se da a tra-

vés del diálogo con otros docentes, participan con la intención de traspasar la validez de sus propias visiones y apuestan por un consenso. El docente puede aportar al proceso de implementación curricular desde posturas críticas y con sentido moral, lo cual implica un compromiso con sus estudiantes y la escuela (Bazán y González, 2007; Contreras, 2006; Rojas de Rojas, 2004).

d) El cambio como parte de la implementación curricular

El cambio curricular se produce tanto en el diseño como en los procesos del desarrollo curricular (Casanova, 2006), como es el caso de la implementación. Es un proceso que no es lineal y debe ser el resultado de adaptaciones y decisiones tomadas por sus participantes, es decir, es de carácter social (Fullan, 2002; Karip, 2006). Se vincula con procesos de gestión e innovación curricular y hace referencia a la habilidad de afrontar las vicisitudes frente a lo planeado y no planeado. En tal sentido, para hacerlo realidad no se requiere introducir más reformas en el sistema, sino una nueva mentalidad acerca del cambio (Fullan, 2002). Sin embargo, el cambio tiene como respuesta natural cierta resistencia, la cual puede surgir frente a nuevas políticas o reformas que pueden resultar conflictivas. Los docentes son quienes suelen pensar que el currículo puede ser muy idealista, que no resulta relevante y que será difícil su implementación en la escuela (Gregorio y Tawil, 2002). En su puesta en práctica a nivel institucional, requiere tomar en cuenta aspectos claves, como bien señala Guerrero (2018) “se debe proponer marcos y orientaciones concretos sobre las prácticas de enseñanza” (p.39).

Desde la mirada técnica, se hace referencia a cómo preparar a la institución para el proceso de implementación, como es informar sobre lo que se espera lograr y considerar capacitaciones (Vetserbia, 2008), es decir, una red conformada por actores de la institución que soporte el proceso de cambio (Guerrero, 2018). Paralelamente, la dimensión formativa implica profundizar en los cambios en las formas de pensar y asumir las resistencias como un proceso de aprendizaje; dispuestos a negociar y articular demandas (Guerrero, 2018).

Implementación del programa curricular de educación inicial

Actualmente, el nivel de Educación Inicial se rige bajo el programa curricular que se encuentra alineado al Currículo Nacional de la Educación Básica propuesto en el 2016; posteriormente tuvo ajustes y modificaciones, por ello se publica la última versión en el 2017. El programa curricular, para este nivel, responde a los dos primeros ciclos de la Educación Básica Regular (EBR). El primer ciclo está orientado a los niños y las niñas de 0 a 2 años, y el segundo ciclo, en el rango 3 a 5 años (MINEDU, 2017).

En cuanto a su contenido, el programa presenta las características de los niños y niñas según los ciclos establecidos, así como los marcos teóricos y metodológicos en relación con las competencias, organizados en áreas curriculares; las capacidades y desempeños alineados a los mencionados; y estándares de aprendizaje (MINEDU, 2017). Además, contiene orientaciones en relación con los enfoques transversales, planificación y evaluación, tutoría y orientación educativa, y sobre el uso de los espacios, materiales y rol del adulto.

Cabe señalar que se reconocen procesos de cambio, entre los programas 2009 y 2017, los cuales resultan necesarios identificar para comprender las percepciones de las docentes y la magnitud del cambio vivido en la implementación. En relación con el aspecto estructural, se mantiene consistencia en la composición de su organización como documento, y se identifica un proceso en precisión relacionado al enfoque por competencias, lo cual podría ayudar a entender el perfil que se desea alcanzar para este nivel. El cambio más significativo se puntualiza en la reorganización de las áreas, lo cual posee fuerte impacto en cómo abordar las planificaciones pedagógicas y curriculares. En el aspecto interno, se identifica que ambos programas comparten una concepción bastante similar en cuanto a la visión y enfoque de la educación inicial, manteniendo como centro al niño y la niña. En el programa del 2017 se observa mayor claridad sobre el enfoque para las áreas curriculares del programa, lo cual impacta en los estándares que se plantean, en la planificación y en la evaluación.

El estado actual de la implementación del programa curricular de educación inicial, requiere considerar las acciones tomadas en estos últimos años y cuáles son los contextos sociales que afronta. Desde el 2016, se han emitido una serie de normativas con la intención de poner en práctica lo prescrito en las diferentes realidades peruanas en el sector público y privado. Debido a la emergencia sanitaria del COVID – 19, se tomaron medidas y centraron sus esfuerzos en promover la continuidad del aprendizaje por medio del tránsito a la educación a distancia, incorporando el uso de plataformas virtuales, el uso de medios de comunicación como radio o televisión para difundir contenidos, así como emplear aplicaciones existentes para mantener y fortalecer la comunicación (Cotino, 2020). En tal sentido, como bien señala UNICEF (2020) “la niñez y adolescencia, sin distinción alguna, deben estar en el centro de la respuesta al COVID-19” (p. 10), priorizando que el acceso a la educación es un derecho que poseen los niños y niñas a nivel mundial.

Diseño metodológico

La investigación se posiciona desde el enfoque cualitativo, ya que busca la comprensión de los significados subjetivos de las maestras de educación inicial, en relación con su experiencia como parte del proceso de implementación del programa curricular de educación inicial; asimismo, toma en cuenta el contexto real desde donde se desenvuelven. Para el estudio se entiende que la percepción es una actividad mental, que implica el funcionamiento de un proceso de organización perceptual a partir de los estados sensoriales, que toman información para luego agruparla y estructurarla en la conciencia y generar una representación mental. En tal sentido, su función es realizar abstracciones a través de las características que definen lo esencial de la realidad externa (Arias, 2006; Oviedo, 2004).

Bajo este enfoque se profundizará en conocer cómo se da el fenómeno de la implementación curricular en este determinado contexto, tiempo y personas (Stake, 2010); por consecuencia se viabiliza el dar voz a los docentes desde el sector privado y desde el nivel particular de la educación inicial. La investigación es descriptiva, ya que tiene la in-

tención de registrar y presentar una realidad, circunscrita al campo del currículo y, particularmente, sobre la implementación de un programa curricular; por ello se hará uso de un lenguaje narrativo que ayude a su comprensión, de manera que quien lo lea pueda evocar aquellas características particulares de este fenómeno (Niño, 2011).

Se ha seleccionado el método de estudio de caso, debido a que permite estudiar la particularidad de esta realidad a profundidad, para así tener mayor comprensión de la misma (Stake, 1999; Yin, 2018); así también, facilita la valoración de las variadas percepciones de las docentes, las que se reconocen como las fuentes de información (Simons, 2009). Se identifica que el caso es de tipo intrínseco, pues se desea aprender sobre este en particular, es decir, el interés de su estudio se encuentra en sí mismo (Simons, 2009; Stake, 1999). Se obtendrá mayor conocimiento sobre el proceso de implementación del programa de educación inicial y una mayor comprensión de cómo se da este fenómeno en su contexto como entidad privada.

La investigación responde la siguiente pregunta: ¿Cómo perciben las maestras de educación inicial la implementación del programa curricular de educación inicial de una institución educativa privada? Con el fin de dar a respuesta al problema planteado, la presente investigación se propone analizar el proceso de la implementación del programa curricular de educación inicial, a través de las percepciones de las maestras de este nivel, en una institución educativa privada, para lo cual se determina como objetivos específicos, los siguientes:

- Explorar el significado del proceso de la implementación curricular para las docentes de educación inicial en los últimos tres años.
- Describir la participación de las docentes de educación inicial en las actividades de formación docente, como parte de la implementación del programa curricular de educación inicial.
- Describir el uso de los materiales y recursos en el desarrollo de la implementación del programa curricular de educación inicial por parte de las docentes de educación inicial.

El estudio se organiza en categorías y subcategorías que permiten indagar: las percepciones de las profesoras del nivel inicial sobre la

implementación del programa curricular de educación inicial. Significado del proceso de implementación curricular, percepciones en las actividades de formación docente y percepción de los recursos y materiales para la implementación del programa curricular. El recojo de la información se realizó teniendo como informantes a las docentes de educación inicial; para ello se considera un total tres maestras y, por las características de la investigación, es importante, como criterio de inclusión, el uso del programa curricular desde el año en que la institución educativa lo dispuso en su gestión.

Las técnicas seleccionadas fueron el grupo focal y la entrevista. El grupo focal responde al método seleccionado, considerando que poseen en común una experiencia compartida; lo que permite registrar cómo ellas elaboran grupalmente esta experiencia en relación con las categorías propuestas (Aigner, 2009; Juan y Roussos, 2010). La entrevista tiene la intención de comprender, de manera más exhaustiva, el caso, contribuyendo al ahondar en ciertos aspectos propuestos en las categorías. En tal sentido, consiste en comprender el mundo desde la perspectiva de los sujetos que lo viven para revelar el significado de sus experiencias, describiéndola con sus propias palabras (Kvale, 2011). Para el estudio y la aplicación de ambas técnicas se consideró que los principios éticos de la investigación estén en concordancia con el Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la PUCP, lo que implica que se cuente con el consentimiento informado de cada participante para la realización del grupo focal y las entrevistas.

Para la organización y análisis de la información se realizó un proceso de transcripción y codificación de los informantes. Se organizaron los datos usando el “open coding”, mediante una codificación inductiva, considerando que ⁵“A code in qualitative inquiry is most often a word or short phrase that symbolically assigns a summative, salient, essence-capturing, and/or evocative attribute for a portion of language-based or visual data” (Saldana, 2008, p.3). Es decir, se obtuvieron los códigos de manera directa de los datos sin hacer uso de las categorías establecidas (Fernández, 2006). Luego, los hallazgos fueron agrupados

⁵ Un código en investigaciones cualitativas es, frecuentemente, una palabra corta que simboliza la asignación de una sumativa, capturando la esencia y/o evocando un atributo para una porción del lenguaje inicial o información visual.

considerando las categorías propuestas y recogiendo aquellas que son emergentes; posteriormente, se establecen puntos de relación y diálogo con los conceptos vinculados a la teoría revisada.

Interpretación de resultados

El análisis de esta investigación se presenta en tres secciones, las cuales responden a las siguientes categorías: 1) significado del proceso de implementación curricular, 2) percepciones sobre la participación en actividades de formación docente y 3) percepciones sobre el uso de recursos y materiales para la implementación del programa curricular. En cada sección se presentan los hallazgos según las subcategorías finales.

Significado del proceso de implementación curricular

El abordaje de esta categoría se organiza bajo tres subcategorías, las cuales permiten ahondar en la construcción del significado de la implementación curricular desde lo vivido por las docentes:

a) Concepciones sobre la implementación del programa curricular

Al abordar las concepciones que las docentes tienen sobre la implementación curricular de educación inicial se reconoce que su entendimiento conecta con el documento prescrito, es decir, el programa curricular vigente para el nivel. Refieren que, para que haya un proceso de implementación curricular, debe existir un currículo escrito, es decir, validan la existencia de documentos curriculares y afirman que contar con los mismos se percibe de manera positiva. Considerando que un programa curricular es un documento legítimo, que orienta y se desarrolla en un determinado nivel (Ruiz, 2005; Zabalza, 2007), las docentes identifican al programa como una guía que les brinda un rumbo y afirman que “El programa curricular tuvo la iniciativa de organizar (...) y tener una meta clara en temas de educación” (D2).

Un segundo aspecto, en relación con cómo se concibe el programa, evidenció que lo identifican como un documento curricular comple-

jo, en tal sentido las docentes expresan que al hacer uso del programa reconocieron algunos desafíos y dificultades. Identifican que no había claridad sobre su contenido, y como bien menciona una docente: “Ha sido interpretado de acuerdo a la percepción de cada uno y de acuerdo a los tiempos que cada una hemos podido tener para estudiarlo” (D1).

Cuando las docentes hacen referencia a la implementación curricular, coinciden en entenderlo como un proceso de cambio y reconocen la viabilidad de poder implementarlo en las escuelas privadas, y que debe tener la finalidad de mejorar las prácticas actuales. Desde lo compartido, las docentes reconocen que la educación debe tener la capacidad de cambio (Fullan, 2002), comprendiéndolo como una mejora, que traspassa las prácticas educativas existentes en la sociedad. Sin embargo, manifestaron haber vivido los cambios de forma rápida. Retomando el sentido profundo de la implementación, se hace mención de que implica un cambio en las formas de pensar de los involucrados, en sus creencias, comportamientos y, por consecuencia, en las prácticas (Escudero, 1999; Fullan, 2001). Los hallazgos presentados nos muestran que, si la implementación implica cambios de pensamiento, esto requiere una comprensión de los cambios que se desean realizar y, por ende, demandan tiempo.

De igual manera las docentes demandan la presencia de un representante vinculado al MINEDU, para comprender los cambios propios de la implementación, en tal sentido, se requiere una claridad sobre el rol de las instancias públicas vinculadas al sector educativo público y privado.

b) Relevancia del rol docentes en el proceso de implementación

Las docentes reconocen que su rol se vincula con su vocación y compromiso docente, una docente comenta: “Nuestro rol involucra un compromiso” (D3). En tal sentido, su rol en la implementación es entendido desde una postura reflexiva, y comentan que lo realizan a través de relaciones y construcciones colectivas (Rojas de Rojas, 2004). Así también, asocian a que el rol docente en la implementación requiere una sólida formación, y hacen mención de “Un docente que sepa lo que

hace, que debe seguir capacitándose, que pueda seguir creciendo, es una profesión en la que nunca dejas de aprender” (D1), lo que devela la importancia de la búsqueda y de la comprensión en la construcción de la autonomía docente (Bazán y González, 2007), es decir, en el deseo de seguir aprendiendo y capacitándose.

c) Cambios resaltantes en la implementación del programa frente a la emergencia sanitaria.

Se hace mención de los cambios que se han vivido frente al uso del programa (currículo escrito), en especial en relación con las áreas que se proponen y en la forma de llevarlas a la práctica en las aulas. Es así, que el área que ha presentado mayores cambios y ha resultado más desafiante de continuar implementando es la de personal social. En tal sentido, las docentes comentan lo siguiente: “Se tuvo que readaptar el área” (D1) y, además, las docentes identifican que el área relacionada al aspecto emocional y las relaciones sociales sería la que más revisaron y frente a la cual tomaron decisiones. Así también, manifiestan un sentimiento de inseguridad que repercute en su práctica, las maestras hacen mención: “Ha sido un poquito para mí un tema de no saber si estoy haciendo lo correcto” (D3). Además, los docentes comentan que los cambios vividos en la implementación del programa, son percibidos también por las familias y estudiantes.

Percepciones sobre la participación en actividades de formación docente

Uno de los componentes de la implementación curricular corresponde a la participación en actividades de formación que favorezcan a que el nuevo programa curricular ingrese a las aulas.

En primera instancia, se identifica la participación capacitaciones, y que la entienden desde dos experiencias, la primera es en relación con su experiencia en las capacitaciones brindadas por el estado, a través de la plataforma “Perueduca”; y la otra se construye con base en otras vías que vivenciaron y sienten que apoyó su formación, con respecto

a la implementación del programa. Las docentes se refieren a su participación en capacitaciones como cursos, foros, materiales, entre otros, manifestando que fue de ayuda para la comprensión del proceso de implementación, una de ellas comenta “Haber seguido algunos cursos me ha ayudado bastante”. (D1). Frente a lo encontrado, se evidencia el significado de las capacitaciones propuestas desde el MINEDU, las cuales se identifican como valiosas, ya que en la implementación se debe favorecer la construcción de capacidades, ayudar a profundizar en el enfoque y ampliar los conocimientos (Unesco, 2016).

Por otra parte, las docentes han encontrado otras vías para su formación, lo cual da a conocer el interés y la necesidad de contar con otras formas que aporten a la comprensión del programa. En tal sentido, reconocen que les ayuda el consultar con otros docentes que tengan, bajo su perspectiva, mayor experiencia en la implementación del programa. Es decir, se evidencia la búsqueda de un trabajo colegiado.

Para responder al objetivo de la investigación se abordó las expectativas sobre las capacitaciones por parte de las docentes, ya que manifestaron no haber participado en muchas capacitaciones e incluso una de ellas nunca ha participado. En tal sentido, se generaron preguntas para indagar sobre cómo podrían ser esas capacitaciones y si identifican algunas cualidades que ayuden a la implementación del programa. Desde los hallazgos se han organizado bajo las siguientes características: alcance, haciendo referencia a que debería llegar a todos; frecuencia, ya que desean que sean continuas; casuística, que puedan responder las necesidades su práctica pedagógica; condiciones, que posean referencias internacionales y que sean por áreas; y monitoreo, haciendo referencia a un acompañamiento por parte del estado, abriendo espacio de diálogo o retroalimentación.

Percepciones sobre el uso de recursos y materiales

Se recogió información sobre los recursos y materiales utilizados por las docentes, y se han organizado en tipos y en situaciones que se hacen uso de los mismos; lo cual contribuye en la construcción de las percepciones de las maestras sobre la implementación.

Desde lo recogido por las profesoras, el principal recurso que usan para la implementación es el programa curricular en sí, el cual, según lo que mencionan, han tenido que revisar muchas veces, dos de ellas comentan: “Hemos leído y releído el programa” (D2; D3). De este modo se resalta la necesidad de contar con literatura que brinde apoyo a los docentes (Vetserbia, 2008). que, además, estos recursos ayuden a la traducción del currículo en planes de enseñanza que beneficien a los estudiantes (UNESCO, 2016).

Por otro lado, manifiestan que para la implementación requieren, además de documentos, la presencia de una acompañante, es decir, “que se pueda contar con las sugerencias de una persona que ve nuestros trabajos” (ED 1). Desde lo mencionado, se haría referencia a fortalecer el uso del programa, con un acompañamiento pedagógico, de un especialista que pueda observar las prácticas de los docentes y pueda, a partir de ello, brindar aportes que apoyen a la implementación. El acompañamiento favorecería el perfeccionamiento de su práctica pedagógica (Guerrero, 2018), y de la comprensión y un mejor uso de los recursos curriculares.

En relación con las situaciones en los que se hace uso de los recursos, se reconoce su incidencia en reuniones de programación, para desarrollar planificaciones anuales, mensuales y semanales, específicamente señalan: “lo usamos para la selección de ítems de la libreta y para hacer las listas de cotejo” (D3). Otras de las situaciones a las que hacen referencia es en torno a la evaluación y en las reuniones con los padres de familia, en la comunicación sobre las expectativas de aprendizaje según el grado. Las situaciones que se identifican permiten reconocer el alcance del programa en las prácticas pedagógicas y así identificar en qué medida se benefician los estudiantes.

Conclusiones

Las percepciones de las docentes sobre el significado de la implementación del programa curricular de educación inicial refieren, en primera instancia, a la necesidad de contar con un currículo escrito, que luego pueda ser leído y comprendido por ellas; ya que, si bien lo asumen como una guía, también lo identifican como un documento complejo. Para ello, consideran oportuno contar con un especialista que las acompañe a traducir esa teoría en prácticas en sus aulas. En tal sentido, el uso y comprensión del programa sería relevante para las docentes como parte de la implementación, lo cual coincide con lo propuesto desde el Ministerio de Educación; sin embargo, esto todavía no se ve reflejado en sus prácticas actuales y se evidencia la ausencia de una práctica reflexiva.

En cuanto al proceso de la implementación del programa, las docentes lo perciben como una reforma que se desarrolla de manera vertical, por lo que la expectativa es poder recibir soporte por parte de instancias superiores. En su experiencia, ese apoyo ha sido insuficiente, pero asumen que su rol es propiciar el proceso de cambio que implica la implementación, ya que lo entienden como una mejora en sus prácticas y positivo para sus estudiantes; por otro lado, identifican que su rol se ha transformado frente a la pandemia, y manifiestan su interés por ser autónomos en buscar formas para sostener un sentido de compromiso y responsabilidad.

Las percepciones sobre las capacitaciones se construyeron partiendo que, frente a los cambios que se viven en la implementación de un programa, resultan necesarias, ya que ayudan a comprender el propósito de esos cambios. Las docentes han tenido poco acceso a las capacitaciones brindadas por instancias públicas, por lo que, en sus expectativas, mencionan la necesidad de que las capacitaciones posean ciertas cualidades. Destacan que respondan a sus interrogantes, en cómo llevarlo a la práctica en el contexto real.

Respecto a las percepciones sobre el uso de materiales y recursos, las docentes identifican al programa curricular de Educación Inicial como el principal recurso de utilidad en el proceso de implementación. Así

también, las docentes hacen uso de este documento para las evaluaciones, durante las programaciones y previo a las reuniones con padres de familia; por lo que reconocen la relevancia e impacto del programa en su quehacer educativo.

Frente a los hallazgos encontrados, se visibiliza la necesidad de comprender y reflexionar sobre los elementos y procesos que conlleva la implementación del programa curricular para el nivel inicial, ya que a través de la voz de quienes lo viven se pueden generar estrategias más oportunas y una toma de decisiones más acertada, las cuales son relevantes para lograr una mejora en la manera en cómo, finalmente, los estudiantes viven el currículo en el contexto actual.

Referencias

- Aristimuño, A. (2010). 25 años de reformas en la educación básica y media de Uruguay: la difícil relación entre la política macro y su implementación en los centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (4), 1-11.
- Bazán, D. y González, L. (2007). Autonomía profesional y reflexión del docente: una resignificación desde la mirada crítica. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, (11) 69-90.
- Bediako, S. (2019). Models and concepts of curriculum implementation, some definitions and influence of implementation. *Trabajo presentado en Conference: Curriculum change and evaluation*, 1-18. DOI:10.13140/RG.2.2.17850.24009
- Casanova, M.A. (2006). *Diseño curricular, e innovación educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Contreras, J. (2006). *La autonomía docente: implicaciones para la formación del profesorado*. Octaedro.
- Cotino, L. (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. *Revista de Educación y Derecho*, (21) 1-29. DOI(PDF):<https://doi.org/10.1344/REYD2020.21.31283>
- Escudero, J. M. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Síntesis.

- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.
- Fullan, M. (2002). *Principals as Leaders in a Culture of Change*. University of Toronto, 1- 16. <https://michaelfullan.ca/wpcontent/uploads/2016/06/13396053050.pdf>
- Fullan, M. (2005). Turnaround Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 174181. DOI: 10.1080/00131720508984681
- Fullan, M. (2006). *Change theory A force for school improvement*. Center for Strategic Education, (157) 1-14. <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396072630.pdf>
- Gimeno, S. (2012). ¿Qué significa el currículum? En J. Morata (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. (pp. 25-47). Ediciones Morata.
- Greogorio, L.C y Tawil, S. (2002). *Resistencia en la formulación e implementación de políticas. Creando las capacidades de especialistas en currículo para la reforma educativa: Informe final del Seminario Regional*, Vientiane, Laos, 913. UNESCO-OIE.
- Guerrero, G. (2018). *Estudio sobre la Implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en Instituciones Educativas Públicas Focalizadas*. Arteta.
- IPEBA (2014). *Educación inicial ¿Cómo abordar los Estándares de gestión y de aprendizaje?* Gráfica Gianlud Print EIRL.
- Karip, E. (2006). *Turquía: Administración de la implementación y del cambio curricular*. Unesco-OIE, 1-6.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Martínez, Fonseca, & Tapia. (2019). *Implementación de Rediseños Curriculares Universitarios en Educación, una Tarea Compleja*. 55-67: Universidad Nacional de Chimborazo.
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Minedu
- Ministerio de Educación. (2017). *Programa Curricular de Educación Inicial*. Minedu.
- Resolución Viceministerial Núm.024. Aprueban Norma Técnica denominada Orientaciones para la Implementación del Currículo Nacio-

nal de la Educación Básica. *Diario Oficial El Peruano*. Lima, Perú, 08 de febrero del 2019.

Rojas de Rojas, M. (2004). La autonomía docente en el marco de la realidad educativa. *Educere. La Revista Venezolana de Educación*, (8) 26-33.

Ruiz, J. M. (2005). *Teoría del currículum: Diseño, desarrollo e innovación curricular*. Universitas.

Saldana, J. (2008). *An introduction to codes and coding*. https://steves-collection.weebly.com/uploads/1/3/8/6/13866629/saldana_2009_the-coding-manual-for-qualitative-researchers.pdf

Unesco. (2013). *Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular: Una Caja de Recursos*. Oficina Internacional de Educación (UNESCO – OIE).

Unesco. (2016). *Qué hace un currículo de calidad*. Oficina Internacional de Educación de la Unesco, (2) 1-40. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_spa

Unicef. (2020). *120 días de covid-19, 120 días de acción en Perú*. 1-27. <https://www.unicef.org/peru/informes/120-dias-covid-19accion-en-peru-coronavirus>

VetSerbia. (2008). *Guide for teachers to implement new curricula*. Ministry of Education Republic of Serbia. <http://www.vetserbia.edu.rs/Zbirka%20dok%202/English/02/4/Guidelines%20for%20implementation%20of%20new%20curricula.pdf>

CAPÍTULO 2

Concepciones de los docentes del área de comunicación sobre la retroalimentación del aprendizaje⁶ Concepções de professores da área de comunicação sobre feedback de aprendizagem⁷

Jhennifer Vanessa Ramirez Mallqui
Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú
<https://orcid.org/0000-0002-3931-1370>
a20194099@pucp.edu.pe

⁶ Derivada de la tesis titulada *Concepciones de los docentes del área de Comunicación sobre la retroalimentación del aprendizaje en una IE privada de Lima Metropolitana*, para obtener el grado de Magíster en el programa maestría en Educación con mención en currículo. Sustentada: 2021-14-06 <http://hdl.handle.net/20.500.12404/19637>

⁷ Derivada da dissertação intitulada *Concepciones de los docentes del área de Comunicación sobre la retroalimentación del aprendizaje en una IE privada de Lima Metropolitana*, para obtenção do grau de Mestre no programa maestría en Educación em currículo. Defendida: 2021-14-06 <http://hdl.handle.net/20.500.12404/19637>

Resumen

Las concepciones docentes sobre la retroalimentación del aprendizaje se asumen como representaciones mentales individuales que poseen respecto a la retroalimentación del aprendizaje. Estas repercuten en la toma de decisiones y se manifiestan en sus prácticas evaluativas. El presente estudio responde a la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las concepciones de los docentes del área de comunicación de nivel secundaria sobre la retroalimentación del aprendizaje en una IE privada de Lima Metropolitana? Se planteó como objetivo general: describir las concepciones de los docentes del área de comunicación de secundaria sobre la retroalimentación del aprendizaje. La investigación es cualitativa, de nivel descriptivo; y se utilizó el método estudio de caso. Para el recojo de información se empleó la técnica de la entrevista y como instrumento, el guion de entrevista semiestructurado, el cual fue aplicado a tres docentes del área de comunicación de nivel secundario. En los principales hallazgos se destaca que las informantes conciben la retroalimentación del aprendizaje como un proceso que involucra, principalmente, al docente y al estudiante, con el propósito de brindar orientaciones para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, el desarrollo de este proceso requiere de estrategias relacionadas a los agentes, actividades y al tiempo.

Resumo

As concepções dos professores sobre o feedback de aprendizagem são assumidas como representações mentais individuais que eles têm sobre o feedback de aprendizagem. Estes têm impacto na tomada de decisão e se manifestam em suas práticas avaliativas. Este estudo responde a seguinte pergunta de pesquisa: ¿Quais são as concepções de professores da área de Comunicação do ensino médio sobre feedback de aprendizagem em um IE privado na região metropolitana de Lima? Foi estabelecido como objetivo geral: descrever as concepções dos professores da área de Comunicação do ensino médio sobre o feedback da aprendizagem. A pesquisa é qualitativa, de nível descritivo; e utilizou-se o método de

estudo de caso. Para a coleta de informações, foi utilizada a técnica de entrevista e, como instrumento, o roteiro de entrevista semiestruturado, que foi aplicado a três professores da área de Comunicação do nível médio. Nos principais achados destaca-se que os informantes concebem a retroalimentação da aprendizagem como um processo que envolve principalmente o professor e o aluno com o objetivo de fornecer orientações para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, o desenvolvimento desse processo requer estratégias relacionadas a agentes, atividades e tempo.

Introducción

El Ministerio de Educación (MINEDU), desde el año 2016, apuesta por el modelo curricular orientado al desarrollo de competencias. Frente a la propuesta de formación, el estudiante debe aprender a conocer, hacer, ser y convivir, para que pueda asumir, de manera exitosa, los nuevos retos que propone la sociedad presente y futura (Monereo y Pozo, 2001). En tal sentido, el MINEDU, con la intención de asegurar la coherencia con el modelo planteado, fomenta la práctica evaluativa de los aprendizajes como eje fundamental para una educación de calidad, mediante diversos lineamientos de política como el Proyecto Educativo Nacional al 2036 (PEN) y el Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD). Frente a lo mencionado, la evaluación representa un proceso que conduce a la toma de decisiones para beneficio de los estudiantes y docentes. En este marco político curricular, se asume la perspectiva de la evaluación para el aprendizaje.

Desde esa perspectiva se conceptualiza la evaluación del aprendizaje como un proceso continuo con fines formativos, puesto que involucra a los docentes y estudiantes con la finalidad de obtener información que permita realizar ajustes inmediatos y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Stobart, 2010; Chappius, 2015; Moreno, 2016). Asimismo, la retroalimentación se presenta como elemento esencial de la evaluación, puesto que permite orientar reflexivamente el proceso de aprendizaje mediante el uso de información útil que brinda el docente al estudiante para que pueda superar la brecha existente entre su aprendi-

zaje actual y el deseado (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006; Hattie y Timperley, 2007; Brookhart, 2008; Shute, 2008; Sadler, 2010; Anijovich, 2019; Shepard, 2019).

Marco de referencia

1. Concepciones docentes

El docente es un sujeto que constantemente toma decisiones tanto dentro del aula como fuera de ella. Partiendo de lo mencionado, la comprensión de los comportamientos y las acciones del docente requieren más que la observación de los mismos; por lo tanto, resulta primordial tener un acercamiento y estudio sobre las representaciones mentales del docente, con el fin de comprender el modo como se realiza su práctica pedagógica (Coll y Miras, 1993; Pérez & Gimeno, 1988). Estas son abordadas desde la presente investigación como concepciones docentes.

Los docentes, frente a determinados eventos educativos de su práctica pedagógica, realizan interpretaciones y actúan en relación con la comprensión que tienen de los mismos, los cuales son guiados por sus concepciones. Estas son representaciones mentales individuales que influyen en la comprensión de fenómenos educativos; asimismo, preceden y guían el actuar del docente; en tal sentido, las concepciones docentes orientan su práctica pedagógica (Arancibia, 2012; Buendía, Carmona, González y López, 1999; Eintwistle y Peterson, 2004; Hidalgo y Murillo, 2017; Pérez, Mateos, Scheuer y Martin, 2006; Pratt, 1992).

En tal sentido, la presente investigación conceptualiza las concepciones docentes como representaciones mentales individuales de carácter sociocultural, que implican: el conocimiento teórico, saberes prácticos y creencias. Estas permiten comprender la forma de ver, pensar y sentir el mundo de los docentes. En consecuencia, las concepciones actúan como filtro en la comprensión y actuación sobre los fenómenos educativos que enfrenta en su práctica docente (Pratt, 1992; Buendía *et al.*, 1996; Pérez *et al.*, 2006; Hidalgo y Murillo, 2017).

2. Retroalimentación de los aprendizajes

El término de retroalimentación del aprendizaje se ha modificado a través de los años con la intención de responder a los modelos de enseñanza y aprendizaje y a las demandas sociales. Debido a su complejidad, desde esta investigación, este término se enmarca en la perspectiva de la evaluación para el aprendizaje, la cual se asume como una acción procesual continua con fines formativos; por lo tanto, brinda información, esencialmente, sobre el proceso de aprendizaje del estudiante, con el fin de promover logros y que, a su vez, generen cambios en las prácticas docentes y las propuestas curriculares (Stobart, 2010; Chappuis, 2015).

De esta manera, se define la retroalimentación del aprendizaje como un proceso dialógico, en el cual el docente actúa como mediador o guía entre el aprendizaje actual y esperado del estudiante, con la finalidad inicial de contribuir en el logro de aprendizajes, para luego fomentar en el estudiante autonomía, reflexión y autorregulación de su propio proceso de aprender. Para tal efecto, el maestro brinda información valiosa a través de comentarios, ya sean orales o escritos, al alumno, lo cual le permite alcanzar los propósitos de aprendizaje (Brookhart, 2008; Hattie y Timperley, 2007; Sadler, 2010; Anijovich, 2019). Asimismo, resulta esencial mencionar que el docente no es el único responsable de efectuar este proceso, sino también los estudiantes mediante la retroalimentación entre pares.

En tal sentido, se puede determinar que el proceso de retroalimentación tiene dos propósitos, en relación con el estudiante, que se encuentran estrechamente relacionados con la finalidad de la perspectiva de evaluación para el aprendizaje: el primero, que tiene resultados inmediatos, le permite lograr el aprendizaje esperado sobre la actividad o tarea realizada; mientras que el segundo, tiene resultados a largo plazo, promueve cambios profundos en los procesos mentales de los estudiantes; asimismo, fomenta la metacognición y autorregulación, lo cual le permite al estudiante transferir la información aprendida a otras situaciones. (Anijovich, 2019; Nicol y Mcfarlane-Dick, 2006; Sadler, 2010).

Mientras que, en relación con el docente, el proceso de retroalimentación le permite reflexionar sobre su proceso de enseñanza, con el fin

de buscar las estrategias adecuadas que contribuyan con el logro de aprendizajes (Anijovich, 2019; Brookhart, 2008; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006; Shute, 2008; Shepard, 2006).

Ambrose, Bridges, DiPrieto, Lovett y Norman (2010) manifiestan que no existe una regla genérica que determine la elección de determinadas estrategias para el proceso de retroalimentación, sino que estas deben ser seleccionadas en relación con dos criterios esenciales: en primera instancia, deben responder a los objetivos del proceso de aprendizaje; y, en segundo lugar, la selección de las mismas dependerá de las necesidades de los estudiantes. Considerando que la evaluación para el aprendizaje es un proceso continuo, requiere que las estrategias empleadas por los docentes o estudiantes sean “sostenidas en el tiempo, enseñadas, practicadas, monitoreadas y evaluadas” (Anijovich, 2019, p. 48), para, de ese modo, establecer una cultura de retroalimentación y, por consecuencia, alcanzar los aprendizajes esperados. Asimismo, la presente investigación ha considerado pertinente organizar las estrategias según los agentes, las actividades, el tiempo y la audiencia.

El proceso de retroalimentación se puede efectuar desde el docente o entre pares, y cada ejecución brinda diversas ventajas. La retroalimentación entre pares les permite a los estudiantes recibir y brindar información a sus compañeros en lenguaje accesible sobre el proceso efectuado en la actividad, lo cual facilita tener diversas perspectivas para el desarrollo de la misma. Otra ventaja es que les da la posibilidad de desarrollar actitudes críticas frente al producto, de ese modo podrán identificar las cualidades de un trabajo en relación con los criterios de evaluación; además, al retroalimentar otros trabajos, el alumno puede identificar sus propios errores y aciertos en la actividad desarrollada (Anijovich, 2019; Ambrose *et al.*, 2010; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006; Naylor, Baik, Asmar, Watty, 2014; Sadler, 2010).

Otra estrategia la constituyen las actividades empleadas por el docente o el estudiante en la retroalimentación entre pares. Entre las actividades se consideran el comentario, las interacciones dialogadas y las preguntas abiertas:

- *El comentario:* Es el proceso de retroalimentación de los aprendizajes. Se puede efectuar en relación con el número de estudiantes.

Esta estrategia se clasifica en individual o grupal (Brookhart, 2008; Anijovich, 2019).

- *Las interacciones dialogadas*: Son discusiones entre los docentes y estudiantes, en las cuales intercambian ideas, razonan juntos y toman decisiones pertinentes al proceso de aprendizaje. En tal sentido, las interacciones dialogadas en el proceso de retroalimentación le permiten al estudiante comprender el comentario de retroalimentación brindado para luego efectuarlo sobre la actividad, y al docente le permite conocer cómo el estudiante interpreta su comentario (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006; Yang y Carless, 2013; Anijovich, 2019).
- *Preguntas abiertas*: Anijovich (2019), Jones (2005) y Shute (2008) mencionan que efectuar preguntas abiertas durante el proceso de retroalimentación promueve que el estudiante reflexione sobre su desempeño en la actividad realizada. Esta actividad “busca desarrollar habilidades metacognitivas para despertar la conciencia del estudiante sobre cómo aprende, cuáles son sus fortalezas y debilidades como estudiante y qué estrategias utiliza para aprender” (Anijovich, 2019, p. 72).

En relación con el tiempo, el proceso de retroalimentación se puede efectuar de manera inmediata o diferida. Shute (2008), Brookhart (2008) y Anijovich (2019) coinciden que se debe ofrecer retroalimentación de manera inmediata cuando el estudiante se encuentra entrampado en la actividad solicitada. Por otro lado, se sugiere ofrecer retroalimentación de manera diferida cuando el desempeño de la actividad resulta fácil para el estudiante, de ese modo, podrá utilizar todos sus recursos para desarrollar la tarea de la manera más exitosa posible.

El proceso de retroalimentación de los aprendizajes se puede efectuar en relación con el número de estudiantes. Esta estrategia se clasifica en individual o grupal (Anijovich, 2019; Brookhart, 2008).

La retroalimentación de manera individual le permite al docente enfocarse únicamente sobre la actividad desarrollada y procesos empleados para el desarrollo de la misma por parte de los estudiantes. La información brindada resulta muy útil para el estudiante, puesto que se vincula a sus necesidades. Por otro lado, la retroalimentación de manera grupal resulta efectiva y necesaria cuando el docente ha identificado

que un grupo de estudiantes muestra dificultades en un mismo aspecto en el desarrollo de la actividad designada.

Respecto a las estrategias abordadas, resulta fundamental mencionar que estas no necesariamente se efectúan de manera aislada, sino, por el contrario, en la práctica pueden coexistir más de una a la vez.

Cabe resaltar que las estrategias presentadas para la retroalimentación del aprendizaje no son las únicas que presenta la literatura; sin embargo, se ha considerado pertinente considerarlas debido a la efectividad y beneficios que brindan.

Diseño metodológico

Esta investigación se enmarca en el enfoque cualitativo porque ha permitido tener un acercamiento al contexto en el que se desarrolla el objeto de estudio el cual es: las concepciones que poseen las docentes del área de comunicación de secundaria sobre la retroalimentación del aprendizaje. Asimismo, esta perspectiva permite indagar desde el contexto natural en el que se desarrolla el objeto de estudio (Vasilachis, 2009), ello facilita la interpretación y comprensión profunda de los comportamientos de los actores desde su realidad (Martínez, 2006; Niño 2011; Flick, 2015). La investigación se desarrolla en el nivel descriptivo, puesto que identificó y describió una realidad de manera profunda; de ese modo, se ahondó en los significados de las concepciones de las docentes sobre la retroalimentación, lo cual permitió establecer conclusiones sobre el objeto de estudio.

La pregunta de investigación del presente estudio es la siguiente: ¿Cuáles son las concepciones de los docentes del área de comunicación de secundaria sobre la retroalimentación del aprendizaje en una IE privada de Lima Metropolitana? Como objetivos específicos se plantearon tres: identificar las concepciones de los docentes del área de comunicación de secundaria sobre el propósito, de los roles de los agentes implicados y las estrategias de la retroalimentación del aprendizaje.

Partiendo de los objetivos planteados, se empleó el método de estudio de caso, ya que permite la comprensión a profundidad del objeto de estudio (Stake, 1999; Simons, 2011; Yin, 2018), es decir, las

concepciones sobre la retroalimentación del aprendizaje que poseen los docentes del área de comunicación de secundaria de una IE en Lima Metropolitana.

Otra característica del método de estudio de caso es que permite estudiar el fenómeno *in situ* (Álvarez y San Fabián, 2012). Esta aproximación a la realidad, que desde el presente caso resulta ser el pensamiento y el quehacer del docente, lo cual permite tener un acercamiento al objeto de estudio.

Con el propósito de responder a los objetivos de la investigación, se utilizó la técnica de la entrevista. Esta técnica permitió recabar información, mediante el diálogo o conversación, sobre las concepciones que poseen los docentes de Comunicación del nivel secundaria en cuanto al propósito, los roles de agentes y estrategias para la retroalimentación del aprendizaje.

Considerando que las concepciones de los docentes se reconocen mediante el discurso oral (Arancibia, 2012), el uso de esta técnica resulta fundamental, ya que en la entrevista “las personas suelen develar más de lo que se puede detectar o presumir de forma fiable a partir de la observación de una situación” (Simons, 2011, p. 65). Asimismo, debido a la naturaleza de las concepciones docentes, la entrevista permite obtener información sobre el objeto de estudio desde la perspectiva de las docentes (Kvale, 2011).

Se consideró como instrumento el guion de entrevista semiestructurada, porque facilita una lista de preguntas previstas con anticipación, pero dejando abierta la posibilidad de las repreguntas en el momento de la entrevista. Las nueve preguntas diseñadas fueron abiertas, permitiendo que los docentes profundicen en el tema a indagar. La elaboración del mismo tomó en cuenta las tres subcategorías del estudio: las concepciones de los docentes sobre el propósito de retroalimentación del aprendizaje, las concepciones de los docentes sobre los roles de los agentes implicados en la retroalimentación del aprendizaje y las concepciones de los docentes sobre las estrategias para la retroalimentación del aprendizaje.

Los informantes fueron tres docentes del área de comunicación de nivel secundario. Asimismo, se consideró pertinente realizar la in-

vestigación en el área curricular mencionada debido a que desarrolla competencias básicas y transversales para el logro de aprendizajes del estudiante, puesto que estas son prerequisites para el desarrollo de competencias de otras áreas.

Asimismo, el diseño de la entrevista pasó por una validación de una experta quien efectuó una valoración de cada pregunta del guion de la entrevista semiestructurada, tomando en cuenta tres criterios de evaluación: coherencia, claridad y objetividad.

Respecto al procedimiento para el procesamiento, la organización y análisis de la información recogida en las entrevistas, en primera instancia, se realizó la transcripción de las entrevistas, la cual implica “registrar y poner por escrito y a disposición de otros y de uno mismo cada uno de los intercambios —preguntas, respuestas, información contextual general— que surjan desde el inicio al final de la entrevista” (Borda *et al.*, 2017, p. 24), y ello permite la lectura de la información recabada las veces que sean necesarias para la interpretación de los datos (Gibbs, 2012). Las transcripciones fueron revisadas y editadas con la intención de eliminar muletillas y palabras redundantes, sin repercutir en el contenido y la intención de la información brindada por los entrevistados. Asimismo, se consideró pertinente codificar la identidad de los docentes participantes con la intención de mantener la confidencialidad de los datos brindados.

El proceso de análisis de la información obtenida requirió varias lecturas de las transcripciones, ello permitió efectuar la codificación y categorización de la información (Flick, 2007). La codificación de la información permitió conceptualizar los hallazgos, para luego categorizarlos. A partir de la categorización de la información hallada se elaboraron tres matrices cualitativas, las cuales permitieron agrupar la información (Borda *et al.*, 2017). Su elaboración contempló como referentes los objetivos específicos de la investigación.

Asimismo, para el proceso de análisis de los hallazgos, la presente investigación empleó la técnica de la triangulación de sujetos, debido a que permite contrastar los hallazgos obtenidos de las tres entrevistas (Álvarez y San Fabián, 2012).

Interpretación de resultados

Respecto a los resultados, se destaca que las docentes entrevistadas del área de comunicación de nivel secundario conciben la retroalimentación del aprendizaje como un proceso perteneciente a la evaluación de los aprendizajes. Asimismo, la concepción que poseen las docentes se relaciona a la forma como la institución educativa establece la evaluación, la cual, a su vez, se encuentra alineada con la normativa propuesta por el MINEDU, debido a que asumen la evaluación como un proceso que fomenta la reflexión para la toma de decisiones en beneficio de los estudiantes.

El análisis de los resultados responde a los tres objetivos específicos: el primero aborda las concepciones que poseen las docentes entrevistadas sobre el propósito de la retroalimentación del aprendizaje; el segundo, las concepciones que poseen las docentes entrevistadas sobre los roles de los agentes implicados en la retroalimentación del aprendizaje; por último, las concepciones que poseen las docentes entrevistadas sobre las estrategias para la retroalimentación del aprendizaje.

1. Concepciones de las docentes entrevistadas sobre el propósito de la retroalimentación del aprendizaje

Las docentes entrevistadas conciben que la retroalimentación posee diversos propósitos, los cuales repercuten en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para algunas de ellas, la retroalimentación promueve la mejora del aprendizaje del estudiante respecto a las actividades planteadas.

[La retroalimentación] les permite a los estudiantes analizar su propio trabajo, su propio proceso de aprendizaje y también puedan hacer los ajustes necesarios [en su aprendizaje] (DC1, p. 1).

Esta forma de concebir el propósito de la retroalimentación se relaciona con lo propuesto por Black y William (2009); Chappius (2015) y Stobart (2010), quienes manifiestan que la retroalimentación tiene como propósito principal que todos los estudiantes logren el aprendizaje es-

perado; para tal efecto, ellos deben conocer su desempeño actual respecto al esperado y, de ese modo, puedan realizar las modificaciones necesarias sobre su desempeño en la actividad demandada.

Otras docentes asumen que favorece la reflexión en el estudiante sobre su desenvolvimiento frente a la tarea demandada.

El estudiante se tiene que cuestionar ¿qué es lo que ha logrado?, ¿qué les falta por lograr?, ¿qué tiene que hacer para obtenerlas o para alcanzarlas? Porque lo importante es que todos los estudiantes lleguen a la meta de aprendizaje. (DC2, p. 4)

Lo manifestado por las docentes se alinea a lo propuesto por Brookhart (2008) y Hattie y Timperley (2008), quienes manifiestan que la retroalimentación le permite al estudiante reflexionar sobre su desempeño en la actividad realizada, con el propósito de alcanzar los aprendizajes esperados.

Bajo la misma línea, dos docentes entrevistadas (DC1 y DC2) declaran que otro propósito de la retroalimentación consiste en promover la autorregulación del estudiante sobre su proceso de aprender, lo cual genera autonomía.

La retroalimentación apunta al estudiante, ya que permite la regulación de su aprendizaje (DC2, p. 2).

Cabe mencionar que, desde la teoría, la autorregulación resulta ser el propósito mayor de la retroalimentación de los aprendizajes, debido a que, para que el estudiante llegue a ese estado, resulta esencial que el proceso sea sostenible en la práctica pedagógica del docente (Nicol y Mcfarlane-Dick, 2006; Sadler, 2010).

Asimismo, Anijovich (2019), Nicol y Mcfarlane-Dick (2006) y Sadler (2010) postulan que el desarrollo de la autorregulación de los estudiantes de su proceso de aprender les permite transferir la información aprendida a otras situaciones; sin embargo, solo una de las docentes entrevistadas (DC1) manifestó en su discurso sobre este punto.

El desafío es que cada uno sepa cómo aprende, qué estrategias, herramientas o capacidades deben desarrollar (...) para que ellos se guíen de

aquí en adelante y durante toda su vida: cómo sienten ellos que aprenden mejor, y qué estrategias les ha funcionado o les están resultando para que luego las apliquen. (DC1, p. 2)

Dos de las docentes entrevistadas (DC1 y DC3) conciben que el propósito de la retroalimentación no se encuentra relacionado solamente con los estudiantes, sino que también genera un impacto sobre los docentes. Las informantes manifiestan que el propósito de la retroalimentación de los aprendizajes está relacionado con la mejora de su práctica pedagógica, debido a que la información obtenida del desarrollo de una actividad por parte de los estudiantes, les permite conocer si las estrategias de enseñanza empleadas son adecuadas y pertinentes para el fomento del aprendizaje en sus estudiantes; de ese modo, la retroalimentación permite a los docentes seleccionar, de manera efectiva, las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se adecúen a las necesidades que presentan sus estudiantes (AITSL, 2017).

Con la retroalimentación hacemos un ejercicio autocrítico tanto ellos como nosotros (...) creo que este proceso beneficia a ambos actores, tanto a ellos como estudiantes y, a mí como docente. (DC1, p. 1)

En tal sentido, la concepción que poseen las docentes sobre el propósito de la retroalimentación del aprendizaje implica favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. Concepciones de las docentes entrevistadas sobre los roles de los agentes implicados de la retroalimentación del aprendizaje

Las tres docentes entrevistadas conciben que desempeñan un rol orientador en el proceso de retroalimentación. Ellas sostienen que el docente se encarga de guiar y acompañar al estudiante en su proceso de aprendizaje, sin brindarles las respuestas de las actividades desarrolladas.

Creo que [mi rol] podría ser dándoles las pautas, un poco como orientadora, brindando una serie de preguntas que puedan llevarlos a ellos a la reflexión de su propio aprendizaje. (DC1, p. 1)

Lo manifestado por las docentes entrevistadas, se relaciona con la perspectiva de la evaluación para el aprendizaje, el cual se caracteriza por fomentar “la participación de estudiantes en el proceso de aprendizaje (...) pues se los considera sujetos activos en su aprendizaje, no receptores pasivos” (Anijovich, 2019, p. 24); lo mencionado promueve la participación del estudiante, ello permite que pueda reflexionar sobre su desempeño en la actividad.

Cabe mencionar que una de las docentes entrevistadas manifestó que el rol del docente también implica conocer las características de sus estudiantes, ello le permite brindar retroalimentación en cuanto a las necesidades y demandas que presenta el grupo de estudiantes.

El docente tiene que conocer la característica de los estudiantes porque no todas las estrategias les van a ayudar a todos debido a que en la clase hay de todo (DC2, p. 3).

Lo mencionado se encuentra alineado con lo propuesto por Anijovich (2019), Black y William (2009) y Brookhart (2008), quienes sostienen que el maestro necesita conocer las fortalezas, habilidades y destrezas de sus estudiantes, debido que, al conocer las características, ellos podrán seleccionar, planificar y ejecutar estrategias pertinentes que favorezcan el aprendizaje de sus estudiantes.

Respecto al rol del estudiante, las docentes conciben que su participación en el proceso de retroalimentación es fundamental debido a que son responsables de su proceso de aprender.

Las tres docentes entrevistadas manifiestan que el estudiante debe poseer actitudes reflexivas sobre su desempeño en la actividad desarrollada, para que, de ese modo, puedan identificar las dificultades cometidas en el trabajo y así lograr el aprendizaje esperado. Asimismo, sostienen que el estudiante no solo debe percatarse del error, sino también de aquello que hizo bien y puede ser aplicado en otro momento:

Es importante que ellos se den cuenta en qué es lo que están fallando (...) qué es lo que hicieron bien y qué cosas hay que mejorar (DC3, p. 4).

Asimismo, las tres docentes entrevistadas conciben que el rol del estudiante en la retroalimentación del aprendizaje es monitorear su des-

empeño frente a la actividad realizada; ello le permite desarrollar la autorregulación de su aprendizaje. Tal concepción se encuentra relacionada con la propuesta Hattie y Timperley (2007), quienes sostienen que la autorregulación implica compromiso, regulación, disciplina y confianza por parte del estudiante, debido a que seleccionan y aplican estrategias que consideren pertinentes y adecuadas para lograr el aprendizaje esperado.

El desafío es que cada uno sepa cómo aprende, qué estrategias, herramientas o capacidades deben desarrollar (...) cómo sienten ellos que aprenden mejor, y qué estrategias les ha funcionado o les está resultando para que luego las apliquen (DC1, p. 2).

Asimismo, es necesario mencionar que las docentes entrevistadas manifiestan que, para que el estudiante logre ser un agente autónomo y autorregulado, deben saber cuál es su desempeño actual respecto al deseado, de ese modo podrán efectuar la actividad de manera efectiva.

3. Concepciones de las docentes entrevistadas sobre las estrategias para la retroalimentación del aprendizaje

Las tres docentes entrevistadas conciben como estrategias para la retroalimentación a: los agentes, el tiempo y las actividades. A continuación, se analiza las concepciones de las docentes sobre cada una de las estrategias mencionadas.

a. Estrategias referidas a los agentes para la retroalimentación

Las tres docentes entrevistadas conciben que el docente es el encargado principal de efectuar el proceso de retroalimentación, ya que al revisar la actividad del estudiante ellas pueden identificar sus necesidades y seleccionar las estrategias pertinentes que le permitan al estudiante mejorar su desempeño.

Al detallar el contenido que ellos han manifestado a través de un trabajo yo informo cuál ha sido el logro y también algunas deficiencias, para mejorarlo, no para darle la idea de: “Esto está mal y nunca lo vas a mejorar”, sino para tratar de buscar una salida. (DC3, p. 1)

Lo mencionado guarda relación con lo propuesto por Ambrose *et al.*, (2010) y Hattie y Timplerley (2007) quienes mencionan que la retroalimentación de los aprendizajes se encuentra, en primera instancia, dirigida por el docente, debido a que brinda ejemplos de prácticas de retroalimentación con el propósito de involucrar a los estudiantes en el proceso.

Otra concepción que poseen dos docentes entrevistadas es que otro agente encargado de efectuar la retroalimentación del aprendizaje es el estudiante mediante la retroalimentación entre pares, debido a que fomenta la interacción y diversas perspectivas sobre la tarea realizada.

Me parece importante también involucrar a los compañeros, no para poner en la mira a un estudiante, sino para poder intercambiar ideas de una respuesta en común (DC3, p. 1).

b. Estrategias referidas al tiempo para la retroalimentación

Respecto al tiempo en el que se debe efectuar la retroalimentación, las tres docentes entrevistadas conciben que este dependerá del desempeño y las demandas del estudiante en la actividad solicitada.

Cuando veo que no ha sido tan positivo el resultado hago la retroalimentación al inicio, como una especie de: “alerta a lo que viene”, “trata de poner más atención en lo siguiente” o “ten en cuenta tales herramientas o recursos”. También al finalizar, como una especie de cierre. (DC1, p.3)

En sus discursos, las docentes hacen alusión a que la práctica de retroalimentación se encuentra presente durante los procesos de enseñanza y aprendizaje; en tal sentido, las docentes no conciben que la retroalimentación sea una acción puntual que se realiza al final de la actividad demandada, sino que es un proceso permanente.

c. Estrategias referidas a las actividades para la retroalimentación

Las docentes entrevistadas conciben que las actividades para la retroalimentación del aprendizaje son variadas y tienen como propósito fomentar el logro de aprendizajes y la reflexión en los estudiantes. Dos docentes entrevistadas conciben como una de las actividades el uso de preguntas, porque genera reflexión en los estudiantes sobre su aprender.

Siempre recorro a las preguntas dirigidas hacia algún estudiante que yo veo que está un poco bajo para poder notar o que me ayude a explicar en la clase dónde se efectúa el error (DC3, p. 3).

La concepción de las docentes se relaciona con lo propuesto por Jones (2005), quien postula que esta estrategia le permite al docente involucrar a los estudiantes de manera eficiente por dos motivos. El primero se debe a que les permite razonar y justificar las acciones realizadas sobre la actividad requerida, así como, realizar propuestas de mejora. El segundo le proporciona al docente información sobre el nivel de aprendizaje en el que se encuentra el estudiante, ello le permitirá responder a las necesidades presentadas de manera adecuada. Cabe mencionar que ambos beneficios fueron manifestados por las informantes.

Otra estrategia concebida por dos docentes entrevistadas es el uso de comentarios, los cuales se pueden brindar de manera escrita u oral. Una de las docentes entrevistadas (DC2) concibe que el comentario le permite brindar orientaciones que le permitan guiar al estudiante hacia el correcto desarrollo de la tarea asignada.

Les brindo algunas herramientas de cómo pueden comprender mejor su texto o cómo pueden entender mejor un tema de gramática. Les brindé ciertas herramientas que a mí me han funcionado como sugerencia. (DC1, p. 3)

Lo mencionado por las docentes se relaciona con los niveles de comentario propuestos por Hattie y Timperley (2007), lo cual se abordó en el marco teórico. Según la teoría, en el caso de las concepciones de la primera docente, el comentario debe ser dirigido al trabajo, mientras que, para la segunda docente, el comentario se encuentra dirigido hacia el proceso del trabajo y la autorregulación del estudiante.

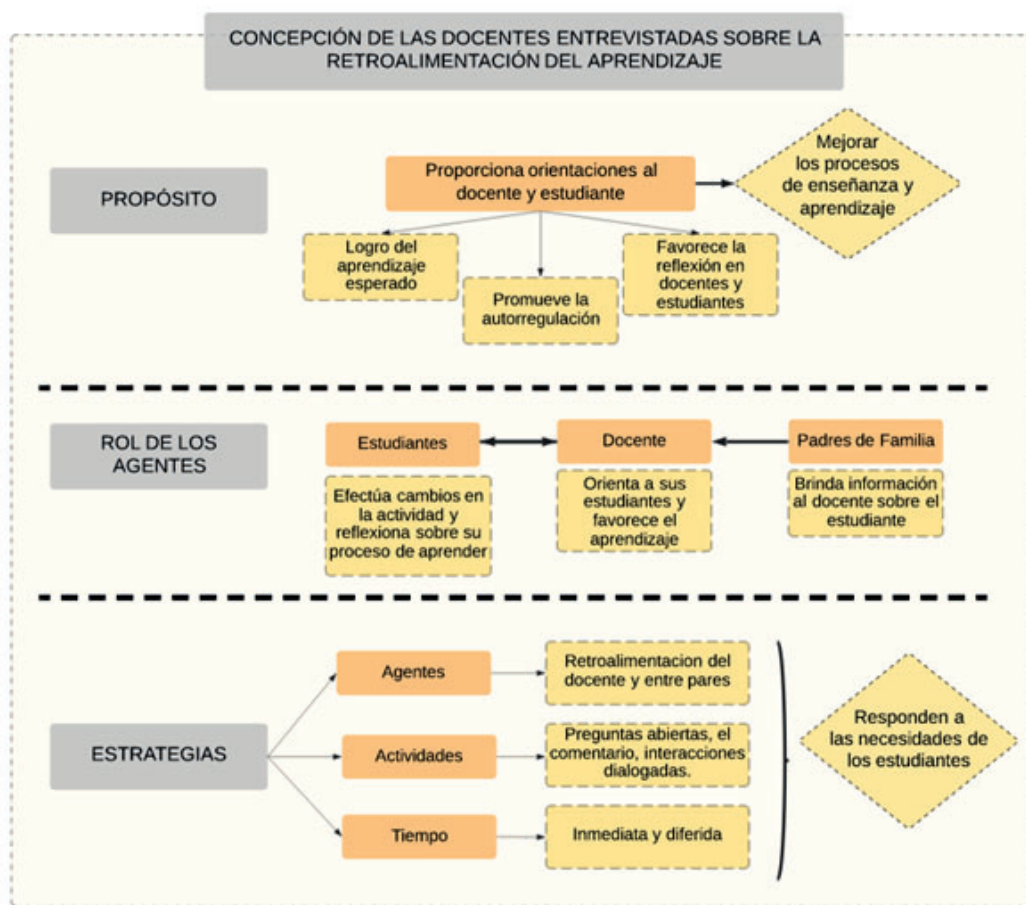
Finalmente, dos docentes entrevistadas (DC2 y DC3) conciben como estrategia para la retroalimentación del aprendizaje el fomento de interacciones entre docente y estudiante, debido a que les permite conocer, de manera inmediata, cuál es el pensamiento del estudiante frente a la actividad o su aprendizaje.

Me parece importante esa interacción comunicativa para poder resolver y dar una solución (DC3, p. 2).

La concepción que poseen las docentes es considerada desde la literatura como las interacciones dialogadas (Anijovich, 2019). Estas interacciones le permiten al estudiante realizar preguntas, resolver dudas y proponer ideas de mejora, mientras que, al docente, le permite hacer aclaraciones, brindar ejemplos y realizar un seguimiento más cercano sobre el estudiante respecto a la actividad. Lo mencionado se relaciona con las concepciones que posee la docente.

Con el propósito de sintetizar los hallazgos de la investigación, se presenta la siguiente figura:

Figura 1.
Concepción de las docentes entrevistadas sobre la retroalimentación del aprendizaje.



Nota: Elaboración propia.

Conclusiones

- a) Las docentes entrevistadas del área de comunicación de nivel secundario conciben la retroalimentación del aprendizaje como un proceso continuo perteneciente a la evaluación para el aprendizaje que involucra, principalmente, al docente y al estudiante, e implica el uso de diversas estrategias. Esta concepción se encuentra alineada a la propuesta curricular de la institución educativa y a la normativa planteada por el MINEDU en el CNEB respecto a la evaluación de los aprendizajes.
- b) Las docentes entrevistadas conciben que la retroalimentación del aprendizaje tiene diversos propósitos, los cuales benefician tanto a los estudiantes como a los docentes. En relación con los estudiantes, la retroalimentación del aprendizaje les permite alcanzar los aprendizajes esperados, favorece la reflexión de su desempeño en la actividad demandada y fomenta la autorregulación de su proceso de aprender. En relación con el docente, la retroalimentación del aprendizaje le permite realizar modificaciones a su práctica pedagógica en relación con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. A partir de lo mencionado, las docentes conciben que el propósito de la retroalimentación es mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- c) Las docentes entrevistadas conciben que los agentes implicados en la retroalimentación del aprendizaje son los estudiantes y ellas mismas. Asimismo, las informantes conciben que el estudiante desempeña un rol activo en ese proceso, debido a que se encarga de monitorear su desempeño sobre la actividad de aprendizaje. Respecto al rol del docente, las informantes conciben que desempeñan un rol de orientadoras, ya que ayudan a que el estudiante logre el desarrollo de las competencias del área de comunicación.
- d) Las docentes entrevistadas conciben que las estrategias para la retroalimentación del aprendizaje son variadas; asimismo, la elección y uso de las mismas dependen de las necesidades de los estudiantes. En relación con el tiempo, desde sus concepciones, la retroalimentación es una actividad que se encuentra presente durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, en cuanto a las actividades, las docentes conciben como actividades el uso de comentarios, preguntas abiertas y las interacciones dialogadas.

Referencias

- Álvarez, C. y San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1), 1-12. http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_AlvarezJoseLuis_San-Fabian.html
- Ambrose, S., Bridges, M. y DiPietro, M. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. Jossey-Bass.
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa*. SUMMA.
- Arancibia, M. (2012). *Concepciones del Profesor sobre Aprender y Enseñar Historia y su relación con tipos de usos educativos de las TIC*. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/126403/TesisDoctoral_MarceloArancibiaHerrera.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles*. University of Cambridge, R.U.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., y Wiliam, D. (2004). Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86 (1), 8–21.
- Black, P. & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B., y Guelman, M. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Instituto de Investigaciones Gino Germani. http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1605.pdf
- Brookhart, S. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Buendía, L., Carmona, M., González, D. y López, R. (1999). Concepciones de los profesores de Educación Secundaria sobre evaluación. *Educación XX1*, 2, 125-154. <https://doi.org/10.5944/educxx1.2.0.377>
- Chappuis, J. (2014). *Classroom assessment for student learning* (2nd ed.). Pearson Education.

- Chappuis, J. (2015). *Seven Strategies for Assessment for Learning* (2nd ed.). Pearson Education.
- Coll, C. y Miras, M. (1993). La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*, 297-313. Alianza Editorial.
- Consejo Nacional de Educación (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036*. Lima: CNE. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/peru_-_proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf
- Entwistle, N. y Peterson, E. (2004). Conception of learning and knowledge in higher education: relationships with study behavior and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41, 407-428.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). *The Power of feedback*. Review of Educational Research, 77(1), 81-112. doi.org/10.3102/003465430298487
- Hattie, J. y Yates, G. (2014). Using feedback to promote learning. In V. Benassi, C. Overson, & C. Hakala (Eds.), *Applying science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum*, 45-58. Society for the Teaching of Psychology.
- Hidalgo, N. & Murillo, J. (2017). Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128. doi:10.15366/reice2017.15.1.007
- Jones, Ch. (2005). *Assessment for learning*. Learning and Skills Development Agency.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trilias.
- Ministerio de Educación del Perú (2014). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Lima: DIGEDD. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Monereo, C. y Pozo, J. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? El reto

- de la nueva cultura educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 50-55.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. UAM.
- Naylor, R., Baik, Ch., Asmar, C. y Watty, K. (2014). Good Feedback Practices. *Center for the Study of Higher Education. The University of Melbourne*. <http://www.cshe.unimelb.edu.au>
- Nicol, D. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Niño, V. (2011). *Metodología de la investigación*. Ediciones de la U.
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- Pérez, M., Mateos, M., Scheuer, N. & Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, 55-89. Graó.
- Pratt, D. (1992). *Conceptions of teaching*. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220.
- Prieto, M. & Contreras, G (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 245-262. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>
- Sadler, D. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1080/02602930903541015>
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. En L. Brennan (Ed.). *Educational Measurement*, 623-646. Greengood publishing group.
- Shepard, L. (2019). Classroom assessment to support teaching and learning. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 683, 183-200.

- Shute, V. (2008). *Focus on Formative Feedback*. *Review of Educational Research*, 78, 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stiggins, R. (2007). *Assessment through the Students' Eyes*. *Educational leadership*, 64(8), 22-26.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Morata.
- William, D. (2012). Feedback part of a system. *Educational leadership*, 70(1), 30-34.
- Yan, M. & Carless, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 285-297. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.719154>
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. SAGE.

CAPÍTULO 3

Significados que docentes de enseñanza media atribuyen a su identidad profesional en contexto de pandemia⁸

Significados que os professores do ensino secundário atribuem à sua identidade profissional em contexto de pandemia⁹

Eduardo Alejandro Ulloa Gajardo
Universidad de Chile
Chile

<https://orcid.org/0000-0003-3410-5217>
e.ulloa.gajardo@gmail.com

Manuel Isaías Silva Águila (asesor de tesis)
Universidad de Chile
Chile

<https://orcid.org/0000-0003-4923-0838>
msilvaag@uchile.cl

⁸ Derivada de la tesis titulada "Significados que docentes de Enseñanza Media de un liceo municipal de Pirque atribuyen a su identidad profesional a partir de la Priorización Curricular 2020-2021" para obtener el grado de Magíster en el programa de Magíster en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile. Sustentada: 30/03/2022.

⁹ Derivada da dissertação intitulada "Significados que docentes de Enseñanza Media de un liceo municipal de Pirque atribuyen a su identidad profesional a partir de la Priorización Curricular 2020-2021" para obtenção do grau de Magíster en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile. Defendida: 30/03/2022.

Resumen

La pandemia de COVID-19 ha provocado una serie de consecuencias dramáticas a nivel mundial, entre las que se encuentra el cierre de los establecimientos educacionales, con todo lo que ello ha implicado para estudiantes, apoderados, directivos y profesores. Respecto a estos últimos, la situación de crisis actual les ha obligado a adaptarse a una realidad educativa inédita en la historia, forzándolos a modificar sus prácticas, a cuestionar sus creencias y a replantearse sus identidades profesionales. Frente a esta situación, cabe preguntarse por cuáles han sido las consecuencias que los mismos docentes han experimentado en su labor diaria y en la construcción de sus identidades profesionales, centrándose en las tensiones, oportunidades y desafíos que, desde sus subjetividades, sienten que han vivido, en relación con la implementación de la priorización curricular ministerial en cuanto respuesta educativa al problema. Los resultados de esta investigación apuntan a descubrir e interpretar, desde la teoría sociológica de la acción social y la teoría curricular, cuáles son los significados que atribuyen a sus identidades profesionales un grupo de docentes consecuencia del contexto de crisis actual.

Resumo

A pandemia do COVID-19 tem causado uma série de consequências dramáticas em todo o mundo, entre as quais o fato que os estabelecimentos de ensino fecharem, com tudo o que isso implicou para alunos, pais, gestores e professores. Em relação a estes últimos, a atual situação de crise os obrigou a se adaptar a uma realidade educacional sem precedentes na história, chevando eles a ter que modificar suas práticas, questionar suas crenças e repensar suas identidades profissionais. Diante dessa situação, cabe perguntar quais têm sido as consequências que os próprios professores têm vivenciado no seu cotidiano laboral, especificamente na construção das suas identidades profissionais, focando nas tensões, oportunidades e desafios que, a partir de suas subjetividades, sentem ter vivenciada, em relação à implementação da Priorização

Curricular Ministerial como resposta educativa ao problema. Os resultados desta pesquisa visam descobrir e interpretar, a partir da teoria sociológica da ação social e da teoria curricular, quais são os significados que um grupo de professores atribui às suas identidades profissionais em decorrência do atual contexto de crise.

Introducción

El contexto mundial de pandemia de la COVID-19 ha provocado un sinnúmero de nuevas problemáticas y desafíos para nuestra sociedad. La situación actual ha sido definida como una crisis global que nos ha llevado a replantear y cuestionarnos nuestra forma de vida, como lo ha señalado el filósofo francés Edgar Morin (2020), quien explica que “Los condicionantes del confinamiento nos han llevado a todos a cuestionarnos nuestro modo de vida, nuestras verdaderas necesidades, nuestras aspiraciones (...)” (p. 23). Del mismo modo que Morin, el filósofo esloveno Slavoj Žižek (2020) en su texto *¡Pandemia! El Covid-19 sacude al mundo señala que “no hay vuelta a la normalidad”*.

El sistema educativo se ha visto inmensamente afectado por esta crisis, especialmente en relación con los aprendizajes de los estudiantes, así como también a sus procesos de socialización, observándose un aumento preocupante en fenómenos como el rezago escolar y la deserción, lo que ha llevado a expertos y distintas voces alrededor del mundo a declarar que se estaría produciendo una “catástrofe generacional” (Barría, 2020). Para hacer frente a este problema, las carteras de educación de los distintos países del mundo han buscado respuestas para intentar por lo menos disminuir el impacto de esta crisis en los estudiantes. En un estudio comparativo reciente de las respuestas educativas de cuatro gobiernos latinoamericanos (Argentina, Chile, Ecuador y Perú), aparece de manera repetida el concepto de priorización curricular (Mateus *et al.*, 2022) en cuanto adecuación curricular que pueda responder a la pérdida de la presencialidad escolar y a la transición forzosa y repentina a un sistema de educación a distancia.

En el caso de Chile, una de las medidas adoptadas por el Ministerio

de Educación ha sido la priorización curricular¹⁰ del año 2020, proyectada hasta finales del año siguiente. El propósito de este documento es, a nivel general, el de “responder a los problemas emergentes que ha implicado la paralización de clases presenciales y la consecuente reducción de semanas lectivas” (MINEDUC, 2020, p. 4). Frente a las tensiones entre currículum y las comunidades educativas que se han producido como consecuencia de esta situación de emergencia, han surgido diversas inquietudes tales como: ¿qué sucede con los docentes? ¿cómo han recibido, implementado y analizado esta priorización curricular? ¿cómo creen que les ha afectado en su labor, en la construcción de sus identidades? Estas preguntas son tan complejas como sus respuestas. Por ello, se ha entrevistado a seis profesores de enseñanza media de un liceo municipal en ejercicio, quienes han tenido que responder, cada uno a su manera, a estos desafíos que tensionan sus prácticas y conocimientos pedagógicos.

Esta investigación busca aportar conocimientos empíricos y teóricos al estudio de las identidades profesionales docentes en cuanto fenómenos en constante cambio y transformación, con el énfasis puesto en un contexto de pandemia inédito que nos ha obligado a replantearnos lo que sabíamos o creíamos saber sobre la educación, la profesión docente, el currículum y las comunidades educativas. Escenarios de crisis como el presente provocan cambios profundos, cuestionamientos y adaptaciones en los sujetos y en la sociedad a la que pertenecen que necesitamos conocer para poder interpretar lo que está sucediendo.

Marco de referencia

El concepto de identidad constituye uno de esos ámbitos de permanente discusión teórica. Desde un punto de vista sociológico, la identidad ha sido definida como fuente de sentido y experiencia para la gente (Castells, 2001), la diferenciación de los individuos entre sí y la relación que se establece entre ellos (Goffman, 2008) o una multiplicidad de identi-

¹⁰ La priorización curricular es un documento diseñado por el Ministerio de Educación de Chile como propuesta de priorización del currículum para el periodo de pandemia.

ficaciones en constante cambio (Bauman, 2008). De cualquier manera, la identidad social constituye un elemento de vital importancia para los sujetos sociales, que les permite definirse y diferenciarse dentro de la sociedad, para luego actuar en consonancia con sus identidades construidas.

La identidad docente es, desde este punto de vista, una construcción social, colectiva, en la que los diversos significados que posee cada docente son compartidos, contrastados e interrelacionados con los de los demás (Berger y Luckmann, 1968). Desde la investigación educativa, la identidad se ha conceptualizado como “la imagen construida por el sujeto de sí mismo” (Balderas, 2013) o también como “imágenes ideales de sí mismo” (Lopes, 2008). La identidad se forma a partir de diversos agentes e incluso es un proceso de autoconstrucción, lo que lleva a Núñez (2004) a declarar que “en el mundo de hoy cobra fuerza la identidad profesional de los docentes.” (p. 4). Según Alberto Galaz (2011) una identidad profesional corresponde a una definición que se refiere a un área particular del conocimiento (en este caso, ser profesor o profesora implica identificarse con el campo de la enseñanza), así como también implica, a la vez, “un sentido de pertenencia y al proceso de verse a sí mismo formando parte de un grupo social poseedor de ciertas características y competencias” (p. 103).

La relación que existe entre implementación curricular y la identidad profesional de quienes llevan a cabo este proceso es clara: cambios curriculares repentinos y drásticos como el ocurrido a partir de la priorización curricular implican para los docentes modificar su labor por completo, lo que genera conflictos, dudas y confusiones en relación con su trabajo, que tarde o temprano podrían impactar en la construcción de su identidad. Se producen transformaciones en lo que se denomina como “cultura docente” (Pérez Gómez, 1998).

Otro concepto relacionado con la construcción de identidades profesionales docentes que se ha visto sometido a discusión en el contexto actual es el de “profesionalización”. Hay quienes plantean que los docentes siguen buscando su profesionalización (Núñez, 2004; Tenti, 2006) o serían *semiprofesionales* (Contreras, 1997), mientras que otros autores consideran que el dominio disciplinar (Ávalos *et al.*, 2010; Oje-

da, 2008), los significados que ellos mismos dan a su profesión (Ávalos, 2013) o las exigencias y evaluaciones externas a que están sometidos (Galaz, 2015) constituyen pruebas de que sí son profesionales.

En el marco de esta compleja interrelación entre docentes y currículum, Glatthorn y colaboradores (2006) distinguieron cuatro momentos esenciales en la difusión de un currículum prescrito, siendo dos de estos (el currículo prescrito y el currículo enseñado) momentos clave para comprender la implementación de la priorización curricular en Chile (Silva, 2014). Son los docentes quienes actúan como puente entre ambos, resignificando y reconstruyendo continuamente el currículum, proceso en el que también sus identidades profesionales van cambiando y adaptándose.

Para efectos de esta investigación, se relevó la perspectiva curricular desarrollada por William Pinar, autor esencial para la reconceptualización del currículum. Tal como se ha señalado en algunos estudios realizados a partir de su teoría (García Garduño, 2014; Johnson, 2017), en ella hay una concepción transformadora, crítica y dialogante del currículum, que permite pensar la educación y a los docentes como algo vivo y abierto al cambio, a la experimentación. El docente se convierte en un sujeto activo, reflexivo, y no en un recipiente pasivo del currículum (Ornstein y Hunkins, 2018) que solamente ejecuta, sino en alguien que se observa a sí mismo y a sus prácticas y se esfuerza por innovar y adaptarse. O en palabras del propio Pinar:

Hasta que los educadores —en colaboración con colegas de la educación superior y en conversación con padres y estudiantes— ejerzan un mayor control sobre lo que enseñan, y hasta que lo que enseñan permita la experimentación curricular constante acorde a las preocupaciones de los estudiantes y el interés y pericia del profesorado, la “conversación” escolar seguirá siendo forzada como mucho, limitada al discurso del aula, desconectada de la experiencia viva de los estudiantes y de las vidas intelectuales del profesorado. (Pinar, 2004, p. 196, traducción propia)

Esta “revalorización” de la figura del docente no es nada nuevo si se revisa la literatura al respecto o las demandas históricas que el gremio ha levantado. Sin embargo, al seguir siendo una aspiración y no una

realidad, es necesario insistir y discutir sus condiciones de posibilidad. Se debe impulsar y potenciar una perspectiva que vea en el profesor y la profesora un actor social consciente, reflexivo y capaz de responder a los desafíos educativos actuales, haciendo hincapié en repensar y transformar su participación en las decisiones curriculares.

En congruencia con este rol activo, transformador y crítico del docente que plantea la teoría curricular de Pinar, se recogieron los planteamientos principales de dos perspectivas sociológicas para el análisis de los hallazgos de esta investigación, ya que ambas le dan una importancia central a la acción social: la fenomenología sociológica de Alfred Schütz y el interaccionismo simbólico de Herbert Blumer. Esto debido a que el objetivo de esta investigación es precisamente comprender el significado de las acciones humanas insertas en un medio social: las acciones de docentes chilenos frente a la realidad educativa en pandemia.

Schütz (2004) señala que son los motivos los que originan la actividad humana, siendo de dos tipos: motivos “para” (orientados hacia las consecuencias de las acciones en el futuro), y motivos “porque” (orientados a explicar las razones de las acciones pasadas). Todos los motivos humanos estarían entrelazados entre sí, en lo que Schütz denomina como la “intersubjetividad”. Por su parte, Blumer (1982) sostiene que “el significado que las cosas encierran para el ser humano constituye un elemento central en sí mismo” (p. 3). En sintonía con Schütz, señala la existencia de un “mundo empírico”, que consiste en todo lo que las personas hacen y viven. Plantea que la realidad de este mundo debe ser “desentrañada” y no conceptualizada a partir de teorías, hipótesis o concepciones previas.

Con base en todo lo anterior, esta investigación es un esfuerzo, apoyándose en las ideas de la sociología fenomenológica, el interaccionismo simbólico y la teoría curricular de Pinar, por desentrañar lo que ha significado para una parte ínfima pero importante del profesorado chileno, los cambios educacionales repentinos que se están experimentando. Queremos comprender estos significados desde sus subjetividades, por lo que darles voz y espacio para que puedan compartirlas, es el objetivo último.

Todo lo anterior nos hace preguntarnos: ¿qué efectos y consecuencias ha tenido la priorización curricular sobre la identidad docente?,

¿cómo ha sido la experiencia y evaluación que los docentes hacen de esta propuesta y qué efectos creen que ha tenido sobre su labor, sus acciones pedagógicas?, ¿qué cambios y continuidades pueden estar produciendo en la “cultura docente”?, ¿qué nivel de coincidencia o diferencia existe entre lo que el MINEDUC considera como objetivos de aprendizaje esenciales y lo que los docentes consideran como tales?, ¿cómo afecta la priorización curricular implementada sobre el concepto de autonomía profesional docente? Para poder responder y acercarnos a una respuesta, necesitamos conocer y comprender lo que los docentes piensan.

Diseño metodológico

Esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo de investigación, ya que intenta desentrañar significados para intentar comprenderlos desde las perspectivas propias de los actores, buscando lograr una “descripción comprensiva” de una realidad social particular (Delgado y Gutiérrez, 1995). Entenderemos el concepto de “significados” a partir de las ideas de Blumer, Schütz y de Berger y Luckmann, en lo que Canales (2013) ha categorizado como la “corriente fenomenológica”, la que en sus palabras se encargaría de “(...) el abordaje del *sentido común* o conocimiento de la vida cotidiana, como institucionalidad creada socialmente y reproducida como cultura o *realidad* (p. 172). En tales términos, los significados serían no solo la subjetividad de cada sujeto, sino que también la intrasubjetividad y la intersubjetividad entre las personas, a partir de los cuales se construye la realidad social.

En el caso de esta investigación, los sujetos del estudio lo constituyeron seis docentes de enseñanza media de un liceo municipal de la comuna de Pirque (Región Metropolitana de Chile), los cuales fueron seleccionados con base en los siguientes criterios: ser profesores en ejercicio del establecimiento educacional municipal investigado, pertenecer a diversas asignaturas del currículum nacional (Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias, Música, Tecnología y Artes Visuales), y finalmente, encontrarse trabajando con la priorización curricular 2020-2021 en el momento del proceso de recogida de datos.

El modelo de investigación seleccionado fue el denominado “estudio de caso” (Stake, 2007), para así lograr aproximarse a una realidad educativa particular y poder llevar a cabo un análisis intensivo y profundo de un ejemplo de un fenómeno (Goetz y LeCompte, 1988). Para poder “desentrañar” estos significados, se realizaron entrevistas en profundidad semiestructuradas, buscando “identificar y examinar los significados y sentidos que recorren y animan las respuestas verbales de los sujetos bajo estudio” (Canales, 2006, p. 222), relevando las voces de los actores y sus significados (Canales, 2013).

El análisis de los datos obtenidos a partir de las entrevistas se basó en la teorización anclada o *grounded theory* (Strauss, 1987; Mucchielli, 2011; Raymond, 2005), a partir del cual se fueron elaborando y refinando categorías y subcategorías a través de la “codificación *in vivo*” y la “codificación axial”, ambos procesos de manera paralela. Estas categorías se interpretaron a partir de la triangulación teórica en cuanto criterio de credibilidad, la cual relacionó la teoría curricular de Pinar, la sociología fenomenológica de Schütz, y el interaccionismo simbólico de Blumer, con el objetivo de lograr comprender los significados y experiencias intersubjetivas del grupo de docentes investigados desde los datos empíricos mismos.

Interpretación de resultados

Las categorías y subcategorías construidas a partir de los datos se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1.
Análisis de datos y construcción de categorías.

Categorías	Subcategorías	Dimensiones
Profesor profesional	Profesor actualizado	Actualizarse para adaptarse
		Aprendizaje continuo
	Profesor innovador	Innovar como imperativo
		Innovar para mejorar
Profesor agente social	Profesor generador de cambios sociales	Mejorar la sociedad
		Impulso al desarrollo de los estudiantes
	Profesor contenedor	Apoyo a los estudiantes
		Atención a la emocionalidad
	Profesor comprometido	El objetivo de educar no cambia
		Trabajo con la comunidad
		Formación de personas
Profesor desprofesionalizado	Profesor restringido	Limitaciones técnicas
		Limitaciones pedagógicas
		Falta de apoyo a la labor
	Profesor ejecutor	Priorización curricular poco clara
		Priorización curricular descontextualizada
		Priorización curricular impuesta

Nota: Elaboración propia.

Profesor profesional

Uno de los tópicos que más se repite en las respuestas de las entrevistas a los docentes investigados es la necesidad de “estar al día”. Esto se refiere, en palabras de ellos, a tener los conocimientos más recientes de la disciplina que se enseña y de las metodologías para la enseñanza, especialmente en entornos de aprendizaje virtuales. Este dominio teórico y metodológico es mencionado por todos los profesores que participaron en esta investigación, quienes remarcan que la actualización debe ser parte de la identidad docente: es visualizada tanto como necesidad como obligación para ellos en cuanto profesionales de la educación. En palabras de los propios docentes investigados:

(...) porque la sociedad finalmente lo exige, lo está exigiendo, y uno tiene que estar preparado siempre para estos cambios y poder adaptarse en la forma... o buscar ciertas oportunidades y alternativas para lograr cumplir su labor. (Ulloa Gajardo, 2022, p. 44)

Al hacer clases *online*, también empezamos a desarrollar otras habilidades. Y eso suma. Porque en el fondo, es lo que va a pasar a futuro. (Ulloa Gajardo, 2022, p. 45)

Yo creo que lo difícil ha sido buscar estrategias, dinámicas para poder hacer sencillo el planteamiento del objetivo, para no complicarlo, pero tampoco acotarlo, sino que para poder enfocarlo al sistema telemático. Es una problemática pero que me mantiene en constante búsqueda. (Ulloa Gajardo, 2022, p. 50)

Estos docentes son plenamente conscientes de que necesitan investigar, aprender, estudiar, para de esa forma mantenerse actualizados, como paso previo para lograr innovar después. Desde el punto de vista de las premisas básicas del interaccionismo simbólico de Blumer, esto implica entender a los docentes como actores que orientan sus actos hacia las cosas en función de lo que significan para ellos. En este caso, el investigar, actualizarse e innovar son acciones concretas dirigidas hacia el objetivo de lograr seguir el ritmo de los nuevos conocimientos que van apareciendo, para asimilarlos e incorporarlos a sus prácticas, para en

último término mejorar su trabajo pedagógico y seguir desarrollándose profesionalmente.

Siguiendo los planteamientos de Schütz, los motivos “para” y “porque” aparecen con mucha nitidez en las palabras de los docentes: ellos saben que necesitan actualizarse e innovar, “para” poder comunicar y compartir lo que saben, “para” mejorar su desempeño profesional. ¿Por qué se vieron obligados a hacerlo? Mirando retrospectivamente, “porque” deben y quieren seguir enseñando, sin importar las dificultades para lograrlo. Lo anterior se ha convertido en una motivación extra para su compromiso con su labor y con sus trayectorias profesionales y personales.

La actualización continua y la capacidad para innovar les permiten, desde sus puntos de vista, ser flexibles al momento de implementar el currículum priorizado. Tal como Pinar señalaba como uno de sus aportes a la teoría curricular, “el desarrollo y el diseño del currículum no es un proceso burocrático sino una empresa intelectual” (García Garduño, 2014, p. 19). De manera similar parecen reflexionar, más implícitamente, los docentes entrevistados, cuando declaran que han decidido “afianzar el objetivo”, “entrelazar asignaturas”, “agregar más objetivos”, “seleccionar contenidos”, “trabajar según lo que creemos correcto”, o “vamos ajustando en la práctica”. Estos docentes quieren “experimentar” con el currículum, interpretarlo y ajustarlo, a pesar de las limitaciones y obstáculos que deben enfrentar en sus contextos educativos. A eso se refería Pinar con su idea de la experimentación con el currículum: que el docente sea un creador en lugar de un ejecutor curricular.

Los significados de ser un profesor actualizado e innovador demuestran que los docentes investigados se perciben como profesionales capaces de dar forma a su trabajo de manera reflexiva y eficiente.

Profesor agente social

Para nadie es un misterio que la docencia comprende muchas más dimensiones que “solo” desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje. Constantemente, los docentes señalan que sus labores sobrepasan ampliamente lo estrictamente pedagógico: no solo son profesores de niñas,

niños y jóvenes, sino que también llevan a cabo una importante función social. Esta función social se compone de varias funciones, dentro de las cuales encontramos las ideas de transformar la realidad, apoyar el desarrollo de sus estudiantes, contenerlos en sus emocionalidades (profundamente impactadas como consecuencia del encierro en pandemia) o trabajar con sus comunidades.

(...) nos tuvimos como que... que renovar en algunos aspectos, pero el objetivo del ser profesor, yo creo que es el mismo, o sea, no le veo la diferencia, es el lograr algo con la gente, es hacer un cambio. Yo creo que, para eso estamos, para generar cambios, obviamente positivos, y hacer más grande la sociedad. Si nosotros evolucionamos y le enseñamos a los alumnos a evolucionar, la sociedad también evoluciona. (Ulloa Gajardo, 2022, p. 56)

Yo creo que lo primero en el rol que nos dieron, que siempre nos han dicho y que he leído yo también, es ser sensible por todo lo que está ocurriendo acá en la parte emocional. (Ulloa Gajardo, 2022, p. 59)

En primer lugar, apareció con mucha fuerza la idea de ser un generador de cambios sociales. Motivaciones tales como “lograr hacer algo con la gente”, “hacer más grande la sociedad”, “aportar un granito de arena para que la sociedad sea mejor” o “transmitir valores para que los niños no caigan en la droga” apuntan a una concepción de la educación claramente dirigida a desempeñar un rol transformador en la sociedad, un rol que aporta al mejoramiento de la misma. Esto se puede analizar a la luz de una de las críticas de Pinar hacia la forma en que siempre se ha entendido el currículum, para quien “como texto político sostiene que no se contempla el “Yo”, la subjetividad de los sujetos ni su capacidad de transformar la realidad” (García Garduño, 2014, p. 26). Las voces de estos docentes demuestran su compromiso con este objetivo.

En esta visión transformadora de la pedagogía, saltan a la vista algunos motivos muy significativos para seguir ejerciendo la profesión, especialmente en un contexto de shock social como ha sido este periodo de pandemia. “Hacer evolucionar la sociedad”, “cambiar trayectorias de vida” o “ayudar a los demás” son algunos ejemplos de las respuestas de los docentes en donde se refleja un claro motivo “para”: se es pro-

fesor debido a que existen muchas problemáticas sociales que deben ser atendidas, para de esa forma poder ser catalizadores de cambios sociales positivos.

Se visualiza aquí una “acción concebida de antemano” (Schütz, 2003) por parte de estos docentes, con un objetivo a largo plazo nítidamente formulado: generar o incentivar la generación de cambios sociales positivos, que se puedan traducir en un apoyo para el desarrollo personal, social y académico/laboral para sus estudiantes cuando egresen. El concepto de un profesor como “agente” social hace directa referencia al concepto de “agencia”, tal como lo entienden Ávalos y otros (2010) citando a otros autores: las acciones del agente social son producidas de manera intencionada, con el objetivo de modificar el entorno, el mundo social intersubjetivo, en palabras de Schütz.

Esto se puede comprender también a partir de lo que Blumer (1982) denominó como las “imágenes radicales” del interaccionismo simbólico. Los docentes en cuanto agentes sociales se sienten comprometidos en la acción (quieren cambiar la sociedad, atender las emociones de los estudiantes, formar buenas personas), por lo que necesitan establecer una interacción con los demás (estudiantes, padres y apoderados, directivos, autoridades educacionales), interacción a partir de la cual esperan provocar un cambio positivo para los otros significativos con quienes se relacionan en el día a día. Lo último se aprecia con mucha nitidez en la enorme preocupación de estos docentes por las emociones y el estado en que se encuentran sus estudiantes, a quienes ni siquiera pueden ver como acostumbraban hacer dentro de la sala de clases.

“Abordar a los estudiantes”, “atender lo socioemocional” son mencionados, con más fuerza en unos que en otros casos, como problemas que les provocan una constante preocupación, ante los que intentan dirigir acciones que les permitan acercarse a sus estudiantes y ser un apoyo efectivo para ellos. Esta ha sido, sin duda, una de las principales tensiones que han experimentado para su profesión durante la pandemia, afectándoles no solo a su sentido de eficacia profesional y pedagógica, sino que más sensiblemente, a sus propias emocionalidades. Debido a que el vínculo con sus estudiantes se ha visto inmensamente trastornado por la pérdida de la presencialidad escolar, los docentes señalan repeti-

das veces su consternación ante la distancia que se ha creado entre ellos y los estudiantes, sumándose al efecto devastador que el confinamiento ha tenido sobre las emociones de ambos.

Profesor desprofesionalizado

A partir de las respuestas de las entrevistas, es posible identificar al menos dos grandes ámbitos frente a los cuales los docentes se sienten restringidos en su labor: nos referimos a las limitaciones técnicas y pedagógicas producidas por el paso repentino y forzado de la educación presencial a la virtual, por un lado, y a las limitaciones curriculares que expresan experimentar a causa de la implementación de la priorización curricular, por otro.

Estas restricciones afectan directamente a sus identidades profesionales ya que, según sus propias opiniones, cosas tan disímiles como la disponibilidad de implementos técnicos o la falta de confianza de las autoridades educativas cuestionan su concepto de profesionalidad y la posibilidad de seguir profesionalizándose. Todas estas limitaciones producen incertidumbre y frustración en los docentes, con la consiguiente disminución de oportunidades y herramientas que pueden ser capaces de generar para el aprendizaje de sus estudiantes.

Los principales obstáculos han sido... más de recursos. Recursos, por ejemplo: internet, tener acceso a materiales, a plataformas, a...a quizá cursos, perfeccionamientos. En ese sentido, ese tipo de recursos yo creo que lo echo de menos para ayudarme a desempeñarme mejor en mi labor. (Ulloa Gajardo, 2022, p. 68)

Ahora, hay objetivos que son como claros y están enfocados justamente a desarrollar esas habilidades. Pero eso en el plano ideal. Porque el contexto no nos permite. (Ulloa Gajardo, 2022, p. 74)

(...) quizá lo que pensaba el Ministerio que era lo mejor para los estudiantes, pero eso no ha sido así, y tampoco ha habido instancias de analizar esto. Y tampoco a nivel de comunidad, ni mucho menos a nivel nacional ha habido instancias para que los docentes podamos pensar qué es lo que pasó con esta, con estos ajustes curriculares, que nos vinieron de sorpresa y tarde. (Ulloa Gajardo, 2022, p. 75)

Pinar denunciaba (García Garduño, 2014; Pinar, 2004), que el currículum habría sido “secuestrado” por los expertos, por los políticos, por las corporaciones, quedando los docentes en una posición de espectadores de su diseño y ejecutores de su implementación. Los docentes se muestran convencidos de estar desempeñando un rol secundario en la construcción del currículum, lo que se refleja en opiniones como “los objetivos priorizados fueron impuestos”, “nos falta poder de decisión a los profesores”, o la declaración de una de las profesoras quien dice que “nunca han tomado importancia a lo que nosotros pensamos”. Esta disminución de la autonomía docente, de la posibilidad de que los profesores coconstruyan el currículum junto a sus comunidades, termina dándole la razón a la fuerte crítica de Pinar contra la que considera la burocratización e institucionalización del currículum: “En lugar de usar el conocimiento escolar para complejizar nuestra comprensión de nosotros mismos y de la sociedad en la que vivimos, los docentes están forzados a “enseñar” a los estudiantes a imitar a otros.” (Pinar, 2004, traducción propia, p. 186).

Las limitaciones técnicas y pedagógicas se convirtieron en motivos “porque” de las acciones pedagógicas que debieron implementar para lograr continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como también de las opiniones, sensaciones y emociones que dicen sentir a causa de estas. El no contar con los recursos necesarios, el no poder ver ni escuchar ni observar de cerca el proceso de aprendizaje de sus estudiantes se convirtieron en motivos para sentirse restringidos profesionalmente. La desmotivación o la frustración que indican sentir afecta a sus percepciones de eficacia y autoeficacia, lo que menoscaba en parte sus convicciones en torno a sus capacidades profesionales.

A partir de la teoría del interaccionismo simbólico de Blumer, estas limitaciones pueden ser consideradas como “objetos” en el mundo, en el sentido de que orientan la acción de los sujetos que se enfrentan a ellos. No saber si los estudiantes aprenden al ritmo y profundidad esperada, no contar con implementos tecnológicos acordes a las necesidades del momento se convierten en objetos reales, difíciles, que aparecen como importantes obstáculos para poder desarrollar y potenciar sus capacidades profesionales. Por ello, las nuevas acciones pedagógicas que han

implementado o la misma modificación de las ya existentes demuestran un movimiento en la orientación de la acción social pedagógica de estos docentes hacia la intervención de estos objetos educativos.

El uso del acervo en cuanto “conocimiento a mano” (Schütz 2003), referido en este contexto al profundo conocimiento del cómo se comportan los estudiantes y las comunidades educativas en que viven (Blumer, 1982) no ha sido considerado por la política curricular ministerial, en opinión de los docentes. Esto invalidaría su profesionalidad, su trabajo en terreno, sus definiciones sobre qué contenidos y objetivos son más relevantes y apropiados para abordar en pandemia, sus decisiones sobre qué estrategias piensan son más adecuadas para enseñar. Esto los ha llevado a preguntarse de qué forma se está pensando este currículum priorizado. Desde sus perspectivas, no estaría siendo diseñado pensando en sus realidades educativas.

Finalmente, los docentes entrevistados no solo perciben a la Priorización Curricular como poco clara o descontextualizada, sino que, sobre todo, impuesta. Habría sido impuesta sin tener en cuenta sus opiniones, necesidades, interpretaciones e intereses. Esto último va en la línea de la idea de desconfianza hacia el profesor en cuanto profesional: “No se espera que los docentes se constituyan en agentes constructores de currículo sino que sean implementadores de la intención de quien hizo el diseño inicial” (Ávalos en UNESCO, 2006, p. 105).

Conclusiones

La identidad es un fenómeno social en continua transformación, definido tanto por elementos objetivos como subjetivos, los cuales orientan la acción social de los actores que la producen: en este caso, los docentes. Las identidades profesionales de estos se han visto afectadas por nuevas situaciones (por ejemplo, respecto a su percepción de eficacia profesional, o a sus esfuerzos constantes por actualizarse e innovar para dar una respuesta a los desafíos en pandemia), pero como también demuestran sus respuestas a las entrevistas realizadas, hay elementos muy importantes de continuidad (su compromiso con su profesión, su motivación por aprender, sus deseos de apoyar a la comunidad educativa y muy

especialmente a sus estudiantes).

Cuando explican algunas de las estrategias pedagógicas que han ido ejecutando para poder implementar la priorización curricular, se hacen patentes sus convicciones de no ser solo unos “técnicos” del currículum, sino que también la de estar convencidos de su capacidad de responder efectivamente a las demandas de la educación virtual a la que se vieron obligados a adaptarse. Incentivar la motivación de los estudiantes en un medio de aprendizaje en el que es aún más difícil atraerlos; crear recursos audiovisuales para motivarlos y que permanezcan en clases; hacer esfuerzos por reconocer los intereses de los estudiantes para luego diseñar e implementar actividades que los recojan y enseñar a partir de ellos; o agregar juegos, música, trabajo interdisciplinario y diversas herramientas para intentar incluir a todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje, son muestras de ello.

Este cúmulo de estrategias, acciones y tensiones educativas nos hablan de docentes que sí se consideran a sí mismos profesionales comprometidos en la acción social: con mejorar su trabajo, con generar cambio social, con apoyar y contener a sus estudiantes. Pero al mismo tiempo, se sienten afectados negativamente por la serie de limitaciones y restricciones que han tenido que enfrentar para poder llevar a cabo su labor, y a eso se suma la convicción de estar siendo desprofesionalizados constantemente.

Las voces de estos docentes demuestran que sus demandas por mayor injerencia en el diseño curricular son una muestra de que no han renunciado a la posibilidad de algún día poder hacerlo. A pesar de sentirse desprofesionalizados, restringidos o ignorados por las autoridades educacionales, sus prácticas y opiniones hablan de profesionales comprometidos por reafirmar su *status*, comprometidos con su convicción de ser agentes sociales importantes, irreemplazables, reflexivos y transformadores.

Referencias

- Balderas, I. (2013). Propuesta de guión de entrevista para el estudio de la identidad docente. *Revista latinoamericana de Metodología de la Investigación Social* (6), 73-87. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5275923>
- Barría, C. (14 de septiembre de 2020). Coronavirus: 6 efectos de la “catástrofe generacional” en la educación en América Latina provocada por la covid-19 y 3 planes de emergencia para ayudar a mitigar la crisis. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-54097136>
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *Construcción social de la realidad*. Amorrortu Ediciones.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico; Perspectiva y método*. Hora.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. LOM Ediciones.
- Canales, M. (2013). *Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa*. LOM Ediciones.
- Castells, M. (2001). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volumen II: El poder de la identidad*. Siglo XXI Editores.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Ediciones Morata.
- Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas de Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*. Editorial Síntesis.
- Galaz, A. (2011). *El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo?* Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile. Estudios Pedagógicos XXX-VII, (2), 89-107 https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000200005
- Galaz, A. (2015). *Evaluación e identidad profesional del profesor ¿Un juego de espejos rotos?* Andamios, 12(27), 305-333. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632015000100015&lng=es&tlng=es.
- García Garduño, J.M. (2014). *Estudio introductorio a la teoría del cu-*

- rrículum de William F. Pinar*. Narcea. https://www.researchgate.net/publication/268576935_Estudio_introductorio_a_la_teoría_del_curriculum_de_William_F_Pinar
- Glatthorn, A., Boschee, F. y Whitehead, B. (2006). *Curriculum leadership*. Development and Implementation. Sage Publications, Inc.
- Goetz, J.P., y Le Compte, M.P. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Goffman, E. (2008). *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu Ediciones.
- Johnson, D. (2017). Reflexiones curriculares: Una conversación sobre nuestra experiencia educacional. *Revista Enfoques Educativos*, Universidad de Chile.
- Lopes, A. (2008). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Revista Profesorado* 11. https://www.researchgate.net/publication/26614507_La_construccion_de_identidades_docentes_como_constructo_de_estructura_y_dinamica_sistemicas_argumentacion_y_virtualidades_teoricas_y_practicas
- Mateus, J., Andrada, P., González-Cabrera, C., Ugalde, C., & Novomisky, S. (2022). Teachers' perspectives for a critical agenda in media education post COVID-19. A comparative study in Latin America. [Perspectivas docentes para una agenda crítica en educación mediática post COVID-19. Estudio comparativo en Latinoamérica]. *Comunicar*, 70, 9-19. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-01>
- Ministerio de Educación (2020). *Fundamentación Priorización Curricular Covid-19*. Santiago.
- Morin, E. (2020). *Cambiamos de vía. Lecciones de la pandemia*. Paidós.
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*, Editorial Síntesis.
- Núñez, I. (2004). *La identidad de los docentes*. PIIE.
- Ojeda, M. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales: ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(2), 1-14. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000200004&lng=es&tlng=es.

- Ornstein, A. y Hunkins, P. (2018). *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. Pearson.
- Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Narcea Ediciones.
- Pinar, W. (2004). *What is Curriculum Theory?* Editorial Routledge.
- Raymond, É. (2005). La Teorización Anclada (Grounded Theory) como Método de Investigación en Ciencias Sociales: En la encrucijada de dos paradigmas. *Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, 23. https://www.researchgate.net/publication/28106070_La_Teorizacion_Anclada_Grounded_Theory_como_Metodo_de_Investigacion_en_Ciencias_Sociales_En_la_encrucijada_de_dos_paradigmas/citation/download
- Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Amorrortu Ediciones.
- Schütz, A. (2004). *Estudios sobre teoría social*. Amorrortu editores.
- Silva, M. (2014). Dimensiones de la difusión curricular. *Revista Plumilla Educativa*. Universidad de Manizales.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de casos*. Ediciones Morata S.L.
- Tenti, E. (Comp.) (2006). *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores.
- Ulloa, E. (s.f.). *Significados que docentes de Enseñanza Media de un liceo municipal de Pirque atribuyen a su identidad profesional a partir de la Priorización Curricular 2020-2021* [Tesis de Magíster en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile].
- UNESCO (2006). El currículo a debate. *Revista Prelac*. no.o, 2004-no. 3, 2006.
- Žižek, S. (2020). *¡Pandemia! El Covid-19 sacude al mundo*. Anagrama.

CAPÍTULO 4

Brincadeiras de faz de conta: currículo prescrito e cotidiano da educação infantil¹¹ **Juego de fantasía: currículo prescrito y cotidiano de educación infantil¹²**

Leila Orssolan Aboud
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-3213-4321>
leila.orssolan@gmail.com

Heloisa Helena Oliveira de Azevedo (orientadora da dissertação)
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-5253-4299>
hazevedo@puc-campinas.edu.br

¹¹ Derivada da dissertação intitulada: *Os cantos estão arrumados, e agora, professora? O papel docente nas brincadeiras de faz de conta com crianças da educação infantil* para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação PUC-Campinas. Defendida: 15/01/2019.

<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/1167>

¹² Derivado de la disertación titulada: *Los rincones están ordenados, ¿Y ahora profesor? El papel docente en los juegos de fantasía con niños en la educación infantil* para la obtención del título de Magíster en el Programa de Posgrado PUC-Campinas. Defendida: 15/01/2019.

<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/1167>

Resumo

Esta pesquisa analisa o lugar da brincadeira de faz de conta no currículo de escolas de Educação Infantil (EI) e o papel do professor como mediador. O problema situa-se na seguinte questão: Em que medida os professores utilizam brincadeiras de faz de conta como um recurso didático-metodológico para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil? O objetivo central foi conhecer como a escola organiza o currículo e como as professoras fazem a mediação das brincadeiras de faz de conta. O material empírico foi produzido pela realização de um Grupo Focal com cinco professoras de crianças de três a cinco anos, em um Centro de Educação Infantil (CEI) em Campinas/Brasil. Os resultados demonstraram que as práticas das professoras e os conhecimentos que revelaram ter sobre essa modalidade do brincar infantil ainda precisam ser bastante aprimorados, pois predomina a crença de que a variedade de brinquedos garante o brincar de faz de conta. Ressaltamos a urgente necessidade de as equipes escolares (gestores e professores) rediscutirem as situações de brincadeiras de faz de conta como fonte de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sendo essa a mais fecunda via para aproximar o currículo prescrito do materializado nas práticas cotidianas na EI.

Resumen

Esta investigación analiza el lugar del juego de fantasía en el currículo de las escuelas de Educación Infantil (EI) y el papel del maestro como mediador. El problema radica en la siguiente pregunta: ¿En qué medida los docentes utilizan los juegos de fantasía como recurso didáctico-metodológico para el aprendizaje y desarrollo de los niños en Educación Infantil? El objetivo principal fue conocer cómo la escuela organiza el currículo y cómo los docentes median juegos de fantasía. El material empírico fue producido por la realización de un Grupo Focal con cinco docentes de niños de tres a cinco años, en un Centro de Educación Infantil (CEI) en Campinas/Brasil. Los resultados mostraron que las prácticas de los docentes y los conocimientos que revelaron tener sobre

esta modalidade de juego infantil aún necesitan ser muy mejorados, ya que prevalece la creencia de que la variedad de juguetes garantiza el juego de fantasía. Resaltamos la urgente necesidad de que los equipos escolares (directivos y docentes) rediscutan situaciones de juego imaginario como fuente de aprendizaje y desarrollo de los niños, que es la forma más fructífera de acercar el currículo prescrito a lo materializado en las prácticas cotidianas en EI.

Introdução

A Educação Infantil, na Rede Municipal de Ensino de Campinas-SP, onde foi desenvolvida a pesquisa, contempla o brincar como uma das principais atividades na rotina diária das crianças, conforme explicitado em seus documentos oficiais:

Na Educação Infantil, segmento em foco neste Caderno Curricular Temático¹³, é possível incorporar outras formas de organizar o tempo (...). São elas: compartilhar a vida, brincar e narrar (Campinas, 2014, p. 31). (...) exige-se uma postura investigativa do profissional, que considere as crianças protagonistas, criadoras, inventoras, transgressoras, que tem no brincar o constitutivo do humano. (Campinas, 2013, p.17)

As Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino ancoram-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), que preconizam o brincar e as interações como eixos estruturantes fundamentais para o trabalho com os pequenos. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), a mais nova legislação brasileira que rege a organização dos Currículos em nível nacional, coloca foco nos eixos de interação e brincadeira, ampliando as possibilidades de trabalho, por meio de Campos de Experiência, permitindo, de modo prático, que os direitos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças sejam plenamente alcançados. Essa possibilidade de estruturar o currículo, visa dar

¹³ Cada segmento da Rede Municipal de Ensino elaborou Diretrizes Curriculares para orientar o trabalho docente. Na Educação infantil optou-se por elaborar as Diretrizes Curriculares como documento conceitual e aprofundar as discussões pedagógicas em Cadernos Curriculares Temáticos, como subsídios à prática docente. Hoje a Rede de Educação Infantil possui o Caderno Curricular Temático: Tempos e Espaços.

aos professores autonomia para planejar a prática docente, com clareza acerca das aprendizagens que precisam ser favorecidas a cada fase da Educação Infantil.

O Caderno Temático Espaços e Tempos na Educação das Crianças, publicação da Rede Municipal com o objetivo de ampliar as possibilidades de trabalho preconizadas nas Diretrizes Curriculares do Município, denomina essa atividade como áreas ou cantos de interesse, não enfatizando somente materiais que dão suporte ao faz-de-conta:

(...) a sala foi dividida em áreas (ou cantinhos) de interesse: casinha, fantasia, área da história e descanso, atividades em pequenos grupos (como desenho, pintura, jogos etc.) e outra área que variava de acordo com o interesse das crianças: área de jogos e construção, oficina, carrinhos etc. (...) Existiam diferentes tipos de materiais: materiais industrializados, outros confeccionados, reutilizados, objetos de uso cotidiano (frascos de perfume, desodorante, roupas para fantasia, utensílios de cozinha, telefones etc.). (Campinas, 2014. p. 66)

Barbosa e Volpini (2015) citam Oliveira (2005) para descrever os cantos temáticos utilizados para o faz-de-conta das crianças da Educação Infantil:

Tem sido muito valorizada a organização de áreas de atividade diversificada, os “cantinhos”- da casinha, do cabeleireiro, do médico e do dentista, do supermercado, da leitura, do descanso - que permitem a cada criança interagir com pequeno número de companheiros, possibilitando-lhes melhor coordenação de suas ações e a criação de um enredo comum na brincadeira, o que aumenta a troca e o aperfeiçoamento da linguagem. (Oliveira, 2005, p. 195 citado por Barbosa & Volpini, 2015, p. 21)

Nas visitas à escola-campo, tivemos a oportunidade de observar os momentos iniciais de trabalho do dia, nos quais as crianças brincavam com brinquedos dispostos por temas, sobre as mesas: brinquedos de cozinha, zoológico, pista de carrinhos, lego etc. Ressaltamos que, mesmo que o brinquedo suscitasse movimento das crianças, elas permaneciam nas cadeiras e somente sob o comando da professora podiam escolher outra mesa.

Nos Centros de Educação Infantil¹⁴ (CEIs) há espaços externos que também propiciam a brincadeira de faz-de-conta, como casinha de alvenaria, parque com brinquedos de *playground* e espaços delimitados com areia. Deste modo, as crianças são constantemente convidadas à brincadeira, com brinquedos e materiais diversos, com tempos e espaços organizados na rotina diária. Ocorre que a brincadeira na escola infantil, a nosso ver, vem se tornando uma prática institucionalizada porque faz parte do currículo e ocupa a maior parte do tempo nos planejamentos dos professores. Entretanto, aparentemente, o brincar não é considerado como um instrumento de ensino intencional para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Percebemos que a maneira como o faz-de-conta é possibilitado às crianças e a atuação das professoras nesses momentos revelou a importância que lhe é atribuída nesta escola, pois as crianças tinham à disposição carrinhos e outros objetos que remetiam a uma pista; entretanto, a brincadeira da pista automotiva teve que se restringir ao espaço da mesa, porque a professora a todo o momento pedia para as crianças sentarem-se nas cadeiras. Neste episódio, em especial, a professora estava sentada em outra mesa com uma das crianças para realizar a “atividade pedagógica” do dia, ou seja, aquela que exigia a mediação da professora para maior atenção e concentração da criança, enquanto as demais estavam brincando nas mesas.

Esse foi um episódio vivenciado em um CEI que nos levou a questionar o lugar da brincadeira de faz-de-conta na escola infantil, pois nos revelou que as brincadeiras são momentos em que não há intervenção das professoras, uma vez que, enquanto as crianças estão brincando, as docentes ocupam-se da arrumação dos materiais dos armários, registros das presenças do dia, anotações nas agendas das crianças ou observações sobre suas brincadeiras.

Entendemos que a brincadeira de faz-de-conta na escola precisa acontecer em tempos e espaços intencionalmente planejados pelas professoras, porque têm um papel fundamental como mediadoras entre as experiências que as crianças trazem consigo e os novos conhecimentos,

¹⁴ Denominação dada às unidades de atendimento educacional às crianças de zero a cinco anos da Rede Municipal de Ensino de Campinas-SP.

na promoção da aprendizagem e o consequente desenvolvimento psíquico dos pequenos.

A presença de crianças de idades tão distintas em uma mesma turma, no nosso entendimento, requer da professora atenção especial em relação ao planejamento das ações, a fim de que as diferentes idades e possibilidades de desenvolvimento de cada faixa etária seja um contributo para as aprendizagens de todas. Nos seus planos de ensino anuais, as professoras da Rede indicam a importância do brincar. Entretanto, no dia a dia dos Agrupamentos III¹⁵, em geral, vemos as recorrentes caixas de brinquedos sobre as mesas, as crianças brincando sentadas nas cadeiras, com o movimento contido, e as professoras envolvidas com outras atividades, até mesmo dando atenção às atividades chamada de “cognitivas” com um grupo de quatro crianças, geralmente em papel e relacionada aos projetos desenvolvidos com a turma. Essa atitude pareceu-nos indicar que as professoras davam maior ênfase e importância às atividades dirigidas, utilizando-se dos brinquedos para manter as demais crianças ocupadas.

A ênfase nas atividades cognitivas pareceu não ser exclusividade das professoras participantes desta pesquisa. Neitzel (2012), em sua pesquisa sobre brincadeiras e aprendizagens na Educação Infantil, concluiu que “é forte e arraigada a concepção, por parte das docentes investigadas, de que bastaria deixar as crianças brincando para que as aprendizagens ocorressem naturalmente” (Neitzel, 2012, p. 83). E completa dizendo que “verifica-se uma postura de desvalorização, sob o ponto de vista pedagógico, da brincadeira, por não estar atrelada ao ensino de algum conteúdo escolar” (Ibid. p. 84).

Marco de referência

Iniciamos nosso estudo focando as palavras imaginação e fantasia para compreender se, quando se trata de brincadeira de faz-de-conta, esses termos são sinônimos ou se eles mantêm características diferentes na promoção da aprendizagem e desenvolvimento psíquico da criança pe-

¹⁵ Denominação dada aos grupos de crianças por faixa etária nos CEIs. O agrupamento III é um grupo de crianças de 3 anos e 11 meses a 5 anos e 11 meses.

quena. O dicionário da Língua Portuguesa Houaiss¹⁶ (2009) indica o significado de imaginação como sendo a “faculdade do espírito para representar imagens, evocando objetos anteriormente percebidos para formar imagens originais, a partir da combinação de ideias”. Desta forma concebida, a imaginação é sinônimo de criatividade. O termo fantasia, para o mesmo dicionário, indica, em Psicologia, a “atividade representativa com certo grau de criação, cujos conteúdos são determinados por ideias súbitas e por lembranças modificadas ou enfraquecidas dos objetos, acontecimentos e situações, inclusive sua significação emocional”. Assim, a fantasia também é entendida como imaginação, entretanto, como ficção, algo inventado, que ultrapassa a realidade. É comum vermos os termos imaginação e fantasia utilizados como sinônimos na escola. Escolhemos utilizar, em nossa pesquisa, o termo imaginação como sinônimo de criatividade, desenvolvida a partir da representação da realidade e não como fantasia, por entender que a criança pré-escolar está desenvolvendo a Imaginação Representativa (Gobbo, 2018, p. 89), que é um passo anterior para o desenvolvimento da Imaginação Criadora (Ibid p. 89), também presente nas crianças mais velhas que frequentam a Educação Infantil.

Para avançarmos nesse entendimento, citamos as quatro formas concebidas por Vigotski (2009) como contributos para o desenvolvimento da imaginação nas crianças. Gobbo (2018, p. 34) resumiu-as muito bem:

A primeira forma consiste no fato de que toda imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa: quanto maior o número de experiências, maiores as chances de criação, incluindo-se aqui a importância da mediação do outro. A imaginação origina-se exatamente desse acúmulo, quanto mais rica a atividade do sujeito, mais diversificadas serão suas produções. A segunda forma é obtida por relatos que compõem a realidade, ou seja, aqueles reproduzidos para si a partir do conhecimento do outro. Por meio da linguagem do outro, o sujeito reelabora para si, pela escuta, e se apropria pela imaginação, pela pesquisa do tema e pelo ensino. Essa

¹⁶ Houaiss, A. (2009). Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. Versão monousuário Rio de Janeiro: Editora Objetiva. (correspondente à versão integral do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa).

segunda forma da relação da imaginação com o real necessita da presença de experiência anterior para formular novas imagens.

A terceira forma menciona a importância do fator emocional presente em alguns acontecimentos. O caráter emotivo relacionado à imaginação pode ser encontrado de dois modos: a lembrança de uma imagem conhecida ligada a determinado sentimento [cheiro]; e quando a imaginação influencia o emocional [medos].

E, por fim, a quarta forma diz respeito ao ato de imaginar e se dá por meio da fantasia. Nesse episódio, a elaboração da imaginação desvincula-se de uma situação concreta. A capacidade de imaginar o objeto em sua concretude material transfere-se para outro sem nenhuma correspondência com o real. O objeto começa a existir no mundo objetivo e ser criado em outras formas.

As crianças que frequentam a Educação Infantil estão em pleno desenvolvimento da imaginação a partir da imitação e representação da realidade do dia a dia. Interessa-nos entender como as formas, indicadas por Vigotski¹⁷ (2009), ocorrem, são valorizadas e incentivadas na escola infantil, uma vez que a imaginação se constrói por meio das múltiplas interações entre as crianças e adultos, pelas representações da realidade, quer sejam pelas vivências, experiências, brinquedos e objetos à disposição para a brincadeira.

As professoras de crianças da Educação Infantil devem organizar a brincadeira de faz-de-conta de modo a ampliar as experiências das crianças. Aparentemente, quando as crianças vão ficando mais velhas, há outras questões mais importantes para serem trabalhadas, sendo a brincadeira relegada a espaços amplos e livres da intervenção da professora.

Nesta direção, Prestes (2010) utiliza o termo atividade-guia, que é sinônimo de atividade principal. De acordo com ela, a atividade-guia é aquela que será fonte de promoção de aprendizagem e desenvolvimento da criança. O bebê interage com as pessoas e as coisas à sua volta, de modo rudimentar e quase instintivo, na ânsia de conhecer o novo mundo. Com aproximadamente um ano de idade, a criança busca seguir

¹⁷ Na literatura, são encontradas diferentes formas de grafia para o nome de Vigotski. Optamos por usar Vigotski, a forma como é comumente usada nas literaturas brasileiras. Porém, quando o nome aparece em citações de outros autores ou referenciados nos textos, mantivemos a grafia original.

nesse conhecimento, sendo capaz de imitar as ações cotidianas, as formas como as pessoas a tratam, as coisas que ouve e vê. A partir dos três anos, com a aquisição da linguagem, o faz-de-conta será a atividade que dará apoio para o desenvolvimento de funções psíquicas fundamentais para o desenvolvimento durante toda a vida.

Desta forma colocada, a brincadeira de faz-de-conta é atividade principal da criança porque é um processo pelo qual, ao imitar o mundo, ela começa a compreender as relações sociais e culturais na qual está inserida. Junckes (2015), citando Vigotski, corrobora com essa premissa afirmando que “Por meio da brincadeira, ela aprende a relacionar a situação pensada com a situação real, aprende a apresentar e, ao mesmo tempo, controlar seus desejos, a conviver com regras e normas sociais, a ter consciência de suas próprias ações, e principalmente, a compreender o sentido e o significado de cada” (Junckes, 2015, p. 32).

O termo atividade lúdica está intimamente relacionado com o termo atividade principal, que na infância é o faz-de-conta. Elkonin (2009) enfatiza que os adultos fornecem os modelos de ação com objetos para as crianças:

Denominamos ações com os objetos os modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados. Os autores dessas ações são os adultos. Nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem descobrir-se por si sós à criança durante a simples manipulação, sem a ajuda nem a direção dos adultos, sem um modelo de ação. (Elkonin, 2009, p. 216)

Arriscamo-nos a dizer que é errôneo denominar qualquer atividade que envolva brincadeira de atividade lúdica. A ludicidade está relacionada à brincadeira que produz aprendizagem. No nosso caso, a brincadeira de faz-de-conta é a atividade principal da criança, embora seja uma capacidade “tardia”, por volta dos 3 anos de idade. A escola pode e deve proporcionar situações lúdicas, oportunizadas intencionalmente. No seio familiar, os bebês e as crianças fazem uso dos objetos, em interação com os adultos que com elas convivem. Mas é inegável a importância do faz-de-conta com a presença de outras crianças, devido às exigências que o desempenho de papéis requer, as regras de conduta,

comportamento e ação das crianças durante a brincadeira. E a escola é o local para o desenvolvimento desses fatores devido à presença de crianças de idades próximas – a coletividade tão importante para o desenvolvimento do jogo cada vez mais elaborado.

A Teoria Histórico-cultural atribui ao professor um papel de fundamental importância, como o mediador entre o conhecimento socialmente construído e a aprendizagem da criança. Na Educação Infantil, não é diferente. O professor ocupa lugar de destaque como aquele que cria as condições ou as situações de aprendizagem que promovem o desenvolvimento psíquico das crianças pequenas. Vigotski faz referência ao desenvolvimento psíquico como aquele que engloba todas as áreas para a formação humana: cognitiva, emocional, afetiva, motora, social, ou seja, tudo o que nos humaniza, considerando que o homem é um ser social, constituído pela cultura na qual está inserido. No livro *Formação Social da Mente*, escrito por Vigotski (1991), Luria, ao redigir o capítulo de introdução, informa ao leitor que Vigotski utiliza o termo “mediado” para indicar que o desenvolvimento das funções psíquicas está relacionado ao comportamento mediado, quer seja pelo outro, pelos objetos, linguagem ou signos. “Nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela”. Foi a totalidade da estrutura dessa atividade produtora do comportamento que Vygotsky tentou descrever com o termo “mediação” (Vygotsky, 1991, p. 15).

Neste sentido, o professor tem a tarefa de descortinar para as crianças os usos culturais de cada objeto. Ou seja, as mesmas caixas, com os mesmos brinquedos, nos mesmos tempos e espaços, são meios de estancar a imaginação, a criatividade e outros processos psíquicos igualmente importantes e em desenvolvimento. Nossa responsabilidade é imensa. As crianças não nascem com inclinação para a brincadeira. A brincadeira é a forma como as crianças descobrem o mundo e humanizam-se pelo mergulho na cultura.

Quando as crianças da Educação Infantil brincam de faz-de-conta, ocorre um processo evolutivo de aprendizagem, iniciado pelo modo como se relacionam com os brinquedos até serem capazes de repre-

sentar papéis sociais. Por isso, a atuação das professoras de Educação Infantil adquire um papel de fundamental importância para a ampliação das experiências das crianças com os modos de ser e de estar no mundo. Vigotski (1991) inaugurou conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, ZDP, ao aprofundar os estudos sobre a relação da aprendizagem com o desenvolvimento psíquico, afirmando que sua característica está no fato de “aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha” (Vigotski, 1991, p. 57).

Brincar de faz-de-conta permite saltos no desenvolvimento infantil, sendo possível à criança agir, pensar, sentir e reelaborar seu conhecimento de mundo, quando assume ou representa papéis sociais dos adultos com os quais convive. Na discussão do Grupo Focal, foi possível identificar as percepções das professoras participantes da pesquisa sobre seu papel na brincadeira de faz-de-conta de suas crianças, o que ocorre por meio da participação delas na brincadeira ou por meio de intervenções indiretas na promoção das situações de brincadeiras. Também entendem que as crianças precisam de liberdade para brincar, atuando como observadoras e mediadoras de conflitos durante as brincadeiras.

Desenho metodológico

Com o propósito de melhor compreendermos o que se tem discutido sobre a brincadeira de faz-de-conta na educação infantil e o papel mediador do professor nessas situações, realizamos uma revisão bibliográfica em pesquisas publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), fazendo diversas combinações de descritores. Selecionamos 21 trabalhos para o estudo mais aprofundado, porque estavam relacionados à discussão sobre a compreensão do professor sobre o faz-de-conta e seu papel no desenvolvimento das crianças da Educação Infantil.

Concluímos que, para os professores participantes das pesquisas analisadas, o brincar é importante estratégia de trabalho na Educação Infantil, sendo a brincadeira compreendida por eles como a atividade

mais presente no dia a dia das crianças. Alguns daqueles professores acreditavam que a brincadeira deve ser livre, como pontua Neitzel (2012): “Muitas vezes, nem precisa ser uma brincadeira dirigida, é melhor quando eles brincam à vontade, porque o brincar também é aprender” (Neitzel, 2012, p. 51).

De modo geral, as pesquisas analisadas por nós revelaram variadas concepções sobre a brincadeira na escola: (1) a brincadeira é inata à criança, ou seja, ela já nasce com a predisposição para brincar e, para isto, precisa de liberdade; (2) atividade lúdica é frequentemente confundida com brincadeira, pois utilizam os dois termos como sinônimos; (3) a brincadeira é utilizada como uma estratégia para o ensino de algum conteúdo, como matemática, alfabetização, dentre outros, (4) o papel do professor é intervir nas questões de conflitos entre as crianças ou em perigos iminentes. Diante disso, destacamos uma das análises da pesquisadora Colling (2010) que ilustra as ações e concepções dos professores participantes da sua pesquisa sobre a brincadeira na Educação Infantil: “(...) os saberes dos professores vêm de várias dimensões em sua trajetória tais como: da escola em que se formou, da família, dos pares, dos cursos de formação continuada, pois são dimensões construídas durante a constituição profissional dos professores” (Colling, 2010, p. 89).

Isto nos faz refletir que as atitudes e ações dos professores em geral são fruto de suas histórias de vida, da sua relação com a escola enquanto estudantes, sua formação acadêmica, de modo a interferir nas formas de atuação. Por isso, destacamos a necessidade de se considerar as muitas variáveis quando nos propomos realizar uma pesquisa qualitativa, para evitarmos julgamentos implacáveis e falsos, que nos impeçam de pensar soluções para o problema que envolve esta pesquisa: o lugar da brincadeira de faz-de-conta na Educação infantil, como promotora de desenvolvimento e o papel do professor como o mediador das aprendizagens infantis.

O campo de nossa pesquisa foi um CEI do município de Campinas, interior do Estado de São Paulo. Optamos por produzir o material empírico por meio da aplicação de um questionário com perguntas abertas, que nos possibilitou selecionar professoras para realização de um

Grupo Focal, este último, foi a principal fonte de produção do material empírico de nossa pesquisa.

Utilizamos as respostas dos questionários para conhecer um pouco sobre o que aquelas professoras pensavam sobre a importância da brincadeira de faz-de-conta, como propunham e organizavam essas brincadeiras, dentre outras questões abordadas. Com base nas respostas, organizamos o roteiro de discussão do Grupo Focal, que foi realizado nas dependências do CEI. O horário possível para todas foi entre o intervalo do final da manhã e início da tarde, pois as professoras lecionavam em períodos contrários, e teve a duração aproximada de 1h30m (uma hora e trinta minutos).

Delimitamos nossa pesquisa sobre a brincadeira de faz-de-conta em conhecer em que medida os professores de crianças de 3 a 5 anos utilizam a brincadeira de faz-de-conta como um recurso didático-metodológico para a aprendizagem e desenvolvimento infantis na escola. Utilizamos a expressão “recurso didático-metodológico”, para significar a intencionalidade pedagógica na organização das situações de brincadeiras oferecidas às crianças, reconhecendo o faz-de-conta como a atividade principal da criança de três a cinco anos, ou seja, aquela que possibilita as mais importantes aprendizagens para o desenvolvimento das funções psíquicas, e que requerem, para tanto, planejamento e mediação docentes nos momentos de brincadeiras.

Esclarecemos, ainda, que focamos na faixa etária de 3 a 5 anos, ou no Agrupamento III, porque de acordo com Elkonin (2009), é a partir dos 3 anos de idade que as crianças começam a representar papéis sociais na brincadeira.

Compreender o que as professoras¹⁸ sabem sobre a brincadeira e sua importância para as crianças da Educação Infantil e como propiciam os momentos de faz-de-conta é tarefa que implica ter acesso a um conjunto variado de aspectos e relativos conhecimentos, como o tempo destinado à brincadeira, os espaços e materiais disponíveis para as crianças, a participação das professoras nessa brincadeira, o entendimento de cada professora sobre o desenvolvimento infantil, o nível de conhecimento

¹⁸ Neste texto, utilizaremos a palavra “professora(s)” porque todas as participantes da nossa pesquisa são do gênero feminino.

teórico sobre a principal atividade da criança - a atividade lúdica-, e como são organizadas as situações de brincadeira na rotina escolar.

Apoiamo-nos nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural sobre a brincadeira na infância para analisarmos o material empírico produzido e elaborarmos nossas considerações finais da pesquisa.

Interpretação de resultados

Iniciamos nossa pesquisa com o propósito conhecer em que medida os professores de crianças de 3 a 5 anos compreendem a brincadeira de faz-de-conta como um recurso didático-metodológico para a aprendizagem e desenvolvimento infantis na escola. Essa não é tarefa fácil, pois, como pontua Silva (2013), a Educação Infantil é influenciada por um mescla de ideias psicológicas e pedagógicas, cujos autores diferem em suas concepções sobre a aprendizagem e desenvolvimento de crianças. Os currículos e as propostas não explicitam os pressupostos teóricos que fundamentam os conceitos e concepções ali presentes. Exemplos disso são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, quando trata da Educação Infantil. Nesses documentos não observamos referências a uma linha teórica específica, entretanto, identificamos uma mescla de concepções teóricas defendidas, por exemplo, por Piaget e Vigotski, teóricos que deram origem à Teoria da Epistemologia Genética e Teoria Histórico-Cultural, respectivamente, além de concepções defendidas pela Pedagogia da Infância também apoiadas na Sociologia da Infância.

Convém destacar que, antes de iniciarmos a presente pesquisa, compartilhávamos da mesma visão, entendendo que os diversos teóricos que estudaram a infância tinham contribuições importantes para o trabalho na Educação Infantil e que, juntos, se complementavam. Mas, ao estudarmos o desenvolvimento psíquico da criança, à luz da Teoria Histórico-Cultural, observamos o equívoco que incorríamos quando organizávamos as propostas pedagógicas apoiadas em diversas correntes psicológicas, cujos pressupostos filosóficos não são os mesmos em sua gênese. Embora a aprendizagem seja fruto da ação da criança sobre os objetos, a presença do outro e dos objetos da cultura são de fundamental

importância para o desenvolvimento humano. Na escola, o professor é responsável por ser o mediador entre as experiências e vivências que a criança traz consigo e os novos conhecimentos construídos

A escolha da Teoria Histórico-Cultural como suporte à nossa pesquisa não foi um acaso. Entendemos que os teóricos soviéticos, em especial, Vigotski, Leontiev e Elkonin foram os que aprofundaram seus estudos sobre o psiquismo humano, focando a relação existente entre a cultura e as interações com o outro, como fator de desenvolvimento da consciência humana. Assim, a Educação Infantil tem uma responsabilidade grande para com as crianças em desenvolvimento, devendo ser um espaço e um tempo que proporcionem o seu pleno desenvolvimento psíquico.

Para tanto, e concordando com Facci (2004), defendemos que as professoras que atuam com crianças pequenas devem possuir conhecimento teórico sobre a brincadeira de faz-de-conta, para compreendê-la enquanto atividade principal da criança, mas também, precisam desenvolver o conhecimento técnico, para serem capazes de organizar intencionalmente as situações de faz-de-conta, reconhecendo o papel da mediação docente como eixo principal de ação de sua ação. Por isso, é de fundamental importância que a formação em serviço dos professores de Educação Infantil seja intencionalmente planejada, com foco específico no Brincar, promovendo as ressignificações necessárias, a partir da análise das práticas que realizam com as crianças, iluminadas por pressupostos teóricos e concepções expressas nos Currículos das Redes.

Foi possível apreender que as professoras que fizeram parte deste trabalho têm conhecimentos genéricos sobre a importância da brincadeira para as crianças, destinam tempo e materiais para ela, mas desconhecem o faz-de-conta como atividade principal nesta faixa etária e a função mediadora delas, como professoras, nas brincadeiras. A contradição entre o que a maioria das professoras participantes manifestou saber sobre a importância do faz-de-conta e algumas posturas adotadas, perceptíveis quando citaram exemplos de situações ocorridas em sala de aula, nos fizeram entender que elaboraram seus conceitos sobre o brincar por meio dos discursos de outros – aqueles que permeiam as diretrizes e cadernos temáticos da Educação Infantil Municipal.

É importante destacar que a Rede Pública Municipal de Ensino, onde desenvolvemos nossa pesquisa, tem acolhido as orientações da Pedagogia da Infância para organização de sua proposta curricular, priorizando a infância como um tempo de estar junto e a brincadeira como um momento para as crianças produzirem cultura, sem, no entanto, entender as implicações disso para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Por isso, no discurso daquelas professoras apareceu fortemente o papel delas enquanto observadoras das brincadeiras. Aqui, a questão não é a observação da brincadeira em si, mas, sim, o que observam nas situações de brincadeira das crianças. Apenas uma participante observava a brincadeira para incrementá-la, enquanto as demais apenas observavam, com ênfase no comportamento das crianças, em especial, aquelas que “dão mais trabalho”.

Do nosso ponto de vista, entender o que significa atividade principal e a mediação são pressupostos teóricos que todo o professor de criança precisa compreender, para que valorizem a brincadeira de faz de conta em suas práticas pedagógicas diárias. Considerar a brincadeira de faz-de-conta como a atividade principal da criança da Educação Infantil é compreender que, quando muito pequenas, a exploração das qualidades dos objetos, depois a imitação, até a representação de papéis promovem o desenvolvimento das funções mentais superiores, ou seja, o psiquismo infantil: a consciência, personalidade, a imaginação, a criatividade, a afetividade, as relações pessoais, dentre outras.

Facci (2004), citando Elkonin pontua as principais atividades presentes na criança que frequenta a Educação Infantil: (i) comunicação emocional; (ii) atividade manipulatória; (iii) imitação, (iv) jogo de papéis sociais. São elas que, em cada estágio, permitem que as aprendizagens da criança promovam o desenvolvimento psíquico apropriado. Por exemplo, um bebê precisa que o adulto, ao interagir com ele, vá significando as coisas do mundo. Entretanto, não basta dispor os materiais e brinquedos perto da criança, é necessário ensiná-la a usá-los, brincar com ela. Sem esse conhecimento, corre-se o risco de o professor dedicar todo o seu tempo com ações de: troca, banho, alimentação e sono, desperdiçando as ricas e fundamentais interações que o bebê tem necessidade e direito como pessoa em desenvolvimento.

Consideramos que, dessa forma, as professoras poderão ressignificar o trabalho docente em relação ao brincar de faz de conta. Por ressignificação, entendemos a mudança conceitual e prática nas situações de brincadeira na escola de Educação Infantil, a partir da análise e reflexão sobre os modos como ela ocorre. Ouvir as professoras e realizar as análises de suas falas, à luz de referenciais teóricos sobre o faz-de-conta, nos possibilitou conhecer um pouco sobre o trabalho que realizam com seus pequenos e os modos pelos quais constroem os currículos. Também, nos possibilitou compreender a urgente necessidade de se resgatar o papel mediador das professoras de Educação Infantil nas situações de brincadeiras de faz de conta.

A realização desta pesquisa nos faz inferir que, apesar de anos de discussão sobre o faz-de-conta, as práticas na Educação Infantil ainda carecem de estudos e aprimoramento. Analisamos que as professoras participantes demonstram ter entendimento sobre a importância do faz-de-conta para as crianças, mas percebemos também que algumas professoras ainda têm a necessidade de ensinar as crianças pequenas a brincar com os brinquedos de forma “adequada”. Há lugar na rotina diária, destinados para as brincadeiras com as caixas de brinquedos, com as quais as crianças podem desenvolver suas brincadeiras de faz-de-conta. Entretanto, as colocações de algumas professoras revelaram certas concepções que não condizem com o que uma adequada mediação docente, tão importante para as situações de brincadeiras, como é o caso de:

- a) A afirmação de que as crianças precisam de liberdade para brincar
 - Certamente, numa brincadeira de faz-de-conta, a criança precisa de espaço, tempo, material (brinquedos ou objetos) e seus colegas. Tempo, espaço e brinquedos não surgem do nada, são organizados pelas professoras, mas a qualidade desse tempo, dos brinquedos disponíveis e do espaço organizado são, certamente, modos de a professora intervir na brincadeira, ampliando as experiências das crianças e possibilitando que elas consigam, brincando, não somente reproduzir as atitudes dos adultos, mas ultrapassar as próprias limitações que a idade lhes impõe. Ou, as crianças podem dispor diariamente de tempo para brincadeira, determinado na rotina diária e brincar

sempre com as mesmas caixas e mesmos brinquedos que proporcionam sempre as mesmas brincadeiras. Nos dois casos, as crianças têm liberdade para criar suas brincadeiras. A diferença está na intencionalidade da professora que conhece, ou não, a importância de seu papel mediador.

- b) Exercer o papel de observadoras da brincadeira - Vale ressaltar que por ocasião da discussão no Grupo Focal sobre a função que as professoras atribuíram a si próprias como observadoras das brincadeiras das crianças, quando lançamos a questão sobre o que observam e o que fazem com o observado, houve um entreolhar coletivo, seguido de colocações sobre variadas funções que a observação cumpre. Apenas uma professora utiliza a observação para futuras intervenções na brincadeira das crianças. As demais participantes utilizam a observação para outros fins.
- c) A necessidade de fazer perguntas, fora de contexto, enquanto as crianças brincam - Esta atitude parece ter por trás uma concepção de controle da aprendizagem por parte das professoras e contraditória em relação à afirmação de que as crianças precisam de liberdade para brincar. Acreditamos que as professoras não perceberam que estão vivendo um dilema em relação ao papel cultural investido na figura do professor – o detentor e centro do saber - e aquele papel que as pedagogias ativas abraçadas nas Diretrizes Curriculares lhes impõem – observador da brincadeira. Nós não defendemos nenhum desses dois papéis. Defendemos sim, a atuação do professor como aquele que conhece as necessidades das suas crianças e atua de modo intencional e mediador para possibilitar as aprendizagens das crianças em todo o tempo. No faz-de-conta, atividade principal da criança, a mediação é fundamental para as crianças desenvolverem as capacidades psíquicas.
- d) A “eterna” atividade de blocos de montar na Educação Infantil - Durante o Grupo Focal, quando os brinquedos eram citados, as professoras também faziam referência aos blocos de montar, quer sejam nas caixas de brinquedos ou em outros momentos quando brincavam de faz-de-conta. Aparentemente, os blocos lógicos foram gradualmente substituídos pelos blocos de montar. Esclarecemos que os blocos de

montar oferecem possibilidades de construção e criação. Entretanto, queremos destacar que não entendemos que uma caixa de blocos de montar possa promover, por si só, o faz-de-conta das crianças. Blocos de montar, de acordo com o que estudamos até aqui, não são objetos que permitem às crianças ampliarem suas experiências no faz-de-conta. As crianças precisam de brinquedos e objetos variados que tornem possível a modificação e transgressão da realidade.

Arriscamo-nos a dizer que uma das possíveis respostas para a questão sobre as mudanças que não ocorreram, mesmo após anos de intensa discussão sobre o faz-de-conta, situa-se na formação continuada das professoras, aquela que ocorre entre os pares, com tempo e espaço intencionalmente planejados para tanto; com foco no conteúdo que se pretende estudar. Foi possível observar, durante o Grupo Focal, que aquelas professoras tiveram poucas, ou nenhuma, oportunidade de conversar entre si como as brincadeiras acontecem nas turmas, e a relação das crianças com o faz-de-conta, em cada idade. As professoras verbalizaram, admiradas, que a partir das falas das colegas foi possível distinguir que as crianças têm formas diferentes de interagirem com os brinquedos e de se relacionarem com as brincadeiras, perguntando-se por que isto ocorria.

Foi possível notar, também, as diferenças no conhecimento, nas ações e mediações das professoras participantes em relação ao faz-de-conta com cada turma. As professoras mais novas em relação ao tempo no magistério indicaram que procuram participar frequentemente de atividades formativas, na área de Educação Infantil, oferecidas pela Rede de Ensino e por outras Instituições, ao passo que as professoras com mais tempo na carreira do magistério não indicaram o mesmo interesse. Isto reforça a importância da formação continuada. Em relação ao faz-de-conta, as Equipes Escolares precisam trazer para a discussão as práticas das brincadeiras apoiadas pela discussão de aportes teóricos, para que compreendam a complexidade da infância e possam atuar de modo a potencializar todo o desenvolvimento possível.

Os resultados demonstraram que, embora as escolas incluam em suas propostas curriculares, de forma enfática, o brincar de faz-de-con-

ta, as práticas das professoras e os conhecimentos que revelaram ter sobre essa modalidade do brincar infantil ainda precisam ser bastante aprimorados, pois reconhecem a importância do brincar de faz de conta, destinam tempo, espaço e materiais na rotina diária das crianças, mas em alguns casos, ensinam as crianças a brincar. Podemos dizer que predomina entre as docentes a crença de que a variedade e diversidade de brinquedos, por si só, já garantem o faz de conta, bem como é recorrente a concepção de que a criança precisa de liberdade para brincar, enquanto a professora se ocupa em observá-las.

As professoras deixam à disposição das crianças, diariamente, caixas com brinquedos, caixas com temas variados e, até mesmo, brinquedos de montar, dentre outros. Para algumas professoras, pelo fato de as crianças terem as caixas temáticas à disposição, o faz-de-conta já está sendo garantido.

Buscamos aqui evidenciar em nossas análises que só isto não basta. Faz-se necessária a mediação das professoras para que haja intencionalidade educativa nas situações de brincadeiras, exaustivamente discutida neste trabalho. É certo que nas brincadeiras, as crianças estão reagindo à realidade, quer seja imitando-a ou representando papéis sociais, como forma de entender o mundo que as rodeia. Mas, em uma Instituição Educacional, o faz-de-conta não pode ocorrer naturalmente, precisa ser planejado e, principalmente, mediado.

Conclusões

Retomamos, ao final, que o objetivo central da pesquisa desenvolvida foi conhecer como a escola organiza o currículo e como as professoras possibilitam as brincadeiras de faz de conta, de modo a promover aprendizagem e desenvolvimento nas crianças.

Ressaltamos que o faz-de-conta é toda e qualquer brincadeira na qual a criança representa as ações cotidianas, quer sejam as diretamente vivenciadas, observadas ou conhecidas, como muito bem definiu Góes (2000), afirmando que o faz-de-conta permeia as relações das crianças com os brinquedos, objetos, materiais, enfim, sua relação com o conhecimento.

Diante das análises apresentadas, pontuamos que as Equipes Gestoras e as professoras precisam refletir coletivamente sobre o trabalho que desenvolvem, começando pelos tempos para a brincadeira na rotina na Educação Infantil. Essa reflexão sobre as situações de brincadeiras de faz de conta precisa ser feita apoiada em bases teóricas que considerem a brincadeira de faz de conta como fonte de aprendizagem e desenvolvimento, bem como o importante papel mediador das professoras.

Consideramos que essa é a mais fecunda via para aproximar o currículo prescrito do materializado nas práticas cotidianas das turmas de crianças de 0 a 5 anos da EI, e para a consolidação da brincadeira como atividade principal da Educação Infantil.

Acreditamos que as professoras que participaram de nossa pesquisa possibilitaram contribuição ímpar para o entendimento das situações de faz-de-conta na escola infantil, de modo a permitir a continuidade de pesquisas e a ampliação do debate sobre o tema, pelo caminho da formação em serviço do professor sobre a brincadeira de faz-de-conta, tão importante na etapa da educação infantil.

Referências

- Brasil, (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Ministério da Educação. Brasília- DF.
- Brasil, (2017). Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília- DF.
- Barbosa, K. C. A & Volpini, M. N. (2015) A organização dos cantos temáticos na Educação Infantil. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 2, 13-24.
- Campinas. (2014). *Caderno curricular temático. Educação básica: ações educacionais em Movimento*. Vol. I - Espaços e Tempos na educação das crianças: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico.
- Campinas. (2013). *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação* Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico.

- Colling, G. S. (2010). *Compreensão de professoras de Educação Infantil acerca das brincadeiras de faz-de-conta e das culturas infantis*. 204 f. Dissertação [Mestrado em Educação] - Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina.
- Elkonin, D. B. (2009). *Psicologia do jogo*. 2ª. Editora Martins Fontes.
- Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostki. *CADERNOS CEDES*, 24, (62), 64-81.
- Gobbo, G. R. R. (2018). *O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais*. 291f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências.
- Góes, M. C. R. (2000). *O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens*. Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED. CD-ROM. <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0713t.PDF>.
- Junckes, C. R. G., & Gambeta, C. R. (2015). *Escola de tempo integral e o direito à infância: uma análise da produção acadêmica*. 214 f. Dissertação [Mestrado em Educação] - Universidade Federal de Santa Catarina.
- Neitzel, S. T. L. (2012). *Brincadeira e aprendizagem: concepções docentes na Educação Infantil*. 114 f. Dissertação [Mestrado em Educação] - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Prestes, Z. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Autores Associados.
- Vigotski, L.S. (1991). *A Formação Social da Mente*. 4ª. Editora Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico- livro para professores; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes*. Ática.

CAPÍTULO 5

Recursos tecnológicos digitais na transição entre educação infantil e ensino fundamental¹⁹ **Recursos tecnológicos digitales en la transición entre la educación parvularia y la educación primaria^{20 21}**

Ana Maria Duarte Nogueira
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP
Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-0959-4274>
amd.nogueira@unesp.br

Deise Aparecida Peralta (orientadora da dissertação)
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP
Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-5146-058X>
deise.peralta@unesp.br

¹⁹ Derivada da dissertação intitulada *Culturas da infância e recursos tecnológicos digitais: um olhar para a transição entre educação infantil e ensino fundamental no município de São Paulo* para obtenção do grau de Mestra no programa de “Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos”. Defendida em: 08/09/2021.

²⁰ Derivada de la tesis titulada *Recursos tecnológicos digitales en la transición entre la Educación Parvularia y La Educación Primaria* para obtener el grado de Magíster en el programa “Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos”. Sustentada: 08/09/2021.

²¹ Este trabajo de investigación es una producción del Grupo de Investigación “GE-PAC” (Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação).

Resumo

O presente capítulo tem origem a partir de um recorte de uma dissertação de mestrado que investigou como o contexto tecnológico, atualmente experienciado, oferece visibilidade à racionalidade presente na utilização dos recursos digitais dentro das escolas. A investigação se fundamentou na Sociologia da Infância para descortinar as concepções e práticas curriculares que envolvem a educação de crianças pequenas desenvolvida na rede municipal de São Paulo. A metodologia utilizada contemplou o levantamento e análise de documentos que expressam o currículo paulistano, e conversa com duas profissionais da educação da rede investigada. Os resultados sinalizam escassez de indicações para o uso das tecnologias digitais na Educação Infantil, bem como de prescrições curriculares específicas para a transição entre as etapas da Educação Básica.

Resumen

Este capítulo tiene su origen en un extracto de una tesis de maestría que investigó cómo el contexto tecnológico, actualmente vivido, ofrece visibilidad a la racionalidad presente en el uso de los recursos digitales dentro de las escuelas. La investigación se basó en la Sociología de la Infancia para revelar los conceptos y prácticas curriculares que involucran la educación de los niños pequeños desarrollados en la red municipal de São Paulo. La metodología utilizada incluye el análisis de documentos que expresan el currículo de São Paulo y conversaciones con dos profesionales de la educación de la red de investigación. Los resultados indican una falta de indicaciones para el uso de las tecnologías digitales en la Educación Parvularia, así como prescripciones curriculares específicas para la transición entre las etapas de la Educación Básica.

Introdução

Na chamada sociedade do conhecimento, experienciada atualmente, é inegável que as tecnologias digitais apresentam papel fundamental, ora aproximando pessoas distantes por meio da comunicação instantânea, ora promovendo o entretenimento em larga escala ou mesmo propiciando à humanidade o acesso à informação (sem entrar no mérito da qualificação desta) a apenas um toque.

As crianças diariamente estão em contato com diferentes recursos digitais (Chaudron, 2015) e, nos casos em que não o estão, se deve mais ao fato das desigualdades e injustiças sociais a que estão expostas do que, necessariamente, em função da não indicação ou orientação de restrições impostas por questões pedagógicas. Nesse sentido, atualmente, discussões surgem sobre o uso de tecnologias digitais por crianças, evidenciando opiniões divergentes e, muitas das vezes, não devidamente baseadas em dados empíricos confiáveis (Silva, 2017). Diante disso, parece pertinente a proposição de estudos que centrem ênfase em quais e de que forma se prescrevem o uso das tecnologias digitais pelas crianças, em especial nos ambientes educacionais.

A motivação para adotar essa temática e desenvolver uma pesquisa surge em decorrência da importância dada ao tema na sociedade atual, tendo em vista que a velocidade das mudanças tecnológicas tem acarretado novas demandas para a escola, e também devido às vivências pessoais. Diante de experiências profissionais na educação básica, seja na docência ou gestão escolar, é corroborado que proporcionar acesso adequado às tecnologias digitais torna-se um dos compromissos da escola pública na luta pela emancipação dos sujeitos.

Faz-se necessário ressaltar que, durante o desenvolvimento da pesquisa que originou este texto, ocorreu a pandemia da doença do novo coronavírus (COVID-19), patologia respiratória infecciosa causada pelo vírus Sars-CoV-2, que impôs restrições de contato social entre as pessoas e a necessidade de uso emergencial das tecnologias digitais no contexto escolar, além de mobilizar o Estado, a comunidade científica e toda a sociedade para conter o contágio. Mesmo sem adequada formação dos profissionais e infraestrutura tecnológica, a escola foi

lançada ao desafio de alcançar as crianças durante a suspensão de aulas presenciais, mantendo contato e promovendo atividades formativas por meio da internet. Destaca-se que o acesso às tecnologias digitais não é uniforme, sendo que muitos estudantes ficaram à margem das ações de aproximação entre escolas e famílias.

Marco de referência

Sociologia da Infância

O campo de estudos da Sociologia da Infância é recente e tem recebido atenção nas últimas décadas, ao mesmo tempo em que se contempla uma situação paradoxal: nunca antes se tematizou tanto as crianças como sujeitos de direitos e nunca antes a realidade das crianças foi tão permeada pela exclusão, pela desigualdade e pela exploração em relação à indústria de produtos para a infância (Sarmiento, 2009).

De acordo com Sarmiento (2004, p. 3), “paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio.” No passado, não se via a criança como ser social, o que passou a ocorrer recentemente, de modo que se possam proceder com estudos para, conforme Sarmiento (2008, p. 24), melhor compreender a infância e os saberes imbricados “na emancipação das crianças dos processos simbólicos e políticos de dominação”. A visão de incompletude ligada à criança permeou o imaginário coletivo por muitos séculos e a Sociologia da Infância tem se encarregado de estudar toda a complexidade que envolve a criança e a infância, desvelando os aspectos relacionados a essa categoria social.

Os estudos sobre a infância têm se desenvolvido nas últimas décadas, suscitando um olhar diferenciado para a criança e seu desenvolvimento na perspectiva da alteridade — aquilo que é distintivo — de modo que “as perspectivas críticas incidem na desconstrução teórica dos processos de dominação social, paternalista, patriarcal e adultocêntrica” (Sarmiento, 2015, p. 33), visando suprimir o “efeito de invisibilização das crianças como atores sociais” (Sarmiento, 2008, p. 2).

Diante de tais peculiaridades, a criança é percebida como produtora de cultura em seu espaço e em seu tempo, busca descobrir e conhecer o mundo por meio de experiências, vê o mundo de maneira própria (muitas vezes “subvertendo a aparente ordem natural das coisas”) e é um sujeito social, com costumes, valores, hábitos e práticas sociais próprios, que tem como direito o brincar (Kramer, 2007, p. 16-17). Abramowicz (2020, p. 471) nos indica que pesquisar a infância é, também, pesquisar minorias, fugindo de “redes hegemônicas de sentido e de poder”.

A Sociologia da Infância considera as crianças como produtoras de uma cultura própria, que não se restringe à mera reprodução da realidade experienciada pelos adultos, mas se apresenta recriada e reinventada, o que é definido como reprodução interpretativa, consistindo em um modo específico como as crianças simbolizam o mundo, na interação de pares, inventando e vivenciando novas formas de ser, combinadas ao faz-de-conta e, conforme nos aponta Sarmento (2008, p. 15), “as crianças operam transformações nessa cultura” apresentada pelos adultos. Enquanto campo de conhecimento, o estudo sociológico da infância “busca o conhecimento dos factos sociais, através das e com as crianças” (Sarmento, 2008, p. 24).

Olhando de modo diacrônico para a infância, percebe-se que as crianças, a partir do olhar de seres incompletos e, por isso, imperfeitos, eram vistas como “seres sociais ‘em trânsito’ para a vida adulta” (Sarmento, 2008, p. 3), sendo desconsideradas como categoria social em si mesma. Isso implica em uma visão subalterna da criança, que por sua condição etária e por se mostrar incapaz de prover-se economicamente, por exemplo, deve ceder na forma como pensam e agem os adultos que dela cuidam.

A infância está permeada, ainda, por um paradoxo, pois “nunca como hoje as crianças foram objecto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e sofrimento” (Sarmento, 2008, p. 3). Dessa maneira, a Sociologia da Infância busca se ocupar de toda a realidade social da infância, de modo que se possam identificar e combater tais formas de exclusão. A relação assimétrica em relação ao poder que ocorre entre adultos e crianças decorre principalmente

de motivos econômicos, sendo um “poder de controlo dos adultos sobre as crianças [...] reconhecido e legitimado” (p. 7). Tal característica de subalternidade está intimamente vinculada à própria conceituação e historicidade da infância.

A perspectiva de estudos de Manuel Sarmiento traz uma preocupação com as desigualdades geracionais, em que cabe à criança o papel de subalterno, e apontando a diferença geracional como “geradora de desigualdade” (Sarmiento, 2008, p. 8). A garantia de direitos das crianças deve ser preservada pelos adultos que a cercam, cabendo à escola a incumbência de promover o desenvolvimento a partir de suas necessidades, o que é parte de um “projecto social mais amplo de promoção dos direitos de cidadania da infância” (Sarmiento, 2008, p. 23), pois a criança deve ser vista “como actor social antes da condição de aluno” (Sarmiento, 2008, p. 12).

Segundo Peralta et al. (2019, p. 117), a expressão Culturas da Infância, consonante à perspectiva da Sociologia da Infância, pode ser definida “como representações simbólicas, expressões e comunicações próprias de um grupo de crianças, construídas nas interações entre pares em permanente diálogo entre elas e com a cultura adulta”. De acordo com Sarmiento (2004), as Culturas da Infância são autônomas em relação às culturas dos adultos, defendendo que “há uma ‘universalidade’ das culturas infantis que ultrapassa consideravelmente os limites da inserção cultural local de cada criança” (p. 8).

A mudança da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não deveria representar uma mudança súbita nas práticas escolares, pois a necessidade do brincar permeia toda a infância e as atividades lúdicas devem ocorrer, de forma que sejam respeitados os modos de ser criança.

Um currículo para as infâncias

Quando se fala em currículo, propriamente, se caracteriza o conteúdo e a forma daquilo que é colocado em prática no interior das instituições escolares, mas que não se restringe ao conhecimento científico ou acadêmico. Segundo Pacheco (2016), o conhecimento é central no currí-

culo e o currículo escolar consiste em uma das maneiras pelas quais o conhecimento é distribuído na sociedade. É válido ressaltar que, “sendo a escola uma instituição de socialização, o conhecimento pode ser visto como formação que enriquece a vida de um educando, fornecendo-lhe poder na exploração do mundo”, colocado pelo mesmo autor (p. 71), o que nos permite refletir acerca de qual conhecimento é mais valioso a ponto de compor o currículo escolar, e de que maneira ele será distribuído por intermédio da escola, ou seja, com quais interesses - dinheiro, poder, por exemplo - e de que maneira(s) a escola se portará diante das realidades e experiências dos educandos, tendo como contrapartida as investidas de quem define o que deve ser ensinado.

Silva (2010) afirma que, de acordo com as teorias críticas, o currículo é um espaço de poder, transmite a ideologia dominante e tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes do sistema capitalista, mantendo a crença de que essa forma é boa e desejável. Pacheco (2005) reconhece que a teoria crítica permite olhar para o contexto educacional ? o conteúdo e a forma do que se desenvolve na escola, considerando os contextos social, econômico e político, com vistas à transformação a partir de dois princípios, que são o comportamento crítico e a orientação para a emancipação.

A função social da escola, e destaca-se aqui, da escola pública, deve estar pautada no acesso crítico ao conhecimento. Lopes (2013) aponta que, de acordo com Althusser²², a escola atua duplamente na manutenção da estrutura social, sendo “diretamente, [...] como elemento auxiliar do modo de produção como formadora de mão de obra, indiretamente contribui para difundir diferenciadamente a ideologia, que funciona como mecanismo de cooptação das diferentes classes”, sendo esse “caráter de aparelho ideológico ressaltado por Althusser que vai constituir o cerne da teorização crítica em Currículo, considerado enquanto mistificação ideológica” (n. p.).

²² Filósofo francês marxista, defende na obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado* que Estado e Ideologia nunca se desvinculam inteiramente e que os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) - entre eles, o AIE escolar - constituem-se em instituições cujo funcionamento se dá pela ideologia (dominante, ou seja, da classe dominante), mas também pela repressão atenuada, sendo, em si, o local da luta de classes. (Fofano & Rech, 2021).

Pacheco (2009) coloca que, ao considerar a educação como algo de natureza unicamente prática, reduzindo o conhecimento à praticidade dos contextos sem uma abordagem cultural e social de pertencimento, há redução epistemológica e o conhecimento escolar é empobrecido. Em suma, a atuação da escola na formação de pessoas críticas e participativas fica comprometida, se a finalidade for atender unicamente ao mercado. Ao defender que um dos objetivos da organização curricular seja objetivar uma melhor formação cultural, Pacheco (2016, p. 74) aponta ser imprescindível que o currículo “valorize um conhecimento que é produzido em contextos diferenciados, respondendo a situações específicas e preparando as crianças para situações complexas”. Consoante a isso, segundo Peralta et al. (2019, p. 115), Malaguzzi e a abordagem Reggio Emilia^{23, 24} apontam que “não só o que a criança pensa é válido, mas válidas são também as múltiplas linguagens da infância e as formas como as crianças pesquisam, produzem sentidos e conhecimentos”. E corroborando com essa perspectiva, parece pertinente pensar que a questão do currículo merece destaque, visto que o brincar e as atividades lúdicas correm o risco de se renderem a uma educação que “se reduz à detenção de saberes e ao cumprimento de conteúdos, desconsiderando as especificidades infantis” (p. 56).

Assim o sendo, as práticas pedagógicas na educação infantil requerem atenção e cuidado para que privilegiem antecipação de conhecimentos escolares às crianças pequenas. Tal proposição, aparentemente, nos leva a um dilema paradoxal, pois, segundo Sarmiento (2004, p 4-5), a modernidade e seus fatores (“a criação da escola, o recentramento do

²³ A experiência de Reggio Emilia, tal como colocada por Forman (2016), ilustra o uso de mídias digitais no cotidiano de crianças pequenas, sempre com propósito bem definido e de maneira autoral. O pesquisador destaca que o formato digital permite flexibilidade na distribuição, armazenamento, edição, recuperação e composição com outros recursos, facilitando a disseminação das ações empreendidas com as crianças e também a documentação pedagógica, que subsidia a reflexão docente acerca do que é desenvolvido com as crianças. Sobre isso, Forman (2016) ressalta, também, que as tecnologias anteriores (textos e imagens) eram estáticas e revela a importância dos vídeos, que se constituem em artefatos que possibilitam “compreender melhor os produtos realizados pelas crianças” (p. 345).

²⁴ Para saber mais sobre a proposta curricular de Reggio Emilia: <https://www.villa-deibambini.com.br/reggio-emilia-italia/>

núcleo familiar, a produção de disciplinas e saberes periciais, a produção da administração simbólica da infância”) têm produzido uma (re)institucionalização da infância, acarretando uma mudança no “lugar social imputado às crianças”, retirando-a do “lugar nenhum” de um ser em projeto de adulto para o centro de uma categoria social própria que a caracteriza como ser completo em cada uma das fases da infância; ao mesmo tempo essa (re)institucionalização ameaça a infância com a aceleração (Rosa, 2019) própria das sociedades capitalistas. Esse movimento traz a preocupação de ter as Culturas da Infância, compostas por “elementos linguísticos, elementos materiais, ritos, artefactos, disposições cerimoniais e também normas e valores” (Mollo-Bouvier, 1998 apud Sarmento, 2004, p. 9), preservadas em termos de manutenção das especificidades dessa fase geracional, tais como a necessidade de interação, a atividade lúdica e o faz-de-conta.

Sendo a sociedade contemporânea fortemente marcada pela cultura escrita, ensinar a linguagem escrita a crianças pequenas constitui-se em uma ferramenta para assegurar-lhes inserção em tal sociedade, como sujeitos de direitos. Entretanto, para se realizar essa inserção, é substancial destacar a importância da cultura infantil, produzida pelos próprios infantes, como modo de garantir que sejam vistos como atores sociais.

Segundo Baptista (2009, p. 19), Vygotsky ressalta que o ensino “deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças, [...] deve ser ‘relevante à vida’, deve ter significado para a criança”. A autora salienta que devem ocorrer “durante as situações de brincadeiras nas quais [as crianças] sentem a necessidade de ler e escrever”, ou seja, em situações de comunicação e de uso da linguagem como forma de ser e agir no mundo, contrapondo-se à mera antecipação de saberes, característica da alfabetização na perspectiva da pedagogia tradicional: mecânica e de memorização.

As atividades lúdicas que colocam a criança em um papel ativo e que criam a necessidade das práticas de leitura e escrita na vida em sociedade durante o brincar constituem-se, portanto, em uma abordagem que proporciona uma apropriação da escrita condizente com esses direitos, atentando sempre para as necessidades particulares da faixa etária atendida, sem gerar sobrecargas com conteúdos que serão abordados no decorrer de toda a escolarização.

Dessa maneira, surge a necessidade de se pensar o lugar das tecnologias digitais nas escolas para crianças pequenas e a relação entre esse lugar e os objetivos relacionados à interação dessas crianças com o mundo letrado permeado por aparatos tecnológicos.

Tecnologias para diferentes infâncias

A tecnologia educativa digital, segundo Pacheco (2005), consiste em elemento fundamental do processo de desenvolvimento curricular, possibilitando “a estruturação da realidade e a configuração da relação que o aluno mantém com o conhecimento” (p. 129). O uso das tecnologias digitais aplicado à educação tem grande importância como suporte de conhecimento e como instrumento de utilização e controle do poder, visando às aprendizagens pretendidas. Pacheco acrescenta que, “nesta perspectiva, a tecnologia assume uma função de controle do conhecimento, contribuindo para a ideia da eficácia dos processos de aprendizagem”. Falamos de uma poderosa ferramenta a ser utilizada, sendo que,

redes são como “salas de aula” expandidas nas nossas telas que podem nos ajudar a evoluir sempre em todas as dimensões, mas também podem aumentar nossos preconceitos, dependências e alienação. São espaços educativos e cabe à escola, aos educadores e aos pais fazer um uso mais consciente e integrado com os espaços educativos mais formais e assim conseguir os objetivos de educar para uma vida mais desafiadora e com maior propósito. (Moran, 2019, p. 72)

Nesse contexto, com a organização da aprendizagem nas comunidades virtuais ou redes de informações, não se pode falar em soberania do sujeito, mas em comunicação e conhecimento por meio das relações. A linearidade, sequência e regulação do currículo como texto dão espaço ao currículo interativo, multidimensional e emancipatório do hipertexto, sendo fundamental observar quais interesses regem o mundo descortinado pelas tecnologias, se norteados pelo mercado e pelos interesses econômicos (Pacheco, 2005). Tal conjuntura impõe a necessidade de se adequar a abordagem da leitura e escrita na escola, recorrendo a usos sociais dessas no contexto tecnológico.

Dias et al. (2012) nos alertam para a importância de se tratarem os multiletramentos, e sua propagação, como forma de democratizar o ensino como um problema político, em que a educação de qualidade não seja privilégio de uma minoria. Acrescentam, ainda, que a exclusão social e o fracasso escolar podem ser superados a partir de práticas que entrelacem o elitizado e o periférico, o local e o global, gerando sentidos de aprendizagem, com políticas públicas que promovam a qualificação das professoras e professores.

Dentro desse mesmo ideário, Goulart (2017) indica que a formação de sujeitos letrados na atual sociedade está estreitamente vinculada ao contexto de autoria, sendo fulcral promover a inclusão e participação desses sujeitos na sociedade com o uso da língua escrita em sua variante padrão. E acrescenta, ainda, que “o compromisso da escola em formar cidadãos autores de suas próprias leituras e da produção de seus próprios textos continua sendo um desafio neste país com tantas desigualdades” (p. 56), sendo parte do papel da escola minimizar a exclusão social decorrente das diferenças de acesso às tecnologias digitais por parte dos educandos.

O uso cotidiano de tecnologias digitais por crianças pequenas de maneira alguma deve se limitar a torná-las meras consumidoras do que lhes é oferecido. Diante do potencial criativo e inventivo da criança e da necessidade de prover-lhe experiências que promovam o contato com diferentes gêneros e formas de expressão, há muitas possibilidades de investigação, análise e produção que envolvem as tecnologias digitais, seja na escola ou fora dela.

Além do uso consciente, crítico e criativo das ferramentas, cabe à escola estimular a qualidade de vida, o contato com a natureza, o brincar livre, a expressão, o ócio, entre outros, e desestimular o consumo desenfreado de produtos e serviços que preenchem a programação veiculada pelas mídias. Em sociedades capitalistas, o mercado e a publicidade dirigem-se à criança de maneira voraz e assimétrica, tendo em vista as técnicas persuasivas lançadas contra crianças tão pequenas e a influência permanente sofrida a partir do “contato com as redes sociais, videogames, internet, propagandas” (Friedmann, 2020, p. 30).

Em face ao exposto, e ao se pensar o uso das tecnologias no contexto escolar, tem-se que a utilização de tecnologias digitais por crianças

pequenas deve ser permeada por uma relação predominante de autoria, em detrimento do consumo acrítico dos produtos e processos próprios das tecnologias do mundo atual, sendo importante não contemplá-las, afinal tratam-se de suporte à informação e ao conhecimento hodierno (Moran, 2019; Peralta et al., 2019).

Desenho metodológico

Aqui apresentamos o recorte de um estudo maior realizado junto à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo/SP, apresentando interpretações de análise documental e de narrativas de profissionais da educação sobre orientações curriculares e práticas docentes relacionadas ao uso de tecnologias digitais por crianças pequenas, identificando aproximações e distanciamentos em relação ao advogado pela perspectiva das Culturas da Infância.

O delineamento metodológico se constitui de duas fases²⁵.

A primeira, uma análise documental (Cellard, 2008) que se deu pelo estudo e inferências de informações em documentos, no caso, o documento base de expressão do Currículo da Cidade referente à Educação Infantil e às Tecnologias para Aprendizagem. A intenção foi avaliar o contexto de produção, autoria e natureza do texto. Em tais documentos, buscou-se observar a forma como é orientado o uso de tecnologias digitais em sala de aula, enfatizando singularidades e similaridades entre a segunda etapa da Educação Infantil (crianças de 5 anos) e o 1º ano do Ensino Fundamental (crianças de 6 anos), lançando um olhar para concepções teóricas que direcionam, curricularmente, as duas etapas da Educação Básica.

A segunda fase se deu a partir de conversa com cada uma das participantes, objetivando narrativas que caracterizem quais são e como são usadas as tecnologias digitais na segunda etapa da Educação Infantil (crianças de 5 anos) e no primeiro ano do Ensino Fundamental

²⁵ Faz-se necessário ressaltar as alterações que a metodologia, inicialmente proposta para o estudo maior que originou a dissertação de mestrado da primeira autora, sob orientação da segunda autora, deste texto, sofreu durante o percurso em virtude da pandemia de COVID-19.

(crianças de 6 anos). As duas pessoas que foram ouvidas, e que compartilharam o seu olhar sobre as orientações para o uso de tecnologias com crianças pequenas e sobre as práticas docentes orientadas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, são funcionárias de carreira da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, exercendo cargos de gestão. As duas participaram da equipe que elaborou a estruturação do atual currículo da Cidade de São Paulo. O critério de escolha das participantes recai na possibilidade de investigar como as tecnologias se situam na transição entre as duas etapas da Educação Básica, uma vez que as gestoras atuam nas duas etapas (Educação Infantil e Ensino Fundamental) da Educação Básica da rede municipal paulistana.

Interpretação dos resultados

Aqui trazemos o que lemos (análise documental) e o que ouvimos (conversa com profissionais da educação) sobre uso de tecnologias digitais por crianças pequenas, transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, e desenvolvimento curricular para ensino de língua escrita.

A análise documental levou à constatação de muitas convergências entre o que se pode ler nos documentos e o paradigma defendido pelos referenciais que versam sobre Culturas da Infância, particularmente, na relevância dada à necessidade de preservação da infância, abrangendo crianças de zero a doze anos, com predominância do caráter lúdico nas práticas realizadas na escola; do zelo acerca da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental; da enunciação de compromissos com a continuidade entre as etapas; e na forma como a língua escrita é tratada nos documentos, com ênfase nas práticas sociais que a envolvem.

Ainda em relação aos documentos analisados, percebe-se ênfase no caráter coletivo do currículo para crianças pequenas, manifestando preocupação em implantar na rede ações que promovam espaços de reflexões e debates para os profissionais da educação. Nos documentos ainda se encontram proposições para uma formação docente pretendida pela educação pública municipal, declarando intenções de ações que visam o futuro, sem padronização de sujeitos e que não estejam imbricadas de racionalidade técnica, almejando somente uma capacitação

instrumental. Há declarações no documento que remetem a expressões como “educação crítica” e “emancipação dos sujeitos”.

A essência da conversa²⁶ foi descrita e analisada sob um viés interpretativo, reconhecendo que se tratava de uma interpretação, dentre tantas possibilidades, que os discursos impulsionam. A fala das participantes aponta para a importância da ludicidade para a criança (Sarmiento, 2004), defendendo como uma atividade natural nesta fase geracional, além do destaque aos espaços do ambiente escolar que, mesmo tão diferentes entre si, recebem crianças de idades tão próximas. Por um longo tempo discutiu-se que a criança que sai da Educação Infantil e adentra a escola de Ensino Fundamental se depara com uma disposição de tempos e espaços completamente diversa, contrariando a importância da articulação e integração das etapas e continuidade de aprendizagens e desenvolvimento que os documentos curriculares apontam como necessária. Há que se destacar, aqui, que o que ouvimos [das participantes] destoa do que lemos [nos documentos curriculares].

A leitura dos documentos curriculares referentes à Educação Infantil e às Tecnologias para Aprendizagem revela aspectos convergentes e permanente diálogo, em especial no que se refere à antecipação de escolarização de crianças pequenas e na manutenção do brincar e da ludicidade durante toda a infância, demonstrando alinhamento da proposta entre as duas etapas. Entretanto, a fala das gestoras indica que as ações realizadas com a intenção de promover uma transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental constituem-se em iniciativas pontuais e escassas, constituindo-se em visitas e/ou envio de relatórios de desenvolvimento dos profissionais de uma etapa a outra, conforme indicado no Currículo da Cidade: Educação Infantil (São Paulo, 2019).

A conversa indicou, também, a existência de diferentes visões e importâncias dadas pelas famílias às etapas de escolarização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, possivelmente pela centralidade que a escrita apresenta em nossa cultura adultocêntrica, o que relega as Cul-

²⁶ Fizemos a opção por chamar de “conversa” e não de “entrevista” os momentos de interação com as profissionais, pois não houve adesão rígida a roteiros. A interação aconteceu de forma livre, onde as participantes falaram sobre crianças pequenas, tecnologias, continuidades e rupturas no desenvolvimento curricular das etapas da Educação Básica, etc. A conversa ocorreu via reunião na Plataforma Google Meet.

turas Infantis a um patamar inferior de importância. A esse respeito, Marcondes (2012, p. 196) relata que “na sociedade contemporânea é ‘natural’ associar a imagem de criança com a de aluno, considerando que ‘ser aluno’ se constitui no ofício infantil, contudo, essa categoria é uma construção social”. Sobre isso, assim como Sarmiento (2008), as gestoras defenderam que a criança se constituísse como agente social antes de ser estudante.

Ao contrastar os recursos didáticos presentes nos cenários educativos de cada uma das duas etapas da Educação Básica, fica evidente que o Ensino Fundamental é mais marcado pelas tecnologias digitais, figurando o Professor Orientador de Educação Digital (POED), o laboratório de informática, além do fenômeno “aula no laboratório” e as possibilidades de acesso a aparatos mais emergentes (como por exemplo os “kits de robótica”). Isto posto, ao passo que na Educação Infantil essa configuração não se materializa no cenário cotidiano das crianças, ainda que nos documentos curriculares haja menção à abordagem das tecnologias como linguagem e suporte de conhecimento na Educação Infantil.

Especificamente, em relação à Educação Infantil, as falas das participantes convergem para a afirmação de que as tecnologias -não somente as digitais - estão colocadas de modo a permear os fazeres próprios desta etapa, tanto por uma questão de concepção de uso social e autoral das tecnologias como pelas limitações de recursos tecnológicos digitais nas escolas, sendo destacada a importância da mediação das professoras e professores para ampliação do repertório infantil por meio das tecnologias.

No conjunto de narrativas que se constituíram na conversa, encontram-se referências à importância das tecnologias digitais para crianças pequenas como potencializadores de aprendizagens, mas também reconhecimento das diferenças entre prática pedagógica da Educação Infantil daquelas realizadas no Ensino Fundamental, elucidando, parcialmente, os motivos de haver tantas diferenças entre o que se desenvolve com tecnologias digitais nas duas etapas.

Para além da presença e dos usos das tecnologias, nas falas aparece com frequência o papel docente com potencial decisivo para fomentar

ou limitar o acesso das crianças a atividades com aparato tecnológico. Afinal, seriam essas(es) profissionais que transpõem para a mediação tecnológica a intencionalidade pedagógica presente nos programas e planos de ensino.

O tema “pandemia pelo coronavírus”, como não poderia deixar de ser, surgiu em decorrência das falas das participantes elencarem as dificuldades que professoras e crianças enfrentaram durante o período de suspensão de aulas presenciais, devido ao distanciamento social imposto pela COVID-19, seja em relação ao equipamento (ausência dele, equipamento obsoleto que não responde às necessidades impostas pelo ensino remoto, falta de internet/uso somente de dados móveis) ou em relação às necessidades formativas da família e das professoras para promoverem a educação em meio a tantas adversidades.

Conclusão

Os olhares tomados a partir da questão de pesquisa e dos objetivos que foram inicialmente propostos nos levaram a perceber que, na perspectiva das Culturas da Infância, há um longo caminho a percorrer, a fim de promover integração entre o último ano da Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental.

Existem mais singularidades quando observamos que o direcionamento de recursos é muito diferente entre as duas etapas, atravancando o desenvolvimento de atividades com tecnologias digitais na Educação Infantil; existem mais similaridades quando se recomendam práticas sociais letradas, protagonismo infantil e produção autoral em relação às práticas de leitura e escrita nas duas etapas; existem mais singularidades quando pensamos na importância dada ao brincar, à ludicidade e ao faz-de-conta para crianças pequenas e “alunos do 1º ano”, promovendo uma ruptura nas vivências cotidianas da escola. A intenção de uma “transição” se mostra expressa no documento, mas ainda se resume a ações pontuais, visto que a organização dessas etapas da Educação Básica, embora sejam subsequentes, é completamente divergente, devido a aspectos históricos e interesses externos à instituição escolar.

A respeito da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, observamos que o documento curricular enfatiza a necessidade

de articulação entre as etapas, destacando princípios da Sociologia da Infância e a questão das práticas de leitura e escrita com as crianças pequenas (5 e 6 anos), oferecendo muitas questões para reflexão e levando-nos a compreendê-lo, em alguns momentos, como uma carta de intenções, de modo que norteie a atuação da rede na forma de se enxergar as crianças da referida faixa etária.

Quanto à disponibilidade de recursos tecnológicos digitais, foi possível identificar que, enquanto no Ensino Fundamental há o laboratório de Educação Digital, com professora(or) específica(o), *notebooks*, *datashow*, impressora, impressora 3D e kits de robótica, na Educação Infantil há escolas com acesso à máquina fotográfica e celular pessoal da(o) professora(or), revelando grande ruptura – muito embora esta etapa preocupe-se em repertoriar a criança e desenvolver diferentes linguagens, e não tenha foco nos recursos digitais. Observamos a ruptura, também, nas práticas relacionadas ao uso das tecnologias digitais, tendo em vista as diferenças na organização, recursos e na abertura de que, na Educação Infantil, a(o) professora(or) da turma trabalha com elas quando apresenta maior afinidade, sem a obrigação de horário semanal.

No tocante às prescrições curriculares acerca das tecnologias digitais, o Currículo da Cidade: Tecnologias para Aprendizagem traz direitos de aprendizagem, contemplados em uma espiral ascendente de evolução, contemplando crianças do 1º ao 9º ano; já no documento referente à Educação Infantil, o uso de tecnologias digitais não é enfatizado, sendo esta uma das possíveis linguagens às quais as crianças devem ter acesso por meio da escola. Pela fala das gestoras participantes, as diferenças de recursos direcionados às etapas de escolarização se refletem nas práticas vivenciadas no ambiente escolar, de modo que as Tecnologias para Aprendizagem acontecem de maneira sistematizada no Ensino Fundamental, enquanto na Educação Infantil fica mais restrito. No âmbito do documento curricular, percebe-se alinhamento entre as etapas na questão da ludicidade e da preservação das Culturas da Infância.

Observamos, a partir das narrativas aqui exploradas, que no tocante à língua escrita, não se constata a ruptura anteriormente observada em relação à mudança de etapas pela qual a criança passa ao adentrar o Ensino Fundamental, haja vista que as prescrições curriculares bus-

cam afastar-se de racionalidades técnicas e as práticas relatadas pelas gestoras participantes vinculam-se mais às práticas sociais de uso da língua, buscando situações cotidianas vivenciadas pela criança e considerando a escrita como uma das múltiplas linguagens às quais a criança tem acesso, propiciado por meio de jogos e brincadeiras. No que se refere às tecnologias digitais, o que se percebe pela fala das participantes é o uso do recurso como ampliação de aprendizagens, sem foco no ensino primordialmente do modo de se usar o recurso, mas abordando o uso social, a criatividade e o trabalho em equipe.

A análise do currículo da cidade de São Paulo e da fala das gestoras participantes nos contribuiu para a percepção de que ainda temos uma longa trilha para chegarmos a extrapolar o discurso e as intenções e propriamente aproximarmos as práticas com tecnologias digitais da Educação Infantil daquelas realizadas no Ensino Fundamental, haja vista a duração da infância de zero a doze anos, e não somente até os cinco. Ao mesmo tempo em que é necessário potencializar as aprendizagens e abrir os horizontes das crianças com o uso das tecnologias digitais, temos que apresentar cautela com relação ao excesso de uso de telas e à forma como se dá o trabalho com elas, envolvendo as práticas sociais de leitura e escrita em contexto tecnológico, sem antecipações e objetivos meramente instrumentais, e promovendo a autoria da criança. Para contemplar esse raciocínio, há que se pensar a disponibilização de recursos tecnológicos digitais às crianças da Educação Infantil, de modo que haja maiores possibilidades no trabalho desenvolvido, sem, com isso, restringir a atuação docente a esse uso em detrimento de outras linguagens.

Referências

- Abramowicz, A. (2020). A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In A. L. G. Faria, & D. Finco (Org.). *Sociologia da infância no Brasil*. Autores Associados.
- Baptista, M. C. (2009). Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. In F. I. P. Maciel, M. C. Baptista, & S. M. Monteiro (Org.). *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade* (13-25). UFMG/FaE/CEALE. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4845-a-crianca-6anos-a-linguagem&Itemid=30192
- Barros, F. C. O. M. (2009). *Cadê o brincar? da educação infantil para o ensino fundamental*. Editora UNESP. <https://static.scielo.org/scielobooks/bdcnk/pdf/barros-9788579830235.pdf>
- Brasil. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. MEC/SEB. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizes-curriculares_2012.pdf
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In J. Poupart, J. P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. Pires, A. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (295 – 316). Vozes.
- Chaudron, S. (2015). Young Children (0-8) and Digital Technology: a qualitative exploratory study across seven countries. *JRC Science and policy reports. Serviço das Publicações da União Europeia*. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC93239>
- Dias, A. V. M., Morais, C. G., Pimenta, V. R., & Silva, W. B. (2012). Minicontos multimodais. In R. Rojo, R., & E. Moura (Org.). *Multi-letramentos na escola* (75-94). Parábola Editorial.
- Fofano, D. K. & Rech, H. L. (2021). Ideologia e educação na perspectiva de Louis Althusser. *Educação em Revista*, 37, 01-18 <https://www.scielo.br/j/edur/a/q3nqm93fyCzzssBLrKkKFmQ/?lang=pt&format=pdf>
- Forman, G. (2016). O uso das mídias digitais em Reggio Emilia. In C. Edwards; L. Gandini & G. Forman (Org.) *As cem linguagens da*

- criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* (337-348). Penso.
- Friedmann, A. (2020). *A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias*. Panda Books.
- Goulart, C. (2017). Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In C. V. Coscarelli & A. E. Ribeiro (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas* (41-58). Autêntica.
- Kramer, S. (2007). A infância e sua singularidade. In J. Beauchamp; S. D. Pagel & A. R. Nascimento. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (13-23). MEC. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>
- Lopes, A. C. (2013). *Teorias de currículo*. Cortez.
- Marcondes, K. H. B. (2012). *Continuidades e discontinuidades na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos*. [Tese de Doutorado em Educação Escolar]. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2585.pdf
- Moran, J. (2019). *Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda*. Editora do Brasil.
- Pacheco, J. A. (2005). *Escritos curriculares*. Cortez.
- Pacheco, J. A. (2009). *Currículo: entre teorias e métodos*. Cad. Pesqui., 39 (137), 383-400. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S010015742009000200004&lng=en&rm=iso
- Pacheco, J. A. (2016). *Para a noção de transformação curricular*. *Cadernos de Pesquisa*, 46 (159), 64-77. <https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00064.pdf>
- Peralta, D. A., Postingue, T. P., Souza, A. F. S. & Taveira, F. A. L. (2019). Programando e brincando: robôs, crianças e culturas da infância. In D. A. Peralta (Org.) *Robótica e Processos Formativos: da epistemologia aos kits* (109-142). Editora Fi. https://www.editorafi.org/_files/ugd/48d206_1b5275571b234d739eaa722ca244015c.pdf
- Rosa, H. (2019). *Aceleração: A transformação das estruturas temporais na modernidade*. Editora Unesp.

- São Paulo (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. (2019). *Currículo da cidade: Educação Infantil*. SME / COPED.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (1-15). ASA.
- Sarmiento, M. J. (2008). Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In M. J. Sarmiento & M. C. S. Gouvêa (Orgs.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais* (17-39). Vozes. <http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Inf%20ncia%20Correntes%20e%20Conflu%20ncias.pdf>
- Sarmiento, M. J. (2009). Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. *Revista O Social em Questão*, XX (21), 15-30. <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/v10n21a02.pdf>
- Sarmiento, M. J. (2015). *Uma agenda crítica para os estudos da criança*. *Currículo sem Fronteiras*, 15(1), 31-49. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36710/1/Uma%20agenda%20cr%C3%ADtica%20para%20os%20Estudos%20da%20Crian%C3%A7a.pdf>
- Silva, T. T. (2010). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Autêntica.
- Silva, P. F. da. (2017). *O uso das Tecnologias Digitais com crianças de 7 meses a 7 anos: como as crianças estão se apropriando das Tecnologias Digitais na Primeira Infância? [Tese de Doutorado em Informática na Educação]*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/168851/001048628.pdf?sequence=1>

CAPÍTULO 6

Organização curricular do programa aprendizagem e a cultura de paz do Senac²⁷

Organización curricular del programa de aprendizaje y cultura de paz del Senac²⁸

Silmara Helena de Oliveira Ribeiro
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)
Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-1537-1114>
silmara.horibeiro@gmail.com

Jussara Cristina Barboza Tortella (orientadora de dissertação)
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)
Brasil
<http://orcid.org/0000-0002-9076-8739>
jussaratortella@puc-campinas.edu.br

²⁷ Derivado da dissertação intitulada *O Programa Cultura de Paz: um estudo sobre a autorregulação de jovens aprendizes na perspectiva docente*, para obtenção do grau de Mestre no programa “Pós-Graduação em Educação PUC-Campinas”. Defendida: 14/12/2021. <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/16470>

²⁸ Derivado de la disertación titulada *El Programa de Cultura de la Paz: un estudio sobre la autorización de los jóvenes en la perspectiva del profesor*, para la obtención del grado de Maestría en el Programa de Postgrado en Educación PUC-Campinas. Defendido: 14/12/2021. <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/16470>

Resumo

Apresenta-se um recorte de uma pesquisa de Mestrado efetuada sobre a organização curricular do Programa Aprendizagem e do Programa Cultura de Paz do Senac, a partir da percepção dos docentes do curso Aprendizagem Profissional sobre as contribuições para a formação de jovens aprendizes, no que diz respeito à promoção da autorregulação das emoções. Essa pesquisa buscou investigar as estratégias utilizadas pelos docentes no Programa Cultura de Paz, no curso Aprendizagem Profissional em Comércio de Bens, Serviços e Turismo do Senac São Paulo, que contribuem para a autorregulação da aprendizagem e das emoções. Foram participantes 19 docentes de uma unidade do Senac São Paulo. O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada. Os resultados mostram indícios de que o Programa Cultura de Paz tem um papel importante para a autorregulação da aprendizagem e das emoções dos aprendizes, de acordo com os participantes desse estudo. O desenvolvimento da pesquisa trouxe maior compreensão de como se dá a promoção gradual da autorregulação por meio de práticas adotadas no programa, novas possibilidades de contribuições no campo da autorregulação, compreensão de como os docentes percebem o processo de autorregulação dos alunos a partir do Programa Cultura de Paz, em diferentes estágios do curso.

Resumen

Presenta una sección de una investigación de maestría realizada sobre la organización curricular del Programa de Aprendizaje y el Programa Cultura de Paz de Senac, basada en la percepción de los maestros del curso de Aprendizaje Profesional sobre los aportes a la formación de jóvenes aprendices, con respecto a la promoción de la autorregulación de las emociones. Esta investigación buscó investigar las estrategias utilizadas por los maestros en el Programa Cultura de Paz, en el curso Aprendizaje Profesional en Comercio de Bienes, Servicios y Turismo del Senac São Paulo que contribuyen a la autorregulación del aprendizaje y las emociones. Los participantes fueron 19 maestros de una

unidad del Senac São Paulo. El instrumento utilizado fue la entrevista semiestructurada. Los resultados muestran evidencias de que el Programa Cultura de Paz juega un papel importante en la autorregulación del aprendizaje y las emociones de los estudiantes, según los participantes de este estudio. El desarrollo de la investigación trajo una mayor comprensión de cómo se lleva a cabo la promoción gradual de la autorregulación a través de prácticas adoptadas en el programa, nuevas posibilidades de contribuciones en el campo de la autorregulación, comprensión de cómo los maestros perciben el proceso de autorregulación de los estudiantes del Programa Cultura de Paz, en diferentes etapas del curso.

Introdução

O capítulo, um recorte de uma pesquisa de mestrado, tem por objetivo apresentar as estratégias utilizadas pelos docentes no Programa Cultura de Paz, no curso Aprendizagem Profissional em Comércio de Bens, Serviços e Turismo do Senac São Paulo, que contribuem para a autorregulação da aprendizagem e das emoções. Destaca-se, ainda, a organização curricular do Programa Aprendizagem e do Programa Cultura de Paz do Senac, desenvolvido em uma escola profissionalizante do estado de São Paulo, Brasil. Essa pesquisa buscou responder aos seguintes questionamentos: Quais estratégias os docentes utilizam que contribuem para a autorregulação da aprendizagem e das emoções? Os docentes acreditam que o Programa Cultura de Paz contribui para a promoção da autorregulação das emoções dos alunos?

A escolha desse objeto de estudo se deu por entendermos que a prática pedagógica utilizada no programa era inovadora e promissora para o desenvolvimento da autorregulação das emoções dos alunos. Os anos de experiência como docente nessa instituição, trouxeram algumas inquietações sobre o processo de autorregulação das emoções dos jovens aprendizes, que fizeram a primeira autora do artigo investigar a organização curricular e a prática pedagógica da instituição sob a orientação da co-autora deste capítulo. As reflexões sobre a profissão docente geraram a necessidade de ampliar os conhecimentos e buscar uma com-

preensão maior de como a educação pode se tornar um canal de novas possibilidades para esses jovens e como criar um ambiente pautado na cultura da paz, em que eles aprendam a ser mais autônomos, a se autorregular, a resolver os próprios conflitos e serem responsáveis pelas suas escolhas.

O estudo tem como fundamento a Teoria Social Cognitiva criada por Bandura, (2008), em específico autorregulação das emoções (Zimmerman & Schunk, 2011) e os estudos sobre a cultura de paz (Adams, 2005; Galtung, 1996;).

De acordo com (Zimmerman & Schunk, 2011), estudantes que autorregulam sua aprendizagem são aqueles que assumem a responsabilidade pessoal para controlar e dirigir – em termos metacognitivos, motivacionais e comportamentais – os seus processos de aprendizagem. Os processos da autorregulação das emoções são os mesmos, envolvendo a metacognição, a motivação e o comportamento. Noronha e Batista (2020) afirmam que a autorregulação emocional, um processo dinâmico que envolve aspectos extrínsecos e intrínsecos, pode ser considerada como uma ferramenta de adaptação.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac – é definido como um agente de educação profissional voltado para o Comércio de Bens, Serviços e Turismo do País com cursos profissionais, técnicos, de graduação (bacharelado, tecnologia e licenciatura), pós-graduação e extensão universitária. Quanto aos cursos técnicos e profissionais é constituído por um conjunto de escolas profissionalizantes que fazem um trabalho de interlocução com a sociedade, no que diz respeito ao ensino técnico e a formação cidadã. O público são jovens de catorze a vinte e quatro anos incompletos, em início de carreira, início da vida adulta e cheios de responsabilidades. São jovens cheios de sonhos, marcados por tantas histórias difíceis, privações das mais variadas, privados de uma boa educação por questões socioeconômicas e familiares. Esses jovens são apresentados ao Programa Cultura de Paz, ao longo do curso de Aprendizagem Profissional, que tem a duração de dezoito meses e, a partir da metodologia adotada no curso, lhes são oferecidas várias oportunidades de reflexão sobre suas próprias aprendizagens e comportamentos.

De acordo com Diskin e Roizman (2008, p. 21), a educação para paz pode auxiliar na resolução dos conflitos, vividos por todas as pessoas independentemente do tempo e lugar. É uma oportunidade de “desenvolvermos conceitos positivos nas partes envolvidas, através da compreensão do ponto de vista do outro. É também uma oportunidade de darmos suporte emocional aos envolvidos, demonstrando o valor da confiança nas pessoas e nos processos que levam à paz”.

Dupret (2002) afirma que construir uma cultura da paz envolve dotar as crianças e os adultos de uma compreensão dos princípios e respeito pela liberdade, justiça, democracia, direitos humanos, tolerância, igualdade e solidariedade. Implica uma rejeição, individual e coletiva, da violência que tem sido parte integrante de qualquer sociedade, em seus mais variados contextos. A cultura da paz pode ser uma resposta a diversos tratados, mas tem de procurar soluções que advenham de dentro da(s) sociedade(s) e não impostas do exterior.

Entende-se que para ter atitudes previstas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO - na busca da paz, tais como: praticar a não violência ativa, rejeitando a violência sob todas as suas formas, é necessário que o jovem aprenda a se autorregular, tanto no que diz respeito às aprendizagens dos conteúdos quanto às emoções.

Considerando o lócus da pesquisa, esse capítulo apresenta as principais características da organização curricular e pedagógica do Programa Aprendizagem e do Programa Cultura de Paz do Senac. Em seguida os resultados da pesquisa destacando, a partir da percepção dos docentes do curso Aprendizagem Profissional, as contribuições para a formação de jovens aprendizes, no que diz respeito à promoção da autorregulação da aprendizagem e das emoções.

Os programas do Senac

No Brasil há várias iniciativas políticas e sociais que visualizam a promoção de uma cultura de paz, dentre elas elencamos a iniciativa do Senac em um de seus cursos, o Programa Aprendizagem que difunde a Cultura de Paz. A seguir, contextualizaremos a escola, o Programa Aprendizagem

gem e a Cultura de Paz, a fim de facilitar a compreensão do leitor.

Em 10 de janeiro de 1946, o Governo Federal autoriza o Conselho Nacional do Comércio a criar escolas em todo país, sendo o Senac de São Paulo o primeiro a iniciar o trabalho. Atualmente a rede conta com 61 unidades em 44 municípios, “além de dois hotéis-escola e da Editora Senac São Paulo. Sem fronteiras, o conhecimento e a educação são apresentados em diferentes formatos dentro de um amplo portfólio, que inclui eventos, programas, capacitações e cursos em diversas modalidades. Em 2004, as então Faculdades Senac deram lugar ao atual Centro Universitário Senac (Senac, 2020).

Partindo do contexto histórico do Senac, a instituição tem um compromisso com educação de qualidade, meio ambiente, inclusão e desenvolvimento de pessoas, principalmente de jovens, em início de carreira, como é o caso do jovem aprendiz. Tem como uma das políticas a concessão de bolsas de estudo, permitindo que os jovens “dividam seu tempo entre o Senac e a empresa, de forma que possam vivenciar uma educação que integra a sala de aula e a vivência profissional. A iniciativa é responsável pela capacitação de milhares de pessoas todos os anos, e os egressos têm alto índice de empregabilidade.” (Senac, 2021)

O Programa Aprendizagem surgiu em decorrência de políticas públicas para a juventude. Trata-se de uma iniciativa do Estado, de instituições privadas e instituições formadoras, mediante a Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000 que dispõe sobre o Programa de Aprendizagem Profissional, com o objetivo de inserir e qualificar profissionalmente, adolescentes a partir de 14 anos de idade e jovens no mercado de trabalho, por meio de contratação no regime da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Em 1º de dezembro de 2005, o Decreto nº 5.598 traz uma atualização na idade para o ingresso e permanência no Programa Aprendizagem conforme Art. 2º que estabelece que “o aprendiz é o maior de quatorze anos e menor de vinte e quatro anos que celebra contrato de aprendizagem”.

Desse modo, o adolescente ou jovem participante do Programa Aprendizagem é denominado jovem aprendiz ou aprendiz, com a oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional, mediante atividades teóricas e práticas, nas instituições formadoras e nas empresas ao

longo da contratação, resguardado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e a Lei da Aprendizagem.

Como uma escola preocupada com o desenvolvimento de pessoas, o Senac busca desenvolver um modelo de educação alinhado com as demandas atuais de mercado, além de valorizar práticas pedagógicas que oportunizem, para os alunos, o desenvolvimento de competências que são importantes para os profissionais de hoje e do futuro.

Segundo o site do Senac São Paulo, a organização pedagógica dá ênfase ao desenvolvimento de “competências, autonomia e cidadania. Estimula a capacidade de mobilizar e aplicar saberes disciplinares ou técnico-profissionais a diferentes situações e contextos, considerando valores e intenções dos próprios projetos pessoais, profissionais ou sociais” (Senac, 2022). Nessa organização há ênfase na formação integral, na construção do conhecimento e na busca da autonomia, oportunizando ao aluno vivenciar metodologias que o façam refletir sobre situações reais do trabalho e no desenvolvimento do pensamento crítico.

Há uma coerência entre os objetivos e a metodologia proposta no Curso Aprendizagem, sendo que cada uma das unidades têm um objetivo específico, a saber: Mundo do Trabalho, Desenvolvimento Pessoal e Participação Social, tendo em comum o desenvolvimento de profissionais com postura ética, senso crítico e entendimento amplo das relações estabelecidas no trabalho. (Senac, 2021)

A carga horária total é de 1.560 horas, onde 480 são de atividades teóricas e 1 080 horas de atividades práticas, desenvolvidas na empresa contratante (Senac, 2021), conforme quadro abaixo:

Quadro 1.
Apresentação das Unidades Curriculares da Aprendizagem

Unidades Curriculares		Carga horária
Aprendizagem no Senac	UC1: Mundo do Trabalho	192 horas
	UC2: Desenvolvimento Pessoal	112 horas
	UC3: Participação Social	140 horas
	UC4: Projeto Aprendizagem: Plano de Desenvolvimento Pessoal e Profissional	36 horas
Aprendizagem na Empresa	UC5: Prática Profissional Aprendizagem em Comércio de bens, Serviços e Turismo	1.080 horas
Carga horária total		1.560 horas

Nota. Quadro esquemático das unidades de aprendizagem. Em Manual de orientações às empresas. Programa Senac de Aprendizagem (p. 31), de Senac (2021).

Para matrícula no curso de Aprendizagem Profissional em Comércio de bens, Serviços e Turismo, o (a) candidato (a) deve ter: idade mínima de 14 anos completos e máxima de 24 anos incompletos. Ao completar 24 anos, conforme legislação, o aprendiz terá seu contrato de trabalho encerrado. Não há limite máximo de idade para pessoas com deficiência.

Nota-se, que pelos objetivos estabelecidos, pretende-se que os alunos tenham oportunidades de construir diferentes competências e habilidades para interagir com o mundo do trabalho e ter uma postura protagonista e dialógica com aqueles com quem irá interatuar.

O programa cultura de Paz do Senac

Diante de tantas contribuições de estudiosos sobre o tema, trazemos um modelo de desenvolvimento de Cultura de Paz no ambiente escolar, cuja preocupação são seus funcionários e, conseqüentemente, os alunos da escola.

A ideia da educação para a paz foi acolhida por diversos projetos e programas de escolas brasileiras, dentre elas o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Senac São Paulo, que teve a preocupação com a temática há alguns anos. Algumas ações demonstram essa preocupação, por exemplo, a criação da cartilha Senac Cultura de Paz em 2009, com a colaboração da professora Lia Diskin. Em 2013 foi criado o Programa Senac de Cultura de Paz com o objetivo de formar funcionários capazes de “enxergar oportunidades de aprendizagem nos conflitos que surgirem, por meio de ações educacionais que fortalecem as competências essenciais ao Senac São Paulo, alinhadas às diretrizes institucionais e aos valores que sustentam a cultura de paz”. (Senac, 2013, 4º parágrafo)

De 2013 até o presente momento, o Senac São Paulo desenvolve atividades com os funcionários, por meio de grupos de Cultura de Paz em cada uma das suas unidades no estado de São Paulo. Tais grupos são formados por funcionários administrativos, operacionais, docentes, coordenadores, supervisores e gerentes.²⁹ O intuito dos grupos de estudos sobre a Cultura de Paz é explorar materiais que possam colaborar para o desenvolvimento de boas práticas nas unidades do Senac, além de discutir o tema que é urgente no âmbito profissional e educacional.

Todos os anos o Grupo Senac Cultura de Paz, sob a coordenação de um responsável pelas ações em toda a rede Senac São Paulo, emite um documento interno, onde constam as temáticas que foram abordadas com os funcionários das unidades e sugestões de novos temas a serem explorados no ano seguinte. Esses relatórios são disponibilizados na intranet e em outros canais de comunicação da instituição, de modo que todos os funcionários tenham acesso ao material.

Segundo o programa são previstas ações educacionais a partir dos seguintes fundamentos: Diálogo, Empatia e Complexidade; Educação Emocional; A Condição Humana; Comunicação Não-Violenta; Práticas Restaurativas; O Princípio da Não Violência. (Senac, 2013)

De acordo com o Programa Senac Cultura de Paz espera-se atingir vários resultados a partir das práticas desenvolvidas pelos funcionários e alunos da instituição, dentre eles um ambiente acolhedor e melhoria

²⁹ Os gerentes também exercem a função de diretores das unidades escolares.

do clima escolar; equipes que trabalhem de forma colaborativa e cooperativa; a “ampliação do repertório em metodologias de resolução de conflitos; valorização da marca no desenvolvimento de competências para o Século 21; impacto nas comunidades e em políticas públicas” (Senac, 2021, p. 7).

Ao longo dos anos, o Senac foi ampliando suas ações do Programa Cultura de Paz a fim de que os alunos também pudessem vivenciar novas experiências para resolução de conflitos e a cultura de paz. A partir de 2015, novas ações integram as atividades junto aos alunos. Cada turma nova da escola participa de uma palestra sobre o Programa Cultura de Paz do Senac, ministrada por um profissional multiplicador treinado e com duração de três horas. Acontece uma interação entre o multiplicador e os novos alunos, com atividades práticas em grupos para experimentarem ações simples que podem ajudá-los a solucionar os conflitos do cotidiano de forma mais autônoma e inteligente, seguindo os fundamentos da CNV que serão expostos mais à frente.

Na palestra do Programa Cultura de Paz são apresentados aos alunos aspectos muito importantes para a eficácia no diálogo, como o objeto da fala (que pode ser uma bolinha, uma almofadinha ou qualquer outro objeto) que possa ser usado pelos alunos, quando esses querem a fala em uma roda de diálogo, por exemplo. Quando o multiplicador e/ou o docente explica aos alunos a função do objeto de fala, inicialmente eles apresentam dificuldades em solicitar o objeto e aguardar a vez de falar, acabam falando junto com outra pessoa. Nesse momento o docente faz a mediação, ressaltando a importância de aguardar a vez de falar, e exercitar a escuta ativa. Esse processo, que pode contribuir para a autorregulação das emoções, é novo para os alunos que, gradativamente, vão se adaptando a ele e vivenciando os benefícios que esse recurso lhes possibilita, como o de serem ouvidos, o respeito às diferenças e empatia entre os colegas de sala. O exercício de esperar para ter direito à fala e a necessidade de acolher o que a outra pessoa está trazendo na roda, fazem com que o jovem pare para refletir sobre o assunto e provavelmente contribui para o autocontrole.

Ainda nesse primeiro contato com a Cultura de Paz, os docentes apresentam o recurso da pausa restauradora, mudando o foco do proble-

ma em episódios conflituosos ou até mesmo depois de várias atividades pedagógicas complexas que exigiram muita concentração, dedicação, trabalho em equipe, entre outros aspectos.

Na inserção do Programa Cultura de Paz do Senac, os docentes também estabelecem com os alunos um acordo de convivência, construído coletivamente, com o objetivo de determinar limites para as relações de convivência em sala entre os pares. São levantados aspectos entre os alunos para que a comunicação não violenta seja o foco do acordo, permitindo que o ambiente e clima em sala de aula sejam propícios para o aprendizado, seguro e acolhedor, respeitando a diversidade, viabilizando que os conflitos sejam tratados de forma orgânica e visando um aprendizado coletivo a partir dele. Ao longo do curso Aprendizagem, o acordo de convivência pode ser revisitado pelos alunos, a partir de uma necessidade da turma, além de orientar as decisões nas rodas de diálogos quando algum fato ocorre na turma. A partir dessa colocação, os docentes apresentam aos alunos a forma de fazer um pedido pautado na “Comunicação Não Violenta” proposta por Rosenberg (2006), que prioriza a reflexão do estabelecimento de limites nos relacionamentos interpessoais, “a partir de quatro recomendações: separar fatos de julgamentos; reconhecer as emoções desconfortáveis; revelar necessidades que não estão sendo atendidas; firmar um acordo que viabilize a convivência futura”. (Senac, 2019)

Partindo desses fundamentos, o Senac percebe a importância de desenvolver a comunicação não violenta (CNV), que favoreça o clima de confiança entre os alunos para que possam se expressar sem incômodos ou ofensas entre si, com a finalidade de alcançarem relacionamentos mais sustentáveis. Dessa forma, a CNV prioriza o fortalecimento de vínculos e não o rompimento deles, além de valorizar as relações humanas.

Além do exposto, a valorização da escuta ativa nesse processo é indispensável “Uma escuta respeitosa requer abertura e uma vontade real de compreender o que é indispensável para todos conviverem, produzirem e inovarem juntos no cotidiano e nos processos estabelecidos de trabalho” (Senac, 2019).

Atrelado a isso, as práticas restaurativas são encorajadas pelos docentes garantindo aos alunos a mediação dos conflitos, além de uma oportunidade de aprendizados e construção de valores que podem ser aplicados no âmbito familiar, social e profissional.

Em nosso entendimento, com esse modelo de educar, é amplamente possível promover a autorregulação da aprendizagem e das emoções dos alunos dentro do contexto escolar, social, familiar e profissional, uma vez que, os jovens são submetidos a formatos diferentes de aulas, que contemplem o desenvolvimento de competências fundamentais para o fortalecimento da cultura de paz, objetivando a intencionalidade de desenvolvimento humano.

Assim, o Programa Cultura de Paz do Senac está intrinsecamente ligado à didática dos docentes que planejam e medeiam suas aulas, de modo a propiciar oportunidades de desenvolvimento da educação para a paz e pela paz. A condução das atividades é formulada de tal forma que os alunos são protagonistas do seu aprendizado, estimulados a trabalhar em equipe e aprender com a diferença entre os pares, a utilizar o diálogo respeitoso ainda que os posicionamentos sejam diferentes e resolver conflitos a partir de práticas restaurativas para restabelecer a comunicação não violenta, um ambiente acolhedor e seguro para o aprendizado.

Vimos nesse tópico as contribuições teóricas, bem como uma ação educacional concreta planejada intencionalmente para a promoção da educação para e pela paz. No próximo tópico trataremos do material empírico produzido durante a pesquisa.

Desenho metodológico

Participantes

Foram participantes 19 docentes que atuam ou atuavam no Programa de Aprendizagem Profissional em Comércio de Bens, Serviços e Turismo, do Senac São Paulo. Dos participantes, 79 % são do sexo feminino e 21 % do sexo masculino, a faixa etária variou entre 37 e 61 anos de idade,

com idade média de 44 anos. O tempo de trabalho na escola variou entre 3 e 25 anos, uma média de 10,71 anos de vínculo empregatício.

Em relação à participação em cursos sobre o tema, 100 % dos docentes afirmaram ter cursado o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) – Educar para a Paz. Em relação a outros cursos sobre cultura de paz ou comunicação/comportamento, 95 % deles têm alguma formação e 5 % não possui nenhuma formação similar. No momento da pesquisa, 15,8 % dos docentes estavam sem nenhuma turma de alunos, 10,5 % com 01 turma, 31,58 % dos docentes com 02 turmas, 15,79 % com 03 turmas e 26,4 % docentes com 04 turmas.

Instrumento

Foi realizada a entrevista semiestruturada com os participantes, com agendamento prévio. Esse instrumento foi formulado pela pesquisadora, com sete questões relacionadas ao Programa Cultura de Paz e práticas pedagógicas. A formulação das perguntas para a entrevista foi estruturada de modo que as respostas dos participantes trouxessem subsídios para uma análise empírica dos dados e possibilitassem a verificação da inter-relação do objetivo com o problema de pesquisa.

Após a finalização das entrevistas, foram feitas as transcrições e iniciada a análise temática do material empírico produzido. Para Braun e Clark (2006) o processo de análise temática busca identificar, analisar e demonstrar padrões dentro dos dados que posteriormente são organizados para descrever com detalhes o conjunto de dados. Utilizamos o software SONIX.AI para efetuar as transcrições das entrevistas e o software MAXQDA para análise de dados das transcrições.

Interpretação dos resultados

As percepções dos docentes

Iniciamos perguntando aos docentes como eles trabalham com a Cultura de Paz em sala de aula para promover o autocontrole dos alu-

nos e quais as dimensões do autocontrole que eles consideram que são melhor desenvolvidas.

Os participantes apresentaram algumas maneiras de trabalhar a Cultura de Paz para promover o autocontrole dos alunos por meio da comunicação não violenta e assertiva, inteligência emocional, feedback, escuta ativa do professor ao aluno, estímulo a novas parcerias em sala de aula, por meio da postura do docente, atividades que estimulem o autoconhecimento, atividades de reflexão, roda de diálogo, dinâmicas, jogos, jogo Grok,³⁰ pausa restauradora e utilização do objeto da fala nas rodas de diálogo.

Alguns excertos das entrevistas corroboram essas práticas:

Eu ainda sou a professora que acredito que o diálogo é a melhor ferramenta e metodologia sempre. Acho que não existe uma ferramenta e uma metodologia de trabalho que supere uma boa conversa. Então, a gente sempre faz diálogos sobre questões de desenvolvimento pessoal aproveitando a unidade curricular que já existe no curso, mesmo no Mundo do Trabalho, a gente sempre está trabalhando essa parte do relacionamento e eu desenvolvo bastante trabalhos em grupo e a gente vai aproveitando as próprias dificuldades que aparecem. Então a gente trabalha o problema e a dificuldade como uma possibilidade de desenvolvimento. Essa é uma forma de trabalhar. Eu também utilizo as próprias ferramentas que eu conheci através do Programa Cultura de Paz, como o jogo Grok. ... A gente quer trabalhar uma determinada questão e a gente utiliza a ferramenta, mas principalmente através dos diálogos e em segundo lugar através dos problemas que surgem nas atividades em grupo. (D017)

Para alguns participantes, as dimensões melhor desenvolvidas são: respeito ao próximo, valorização da opinião do outro, o saber ouvir, a autorreflexão de poder se conhecer, dos sentimentos, comunicação, a empatia, do autocontrole das emoções e comportamento.

a gente fala muito realmente sobre autoconhecimento né?! Daí a importância disso, e claro, que isso é um caminho difícil né?! Não é tão fácil a gente se conhecer. Também percebemos que eles realmente se

³⁰ Grok é um jogo desenvolvido para trabalhar a comunicação não violenta (CNV). Mais informações no link: <https://colabcolibri.com/loja/jogo-grok/#topo>

comunicam melhor, que eles começam assim, a praticar um pouco mais da empatia, que eles começam a entender mais esse conceito mesmo. Eu acho que é mais e mais comportamental, a gente percebe sim inclusive, alguns conseguindo se controlar, se conhecer um pouco... (D012).

Em uma outra questão, ao retratarem os fatores que consideravam determinantes das mudanças de comportamento dos alunos, os participantes destacaram: a postura dos docentes e da própria escola, a mediação docente e forma de acolher o aprendiz, a própria decisão e tomada de consciência do aluno em se autorregular nesse aspecto, melhora na comunicação em virtude de aprender a utilizar a comunicação não violenta, o que melhora suas relações em grupo na escola, no trabalho e com a família, diálogo construtivo entre docentes e alunos, autocontrole que o aluno vai colocando em prática a medida que aprende isso com a cultura de paz, o ambiente de sala de aula controlado que depois faz o aluno extrapolar para outras dimensões externas, o desenvolvimento do autoconhecimento, a convivência com o coletivo, onde os docentes estimulam o tempo todo a colocar em prática os fundamentos da cultura de paz.

Apresentamos um dos excertos das entrevistas para exemplificar isso:

Eu penso que é um conjunto, no sentido assim, você tem a postura do docente em sala de aula que sem dúvida alguma é uma referência porque o docente, ele representa uma liderança para o aluno. Ele é um modelo, ele é um espelho. Mas tem também outras questões como a própria decisão do jovem, então o jovem, ele está tendo ali na frente dele possibilidades, ele tem a possibilidade de permanecer como ele sempre foi e ele tem a possibilidade de um novo modelo que está sendo oferecido. E aí o que eu acho fantástico, eu penso que também contribui e muito é a postura da instituição, porque o Senac trabalha muito com autonomia, então está nas mãos dele tomar a decisão. Que modelo ele quer seguir, o modelo que ele já tinha ou um novo modelo. (D001)

Outros fatos mencionados se referem à absorção da teoria e aplicação dela, o que gera um processo de amadurecimento; as vivências dos alunos e a forma como elas se conectam com o que vai sendo trabalhado em sala de aula proporcionam a possibilidade de gerenciar os confli-

tos de uma maneira diferente; a forma como o docente afetou o jovem em sala de aula e depois de algum tempo, o aluno consegue colocar em prática os aprendizados. Os docentes também trouxeram a questão da metodologia aplicada nas aulas a partir de situações problema que fazem sentido ao aluno, a aceitação do aluno como ele se apresenta e o acompanhamento dele pelo docente, além da cultura de paz que propicia uma nova forma de se expressar sem medo da reação do outro, a percepção dos alunos de que a comunicação pode ser positiva.

Sobre a utilização do círculo restaurativo os participantes, de forma unânime, acreditam que o círculo restaurativo contribui com o jovem e trouxeram algumas percepções sobre isso, conforme o excerto abaixo:

Sim, porque o jovem, ele vai ter a oportunidade de refletir nas consequências dos atos dele, não só na questão de uma consequência. Para ele isso seria então o que ele vai ter que fazer, a reparação do dano dele é uma consequência. Mas quando ele ouve quem foi agredido por ele, ele pode perceber o quanto ele feriu outra pessoa. Quanto aquilo causou de danos. Quantas pessoas ele atingiu direta e indiretamente porque ali, no círculo, vão participar pessoas que foram também envolvidas e que talvez não sejam a vítima da situação, mas estão envolvidas e aí ele pode ter uma dimensão do quanto um ato pode envolver pessoas, pode ferir pessoas. Eu acho incrível pensar em reparação, no lugar de castigo, de punição, e nem sempre é educativo. Na maioria das vezes não. Então quando você traz reparação. Você cura algumas feridas do lado de lá, do lado de cá e aí abre oportunidades para reais mudanças de postura no local. (D001)

Ainda sobre essa questão, alguns docentes trouxeram em suas narrativas a insegurança ou falta de apropriação na forma de condução de um círculo restaurativo.

Mas eu tenho grande dificuldade em colocar em prática o círculo restaurativo, eu acho que eu fico tensa. E aí eu não consigo desenvolver muito com eles. (D005)

Eu participei somente de dois até hoje, que tiveram efeitos positivos, mas eu ainda acho que é legal a gente ter uma equipe trabalhando com isso, pra que a gente dê conta de alguns recursos internos que eles mexem ali, às vezes eles precisam de uma ajuda psicológica mesmo,

mas o dois casos foram extremamente positivos, que eu participei porque houve conexão entre as pessoas, houve empatia entre as pessoas... Mas eu ainda acho que problemas mais complexos, o círculo restaurativo, ele há de ser positivo, mas a gente precisa de uma equipe mais engajada pra dar um suporte psicológico pros envolvidos. (D013)

Nas narrativas dos participantes, tivemos um docente que não soube responder de que forma o círculo restaurativo pode ajudar os alunos:

“O círculo restaurativo?! Eu acho que contribui. Assim, na verdade, eu não saberia te responder com certeza, mas eu acredito que sim.” (D010)

Pelas narrativas dos participantes observamos que alguns deles têm noção de como fazer um círculo restaurativo, outros não se sentem preparados para tratar questões conflituosas usando essa prática, alguns não compreendem muito bem de que forma essa estratégia pode ajudar os alunos na resolução de conflitos. O círculo restaurativo ou práticas restaurativas são estratégias muito utilizadas na cultura de paz, que buscam proporcionar aos envolvidos em um conflito a compreensão do problema e a reparação por meio do diálogo, sendo que um facilitador é responsável por coordenar a discussão e combinados que o grupo estabelece. (Meirelles, 2014)

Dentro desse contexto de demandas de sala de aula, percebemos a importância de os docentes estarem equipados com estratégias adequadas para responder aos desafios diários com os alunos. Veiga Simão e Frison (2013) discorrem sobre os atuais desafios do processo de ensino e aprendizagem e as práticas no contexto educativo e consideram a necessidade de que esses profissionais sejam “reflexivos e analíticos sobre as suas próprias concepções e práticas, que devem dominar saberes cognitivos, metacognitivos, motivacionais e contextuais da aprendizagem e do ensino”. (Veiga Simão & Frison, 2013, p. 16)

Os dados apresentados mostram a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, principalmente quando temos a intencionalidade de promover a autorregulação da aprendizagem, a autonomia discente e a construção de valores para uma cultura de paz.

Conclusões

A análise dos dados empíricos aponta aspectos relevantes para compreensão do problema de pesquisa, se e como o Programa Cultura de Paz contribui para a promoção da autorregulação de jovens aprendizes do curso Aprendizagem Profissional em Comércio de bens, Serviços e Turismo do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) São Paulo na perspectiva dos docentes. Os resultados apontam mudanças de comportamento, além de estratégias adotadas pelos docentes.

Um conjunto de dados apontou para nítidas diferenças comportamentais dos alunos de acordo com as concepções dos docentes. Essas mudanças se referem tanto aos processos de autorregulação da aprendizagem quanto das emoções.

Infere-se que a participação no curso pode ser uma das causas dessas diferenças, já que o foco do Programa Cultura de Paz é criar um contexto de reflexões sobre as próprias ações e sentimentos.

No que tange às Práticas Pedagógicas, os participantes apresentaram algumas maneiras de trabalhar a Cultura de Paz para promover o autocontrole dos alunos por meio da comunicação não violenta e assertiva, inteligência emocional, feedback, escuta ativa do professor ao aluno, estímulo a novas parcerias em sala de aula, por meio da postura do docente, atividades que estimulem o autoconhecimento, atividades de reflexão, roda de diálogo, dinâmicas, jogos, jogo Grok, pausa restauradora e utilização do objeto da fala nas rodas de diálogo.

Referências

- Adams, D. (2005). *Definition of Culture of Peace*, in *Global Movement for a Culture of Peace*. <http://www.culture-of-peace.info/copoj/definition.html>
- Bandura, A., Azzi, R. G., & Polydoro, S. (2008). *Teoria Social Cognitiva: Conceitos básicos*. Artmed.
- Braun, V; Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Decreto nº 5.598, de 1 de dezembro de 2005. (2005). Dispõe sobre a Aprendizagem Profissional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm.
- Diskin, L., & Roizaman, L. G. (2008). *Paz, como se faz? Semeando cultura de paz nas escolas*. (4. ed.). UNESCO, Associação Palas Athena, Fundação Vale. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178538>
- Dupret, L. (2002). Cultura de paz e ações socioeducativas: Desafios para a escola contemporânea. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(1), 91-96. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000100013&lng=en&nrm=iso
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. Sage.
- Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. (2000). Dispõe sobre a Contratação de aprendizes. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-006/2005/decreto/D5598impressao.htm.
- Meirelles, C. (2014). *Mediação de conflitos e abordagens restaurativas: Construindo relacionamentos saudáveis nas comunidades escolares*. *Revista Veras*, 4(2), 182-196, <https://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/170>
- Noronha, A. P. P., & Batista, H. H. V. (2020). Relations between Character Strengths and Emotional Self-Regulation in Brazilian University Students. *Revista Colombiana de Psicología*, 29(1), 73-86.
- Resolução 2002/12 da ONU. (2022). *Princípios Básicos Para Utilização De Programas De Justiça Restaurativa Em Matéria Criminal*.

- [https://juridica.mppr.mp.br/arquivos/File/MPRestaurativoEACultu-
radePaz/Material_de_Apoio/Resolucao_UNU_2002.pdf](https://juridica.mppr.mp.br/arquivos/File/MPRestaurativoEACultu-
radePaz/Material_de_Apoio/Resolucao_UNU_2002.pdf).
- Rosenberg, M. (2006). *Comunicação não-violenta: Técnicas para
aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. (4. ed.). Ágora.
- Senac. (2022). *Manual de orientações às empresas. Programa Senac de
Aprendizagem*. [http://www1.sp.senac.br/hotsites/materiais/Aprendi-
zagem/Manual_de_Orientacoes_Empresas.pdf](http://www1.sp.senac.br/hotsites/materiais/Aprendi-
zagem/Manual_de_Orientacoes_Empresas.pdf)
- Senac. (2021). *Você e o Programa Senac de Aprendizagem*. Documento
de acesso restrito.
- Senac. (2020). *Conheça o Senac. Nosso compromisso com a socieda-
de e com o planeta*. <https://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a724.htm&testeira=457>
- Senac. (2019). *Você sabe o que é comunicação não violenta?* [https://
corporativo.sp.senac.br/comunicacao-nao-violenta/](https://corporativo.sp.senac.br/comunicacao-nao-violenta/).
- Senac. (2013). *Ações Internas - Programa Cultura de Paz*. [https://
www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a24995.htm&testeira=457&l=&template=&unit=&v=002](https://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a24995.htm&testeira=457&l=&template=&unit=&v=002)
- Senac. (2005). *Proposta pedagógica*. [https://www.sp.senac.br/
pdf/53727.pdf](https://www.sp.senac.br/pdf/53727.pdf)
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of Self-Regula-
tion of Learning and Performance*. Routledge.

CAPÍTULO 7

Autoetnografia de uma professora de Biología em tempos de coronavírus³¹ **Autoetnografia de un profesor de Biología en tiempos de coronavirus^{32, 33}**

Elda Aguiar Gama Mortinho
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- Ilha Solteira /SP
Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-0171-6356>
elda.aguiar@unesp.br

Harryson Júnio Lessa Gonçalves (orientador da dissertação)
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- Ilha Solteira /SP
Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-5021-6852>
harryson.lessa@unesp.br

Adailson da Silva Moreira (orientador da dissertação)
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul- Três Lagoas /MS
Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-2680-8919>
adailsonsmoreira@hotmail.com

³¹ Derivada da dissertação intitulada *Autoetnografia de uma professora de Biologia em tempos de coronavírus: tensões e emoções na prática escolar* para obtenção do grau de Mestra no programa de “Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos”. Defendida em: 09/03/2022.

³² Derivada de la tesis titulada *Autoetnografia de una profesora de Biología en tiempos de coronavirus: tensiones y emociones en la práctica escolar* para obtener el grado de Magíster en el programa “Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos”. Sustentada: 09/03/2022.

³³ Este trabajo de investigación es una producción del Grupo de Investigación “GE-PAC” (Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação).

Resumo

A dissertação apresentada teve por objetivo construir uma autoetnografia virtual, realizada em tempos de pandemia, sobre a ação docente no ensino médio de uma escola pública paulista de ensino integral. A partir da indagação: mediante a aplicação do componente curricular do Programa Ensino Integral (PEI), como os alunos estão sendo formados de maneira integral, em período pandêmico, via sistema remoto de ensino emergencial (ERE)? Justificando reconhecer os desafios e possibilidades de práticas pedagógicas voltadas para o Ensino Remoto Emergencial em Biologia, para identificar ferramentas e plataformas tecnológicas, de acesso livre, possíveis para utilização no ensino de Biologia, em especial para processos formativos em tempos de Ensino Remoto Emergencial, bem como caracterizar algumas práticas pedagógicas desenvolvidas pela pesquisadora no ensino de Biologia durante o Ensino Remoto Emergencial, em especial, as potencialidades do uso de algumas ferramentas e plataformas tecnológicas. Resultados obtidos evidenciaram as frustrações e anseios gerados pelo novo formato de aprendizagens distanciadas, sendo eles: i) a falta de acesso às aulas remotas promovidos pelas desigualdades sociais, como ausência de equipamentos tecnológicos e sinal de internet; ii) o uso das ferramentas digitais podem contribuir para dinamizar, contextualizar e envolver os estudantes em práticas educativas.

Resumen

La disertación presentada tuvo como objetivo construir una autoetnografía virtual, realizada en tiempos de pandemia, sobre la acción docente en la escuela secundaria de una escuela pública de educación integral en São Paulo. A partir de la pregunta: mediante la aplicación del componente curricular del Programa de Educación Integral (PEI), ¿cómo se está formando a los estudiantes de manera integral, en período de pandemia, a través del sistema de educación de emergencia a distancia (ERE)? Justificar el reconocimiento de los retos y posibilidades de las prácticas pedagógicas enfocadas a la Teleenseñanza de Emergencia

en Biología, identificar herramientas y plataformas tecnológicas, de libre acceso, posibles de utilizar en la enseñanza de la Biología, especialmente para procesos formativos en tiempos de Teleenseñanza de Emergencia, así como caracterizar algunas prácticas pedagógicas desarrolladas por el investigador en la enseñanza de la Biología durante la Teleenseñanza de Emergencia, en particular, el potencial del uso de algunas herramientas y plataformas tecnológicas. Los resultados mostraron las frustraciones y ansiedades generadas por el nuevo formato de aprendizaje a distancia, a saber: i) la falta de acceso a las clases a distancia promovida por las desigualdades sociales, como la ausencia de equipos tecnológicos y de señal de Internet; ii) el uso de herramientas digitales puede contribuir a dinamizar, contextualizar y comprometer a los estudiantes en las prácticas educativas.

Introdução

Este capítulo é fruto de uma dissertação de mestrado em Ensino e Processos Formativos desenvolvida na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)- Brasil. Trata-se de uma narrativa baseada na autoetnografia da primeira autora sob orientação do segundo autor e coorientada pelo terceiro autor.

Quando as pessoas se deparam com incertezas e lutas, especialmente com coisas que estão além do nosso controle, elas tentam refletir sobre suas vidas e experiências e encontrar algum significado nelas. Uma pandemia global como a que vivemos agora nos obriga a refletir sobre a forma como vivemos ou pensamos. (Moreira *et al.*, 2020, p.83)

O medo do devir causado por uma pandemia como assinalado na epígrafe, em que um vírus mortal atacou e matou muitas pessoas de forma rápida, nos proporcionou incertezas sobre tudo aquilo que acreditávamos ter o controle. Tudo que entendíamos como viver, até o momento em que o SARS-CoV-2 se alastrou pelo mundo, foi colocado em segundo plano. Mediante esse flagelo, fomos obrigados a refletir sobre a ação humana em nosso habitat e nos distanciarmos para frear o contágio e sobreviver.

O isolamento nos tirou o contato físico com outros seres humanos, a interação e calor humano que contribui para nossas aprendizagens ao longo da vida. Em face do exposto, o ano de 2020 vai ficar marcado na memória de todos, apesar de a humanidade ter experienciado outras pestes, a Covid-19, teve proporções muito graves. As mudanças foram rápidas e incertas, o isolamento social permitiu várias reflexões em diversos âmbitos: a educação foi um deles, a partir do ensino remoto emergencial conhecido como ERE.³⁴

Em decorrência desse momento de calamidade, minha trajetória profissional enlaçou-se com a acadêmica e deu origem a esta pesquisa. Esta calamidade mundial, colocou em xeque tudo que eu conhecia sobre minha prática docente, sob uma nova perspectiva, fui do dia para noite levada a encarar um novo formato de interação docente e de sala de aula. Esta situação inquietante se tornou meu problema de pesquisa. Por meio dela, é que faço uma jornada autoetnográfica nesta dissertação, para contribuir com a construção de minha formação e servir de exemplo reflexivo a outros profissionais.

Em conversa com meu orientador, relatei as angústias sentidas em relação às minhas aulas de Biologia no ERE. Então, chegamos ao consenso de produzir conhecimento a partir desta experiência pedagógica vivida por mim durante o período pandêmico. Meu local de trabalho se tornou meu computador conectado à internet.

Cabe destacar, que nesta modalidade de pesquisa, ora discursar em primeira pessoa do singular (eu), ora do plural (nós), em decorrência de muitas vozes perpassam o meu fazer, leituras, as indicações de meus orientadores, junto aos meus posicionamentos. Este diálogo abarca a polifonia de saberes que permeiam a construção deste trabalho. Para Nogueira (2018), o pesquisador autoetnográfico virtual é aquele que narra seu campo de pesquisa no ciberespaço. O perímetro pinçado de minha trajetória docente para tanto, mediante a pandemia, foi de março de 2020 a outubro de 2021. Neste recorte temporal, minha sala de aula era online e a comunicação com os alunos era virtual viabilizada por

³⁴ Sigla usada no período de isolamento social pelo sistema de educação brasileiro que significa ensino remoto emergencial. Este sistema de ensino utilizou de ferramentas tecnológica de chamadas de vídeos, interação pelas redes sociais e atividades impressas enviadas para casa do aluno e atendimento telefônico dos educandos.

ferramentas digitais, plataformas virtuais de interação e redes sociais. Sob esta esteira de sentidos, busquei alinhar o meu fazer aos princípios metodológicos asseverados por Hine (2004): i) presença constante do pesquisador em seu campo de estudo (virtual); ii) compreensão do novo espaço de aprendizagem virtual; iii) atividades mediadas por tecnologias iv) relação mediada pela internet; v) a experiência e a convivência virtual com os educandos; vii) a utilização das tecnologias a serviço da pesquisa e sua relação sujeito, no caso, o pesquisador. Estes são os pilares responsáveis por subsidiar a realização desta pesquisa empírica. Amparada nesta metodologia, de forma geral, propus construir uma autoetnografia, realizada em tempos de pandemia, da ação docente no ensino médio de uma escola pública paulista de ensino integral, para o reconhecimento dos desafios e possibilidades de práticas pedagógicas voltadas para o Ensino Remoto Emergencial (ERE), em Biologia.

Conforme Amaral (2009), sendo objeto de minha própria experiência online de ensino, nos espaços virtuais, mobilizadores de comunicação, especificamente, interessou-me: associar a compreensão da concepção de ensino integral/integralidade presente nos documentos curriculares integradores do PEI,³⁵ com alguns dos pressupostos da psicologia analítica; identificar ferramentas e plataformas tecnológicas (ou mídias digitais), de acesso livre, a possibilidade de utilização para o ensino de Biologia, em tempos de ERE; caracterizar algumas práticas pedagógicas desenvolvidas por mim no ensino de Biologia durante o ERE, especificamente as que se valeram de ferramentas e plataformas tecnológicas.

Aproveito para relatar sobre o “Uso de ferramentas digitais no ensino remoto nas aulas de Biologia na perspectiva autoetnográfica virtual”, apresento aspectos da minha ação docente e prática educativa no ensino de Biologia por meio ERE, durante a pandemia pelo Covid19, narrando a experiência vivida e a utilização de ferramentas digitais, tais

³⁵ Programa Ensino Integral (PEI), implantado em 2012, pela Lei Complementar n. 1.164/2012 e Lei Complementar n. 1.191/2012. Este programa de ensino tem uma diretriz própria que visa a formação dos alunos por meio de seu projeto de vida, para a formação integral por uma aprendizagem que envolve mais tempo na escola. Com funcionamento de 9 aulas por dia, inicialmente só em escolas de ensino médio e atualmente abarca o segmento do ensino fundamental também.

como jogos personalizados por mim e meus alunos, com vistas à aprendizagem. Nesta seção, entretexo os relatos das atividades a reflexões teóricas de maneira a produzir um capítulo de teor descritivo e analítico, sob a balizagem da teoria e prática docente erigida. Por fim, nas considerações finais, recobramos os objetivos e pergunta de pesquisa de modo a demonstrar os resultados obtidos, cujas considerações respondem às nossas conjecturas iniciais sobre o labor docente em tempos de pandemia e a formação integral no ERE.

Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa: autoetnografia e suas contribuições para o registro do fazer docente

Nesta seção, trago os apontamentos de base teórico-metodológica que contribuíram para o traçado organizativo e cientificidade deste estudo. São eles: a autoetnografia virtual, ancorada em pesquisas de Nogueira (2018), Hine (2001), Ellis & Bochner (2000) e Gama (2020), bem a psicologia analítica de Jung (2001 a), e seus desdobramentos mais recentes desenvolvidos por Saiani (2000). Ambos os saberes estão enlaçados nesta pesquisa de forma a possibilitar a construção do relato autoetnográfico de meu fazer docente, em tempo pandêmicos, e as questões da psique humana que envolvem o ensino-aprendizagem alicerçadas na Psicologia Analítica de Jung (2011c).

A autoetnografia, enquanto processo teórico-metodológico, permite problematizar o lócus ocupado pelo(a) pesquisador/a, como sujeito pesquisador e sujeito pesquisado, no processo de investigação e, consequentemente, no texto construído, considerando as múltiplas interseccionalidades que permeiam a subjetividade do/a pesquisador(a), tais como: nacionalidade, raça, gênero e classe social, facetas que perpassam o processo de construção da pesquisa. Além dessa questão, este saber considera as experiências tidas e as bagagens adquiridas no espaço etnográfico compartilhado durante o processo vivido e investigado. Conforme Malinowski (1922), a etnografia tem origem antropológica. De acordo com Regert & Santos (2019), o objeto da Antropologia engloba as maneiras físicas primitivas e atuais relacionadas ao homem e as suas variadas manifestações culturais. Tanto para a Antropologia quan-

to para a Educação, a diversidade humana apresenta grande riqueza de problemas heurísticos ao demandar pesquisa. Mediante a pluralidade da Antropologia, este feixe de saberes está aberto ao diferente e não permite que o seu saber se consolide de forma precipitada, ao dialogar com a Educação viabiliza uma análise adequada da complexidade, da interculturalidade e das novas tecnologias que são incógnitas do saber pedagógico. Sendo a Etnografia para distinguir distintos níveis de análise bem como tradições acadêmicas, dos estudos realizados na Antropologia, na qual, também tem suas múltiplas formas de estabelecer pensamento reflexivo. Nesse limiar, é que nasce a Autoetnografia a partir da década de 1970, por meio do trabalho do antropólogo Karl G. Heider (1935-) que se valeu desse termo “para descrever um estudo em que os membros de determinadas culturas se referiam à sua própria cultura”, conforme Santos (2017). O fazer autoetnográfico baseia-se na construção narrativa de um texto em que a experiência e a subjetividade do pesquisador, ao longo do seu desenvolvimento, de suas práticas profissionais, se manifestam. Nas palavras de Gutierrez, (2019): A autoetnografia como narrativa reflexiva que revela com densidade a presença do pesquisador no campo de pesquisa difere da etnografia pela não necessidade do pesquisador de adentrar a cultura estudada e se tornar parte dela pois já é esta parte desta Cultura.

Este conhecimento científico, de cunho antropológico, desperta no pesquisador, sentimentos de pertencimento do espaço cultural ocupado por ele, durante seu processo formativo construtivo. Como pessoa, o pesquisador se enquadra em um meio cultural, já existente para contextualização e reflexão da diversidade experienciada por ele. Para Wall (2006, p.3), a autoetnografia é um método emergente de pesquisa qualitativa que permite ao autor escrever em um estilo personalizado, com base em sua experiência, com vistas a ampliar a compreensão sobre um fenômeno social, baseado em um ramo da filosofia pós-moderna e na teoria crítica. O autor acrescenta que este tipo de fazer está ligada ao crescente debate sobre reflexividade e voz na pesquisa social. A intenção da autoetnografia é reconhecer a ligação inextricável entre arsenal e cultural e abrir espaço para formas não tradicionais de investigação e expressão de um eu que atua e reflete sobre sua produção e ação.

Conforme Clandinin e Connelly (1994), as pesquisas desse nicho procuram descobrir a experiência pessoal, evidencia haver uma relação única entre pesquisador e sua ação. A questão da voz surge como a liberdade de falar do pesquisador parte do processo de construção da/na pesquisa, ao apresentar sua experiência com a experiência obtida pelas anotações pessoais. Este olhar é exatamente o que é necessário para mover a investigação e o conhecimento mais adiante, livre de amarras que não reconhecem a subjetividade. Se a voz de um pesquisador for omitida de um texto, a sua escrita está reduzida a um mero resumo e interpretação das obras dos outros, sem nada de novo adicionado. Desta forma, tornando a voz, a representação, o dizer de si, mediante a autoetnografia o trabalho fica mais significativo. Ellis & Bochner (2000) ressaltam que o pesquisador vive e constrói a própria experiência em sua narrativa. Assim, o pesquisador, por meio da subjetividade, constrói conhecimento, sendo parte integrante dele, não se torna apenas um defensor, escamoteado na imparcialidade, perante as experiências dos outros que foram observadas onde se escreve, narra e não silencia suas emoções.

Mediante a articulação dos autores: Os autoetnógrafos devem não só utilizar as suas ferramentas metodológicas e literatura de investigação para analisar a experiência, mas considerar formas de outros experimentarem epifanias semelhantes; devem utilizar a experiência pessoal para ilustrar as facetas da experiência cultural e, ao fazê-lo, tornar as características de uma cultura familiares para os insiders e os outsiders proposto por Ellis & Bochner (2000, p. 276)

Para os estudiosos, usar a experiência pessoal é ilustrar facetas da experiência cultural e, ao fazê-lo, tornam as características de uma cultura familiar para quem está de dentro e de fora dela, de modo a compreender a esfera da pesquisa em si. É sob este limiar que esta pesquisa promove a autoetnografia de meu fazer docente em biologia no ensino médio integral. De maneira a usar de minha trajetória pessoal como engajamento em metodologias que podem ser meios profícuos de ensino-aprendizagem. Diante disso, novos conceitos e estruturas produzidos pela Antropologia, em especial a educacional, nascem e permanecem temporários e distendidos, embora estejam sempre buscando

a consistência da argumentação e da análise de modo a fornecer explicação e potencial estrutural para a elaboração e construção de narrativas em relação à aprendizagem ao longo do desenvolvimento cultural dos indivíduos. É pela possibilidade de fazer ciência pelo e no olhar do educador que me disponho a narrar meu ambiente de experiência, agora também meu ambiente de pesquisa, para demonstrar como uma cultura didático-pedagógica enlaçada na tecnologia pode transpor barreiras mesmo em tempos de calamidade pública e crise sanitária.

Ao se pensar a antropologia educacional como campo epistemológico docente atual, em face de um fazer autoetnográfico, que se caracteriza pela multiplicidade e diversidade, temos a possibilidade de questionar o lugar do pesquisador dentro dos métodos tradicionais, o campo eleito para reflexão é um espaço de quebra de paradigmas. Nenhuma teoria de ensino sozinha é capaz de preencher suficientemente o campo do conhecimento necessário para a educação. Para tanto, Santos (2017, p.215) a Antropologia social e o estudo da cultura os métodos de ensino da antropologia podem trazer contribuições no entendimento de uma pedagogia progressista relevante para o progresso científico.

Dentro do meu limiar de pesquisa, para a construção autoetnográfica, a perspectiva eleita, trago os registros eletrônicos que elegi, durante o período de março de 2020 a outubro de 2021, momento em que estava com aulas remotas no PEI. Para dar destaque ao desafio de lecionar remotamente, por conta da pandemia, fui buscar amparo nas ferramentas digitais, plataformas de jogos online de conta pessoal, fotos, aulas síncronas que posteriormente podiam ser acessadas pelos alunos por serem gravadas no Google Meet¹⁶, ficha de tutoria, registros em minhas redes sociais (tais como Facebook, Instagram, Padlet e Tiktok) de experiências vividas em minha atuação no ERE, na disciplina de Biologia, durante o período de pandemia do covid-19. Meu intuito foi apresentar ao leitor reflexões sobre o impacto desses mediadores na experiência de atuar na sala de aula online, buscando o engajamento com os alunos, lidando com as emoções trazidas e discutindo a formação integral.

Conforme descreve Gama (2020), recorro ao material virtual que produzi ao longo da pesquisa, de forma trazer a memória das tensões e emoções sentidas durante meu processo de interação e desconstrução

da forma de atuar com os alunos no ERE. Nesse sentido, proponho-me a usufruir, conforme Gama (2020), de imagens para organização desta autoetnografia, pois elas são apelos visuais que dialogam com as palavras, vão além da mera ilustração, de modo a promover deslocamento crítico de pensamento mediante o fazer pedagógico descrito. Esse enlace do não verbal com o verbal é resultado de uma produção efetiva “de conhecimento subjetivo e empírico, a qual nega a separação entre racionalidades e emoções, dados e análises, do eu e o outro”. As imagens remetem-nos ao cenário vivido e tudo que o perpassou, cabe ao pesquisador transpô-las em palavras e se utilizar da subjetividade que delas emergem, como um registro em perspectiva das experiências que representam.

Ao refinar um pouco mais o escopo de pensamentos científicos que amparam esta dissertação, trazemos para a pauta a etnografia virtual, uma metodologia de pesquisa, descrita por pesquisadores que compreendem o espaço virtual da internet a descrição de uma cultura demonstrada nos ciberespaços de interação mediadas pelos indivíduos de forma a desde divulgação de bens de consumo até espaço de discussão diz Pereira et al. (2020), Polivanov (2013), Gutierrez (2010). Quando se fala no espaço cibernético, este termo abarca os espaços midiáticos de virtualidades das redes sociais e demais espaços de interação social virtualizada. O intuito dessa linha de pesquisa é “a criação de descrições densas de práticas sociais de indivíduos ou redes de indivíduos (coletividades), com o propósito de entender diferentes aspectos de diversas culturas” conforme palavras de Polivanov (2013, p.62).

Essa mobilização que abrange a virtualidade serve para se poder pensar como as relações humanas, de modo geral, são e estão cada vez mais fluidas. Além de permitir observar como as fronteiras relacionais andam “borradas”, de certa maneira, visto que o advento da tecnologia avança da vida pública para dentro da vida privada com cada vez mais velocidade.

De acordo com Polivanov (2013, p. 63), Christine Hine foi uma das primeiras pesquisadoras do Reino Unido que se dedicou a analisar as interações sociais em comunidades virtuais. “Problematizando a utilização do método etnográfico nesses ambientes”, em decorrência do

lócus de atuação e pesquisa, a autora optou por cunhar o termo “etnografia virtual”, seu primeiro livro sobre o assunto denomina-se “Virtual Ethnography”, lançado em 2000. O método etnográfico virtual, de acordo com Hine (2000), visa observar as diferentes culturas que estes ambientes possibilitam no campo virtual. Seus idealizadores investigam as possibilidades distintas que podem ser, desde as redes sociais, como espaço de interações, até blogs pessoais com temáticas diversas. O estudo desenvolvido nestes ambientes traz ao pesquisador uma área maior de observação ou pesquisa ação das relações que se constituem na fluidez do ciberespaço. Para Santos (2017, p. 220), quem realiza uma autoetnografia vislumbra as “inúmeras maneiras, por meio das quais a experiência pessoal pode influenciar no processo de investigação”.

Nesse processo, é preciso estar ciente que a Subjetividade permeia todo fazer científico, em decorrência disso, abre espaço de reflexão a partir do uso de poesia, metáforas ou trechos de histórias para ilustrar acontecimentos. Explorar o ambiente virtual de maneira autoetnográfica, é produzir uma crítica exploratória sobre experiências. Deste modo, ao longo da pesquisa vou chamando a conversa, os autores e teóricos no campo da autoetnografia virtual, para subsidiar este trabalho de forma a compreender a metodologia e sua aplicabilidade para descrever a experiência docente em uma sala virtual, com alunos em suas casas, em um processo de aprendizagem no ensino da Biologia durante o ERE.

Uso de ferramentas digitais no ensino remoto nas aulas de biologia na perspectiva autoetnográfica virtual

Amparada em leituras autoetnográficas, em que o pesquisador é aquele “que estava lá”, inserido no ambiente cultural, pude contar com as contribuições de Malinowski (1884–1942), Evans Pritchard (1902–1973), e Benedict (1887–1948), autores referências, como assevera Clifford & Marcus (2016, p.9), os ícones no concerne ao estudo da área. Cada um com sua particularidade, permitiu-me um extenso leque de formas para conduzir a minha pesquisa, no estudo etnográfico, como estratégia da Antropologia social. Inspirei-me também na etnografia social (escrita), de James Clifford (2016), que se utiliza de ruptura de métodos etnográficos.

ficos de coleta de dados. O foco deste viés de pesquisa se concentra na organização social e em suas formas de convívio durante a experiência, sempre obtida na cultura do fazer antropológico, ético e no trabalho de campo desenvolvido conforme Muller (2019, p.304).

Nesse diapasão, Muller (2019) salienta, a partir dos estudos de Clifford (2016), que o fazer etnográfico se concentra em objetos específicos no meio cultural em si, tal como um recorte dentro de uma cultura maior da civilização moderna, estruturada no sentimento e a ética utilizada e todo o processo científico ao tratar minha subjetividade. Sob esta perspectiva, as minhas memórias estão documentadas por meio do meu diário digital, que funcionou, durante todo o processo, como um refúgio para registrar minhas conquistas, indagações, frustrações e ansiedade em ter um vínculo virtual com meus alunos ao longo de quase dois anos, proporcionados pela condição de contaminação pelo coronavírus. Meus alunos do terceiro ano do Ensino Médio integral estavam comigo desde o primeiro ano, já acostumados a um ritmo intenso de troca de conhecimentos em minhas aulas presenciais. Não poderia diferir com a modalidade remota. Isso me instigou a buscar meios de potencializar o novo fazer docente.

Clifford (2016, p.53–56), diz que precisamos de representações do nosso fazer antropológico, como: fotografias, jornais, revistas, cinema, documentários, romances e diferentes formas de “Sociologia”. Estas evidências são auxiliadoras da caracterização das sociedades observadas ou daquelas em que estamos imersos também. No meu caso, na posição de pesquisadora, parte observadora e observada do coletivo em análise fui puxando fios comparativos de minha trajetória, do antes e do depois da pandemia. Esse movimento pendular ajudou a traçar o perfil de construção e desconstrução de minha prática docente, agora, imersa na cultura online de aprendizagem.

Atuo, no ensino médio integral, com três salas de primeira série e três salas da terceira série, com as aulas de Biologia e tenho mais quatro salas de primeira série, com a disciplina de Tecnologia e Inovação. A seguir relato como preparei atividades de acordo com o conteúdo, as estratégias de aproximação e interatividade com os assuntos propostos, em ambas as séries, me valendo das plataformas de jogos online. Os resultados obtidos por meio do acompanhamento da utilização da Pla-

taforma Kahoot foram satisfatórios, houve uma participação e entrega de atividades maior, em relação ao bimestre em que eu ainda não a conhecia como procedimento pedagógico. Conforme os registros feitos no diário de classe da disciplina, nos arquivos em minha conta pessoal na plataforma digital e os registros de avaliação formativa do google classroom, ela conseguiu render bem mais que estratégias tradicionais. Cabe destacar que a Plataforma Kahoot e demais plataformas foram divididas na experiência de aula remota em cinco etapas, que seguem:

1- Planejamos e conhecemos as Plataformas Kahoot, Wordwall, Padlet, Jamboard e Genially. Nos ambientamos e exploramos as potencialidades oferecidas, de modo a ser utilizada no ensino remoto (ERE). 2- Desenvolvemos atividades relacionadas ao conteúdo de acordo com as habilidades consideradas essenciais para o currículo de Biologia, para às três séries do Ensino Médio Integral Paulista. 3- Apliquei as atividades nas aulas online, de forma síncrona, com duração de 30 minutos utilizando o Google Meet. Disponibilizei no Google classroom via pacote G-suíte da Google, concedido pela Secretaria de Estado de Educação, locus virtual em que os alunos podiam realizar no seu próprio tempo a atividade proposta no formato de jogo online. 4- Propus aos alunos a criação de jogos explorando na Plataforma Kahoot e demais plataformas de jogos online que possibilitam essa ação pedagógica, para poderem interagir uns com os outros. 5-Promovi debate sobre a atividade realizada, de modo a coletar informações se a prática proposta como metodologia ativa, trouxe aprendizagem significativa em tempos de pandemia de Covid-19.

O relato autoetnográfico dessa experiência educacional vivida, durante o isolamento social, amparou-se em novas práticas que possibilitam o engajamento dos alunos no seu processo de aprendizagem. Para tanto, me vali da plataforma digital chamada Kahoot e outras plataformas que me possibilitaram gamificar as aulas online. Isso me permitiu refletir sobre minha prática docente, o meu processo de construção e desconstrução de um formato de ensino ao qual eu estava habituada.

Com o distanciamento, minha maior angústia era não poder mediar as atividades presencialmente. Sob esta perspectiva, valho-me das palavras de Gastal et al. (2015, p. 2), sobre a importância da subjetividade ao narrar nossas experiências, produzindo conhecimento e ao mesmo

tempo se reconhecendo como sujeito no processo de construção de si e do outro. Ao transpor aqui, minha subjetividade como professora, em meio a vulnerabilidades que surgiram em face do ato de ensinar, a experiência vivida, perpassa meu ser e contribui para a minha melhora. Ao contar como tudo se passou, reconstruo o caminho palmilhado e vejo como foi rica essa experiência formativa, é o ato de me autocompreender para prosseguir.

As aulas online foram planejadas e disponibilizadas toda quarta-feira, para a turma. Elas foram organizadas no período de abril de 2020 a agosto de 2021, com duração de 30 minutos para cada série, os três primeiros assistiam aula, juntos no mesmo horário e a mesma coisa ocorria com os três terceiros. Todos os alunos do primeiro ano, independente da turma, entravam com o link do Google Meet disponibilizado no grupo da sala no WhatsApp, no horário da aula: às 13h30. E para a terceira série às 14h. Para fins de registro e autorização dos participantes, essas aulas foram gravadas e as identidades dos envolvidos protegidas, como um processo ético concernente à pesquisa.

Resultado e avaliação da experiência

Negativamente, posso avaliar que a experiência vivida, poderia ter sido melhor se não fossem os problemas políticos, econômicos e sociais, devido à dificuldade de alguns alunos ao acesso à internet por morar em zonas rurais, falta de equipamento digital e trabalho durante a pandemia. Os alunos que não puderam estar presentes receberam o roteiro da atividade do jogo, no formato impresso, já que tanto a Plataforma Kahoot quanto a do Wordwall disponibiliza esse formato em, mas a troca de conhecimento entre os pares, não foi concretizada. Apenas a execução da atividade para a formalidade da avaliação do aluno. Outro aspecto que posso salientar, neste mesmo viés, está relacionado a plataforma possuir muitos recursos que contribuem para elaboração de jogos com mais aprimoramentos, porém, estes recursos são pagos em dólar, limitando o acesso a estas ferramentas. Não há verbas para podermos comprar este acesso e nem tenho condições de manter com a renda que tenho para atuar como professora de nível básico.

Portanto, o jogo online foi uma metodologia de trabalho entre alunos e professores, que permitiu um processo formativo de construção de saberes na disciplina de Biologia para ambos, mesmo com as limitações do isolamento social. Esta prática me permitiu visualizar as condições de aprendizagem que perpassam por outras áreas do conhecimento e tornam os saberes desafiadores e instigantes. O planejamento da prática pedagógica, bem como seu acompanhamento mediado por mim, permitiu o desenvolvimento das relações humanas conectadas proporcionando espaços de discussão e análise da realidade experimentada e vivenciada nos remetendo a ideia de que muitas vezes não é preciso estar junto para estar perto. Basta que se tenha um mesmo objetivo que é aprender e construir essas relações. O ideal seria estar presencialmente, na escola, mas na pandemia a internet foi essencial para a comunicação, o trabalho em casa, para a divulgação de atividades, e o objetivo é que fosse para todos de acordo com a equidade de condições.

Conclusões

Diante do objetivo geral, dos objetivos específicos firmados, da pergunta de pesquisa eleita, a saber: “Mediante a aplicação do componente curricular do Programa Ensino Integral (PEI), como os alunos estão sendo formados de maneira integral, em período pandêmico, via sistema remoto de ensino emergencial (ERE)?”, interfaceados à teoria e metodologia escolhida para o desenvolvimento deste estudo, assinalo que a partir da emergência atual da pandemia, gerada pelo novo coronavírus, passamos a buscar alternativas educacionais que pudessem ser efetivas na nova conjuntura que esse estabeleceu. Essa situação instituiu o ensino remoto emergencial (ERE) e nos proporcionou, como educadores, a experiência de lidar com demandas escolares de nível básico ainda desconhecidas para todos nós. Nessa perspectiva, tivemos de mudar a nossa práxis pedagógica de modo a adequá-la ao novo contexto de isolamento social. Agora, nossa sala de aula era um espaço virtualizado, em que nossos alunos nem sequer abriam as câmeras para nos acompanhar nas aulas síncronas. O ERE, como uma modalidade de ensino, veio para ser temporário e conter o avanço da Covid-19, ajudar a criar distanciamento social, mas sem perda de contato educativo. As-

sim, o distanciamento geográfico de professores e alunos foi adotado para amenizar os impactos na aprendizagem, para manter o contato e o ensino.

Sabe-se que a condição tanto das estruturas escolares quanto das famílias dos alunos do ensino público não é uma situação fácil, precisar de aparatos tecnológicos e de internet para estudar tornou-se um desafio. As instituições educacionais do mundo inteiro buscaram estratégias para que as atividades escolares não fossem interrompidas e, desta forma, continuar a contribuir para o engajamento e fortalecimento do vínculo dos alunos com as suas respectivas unidades escolares.

O problema é que acreditávamos que isso não seria duradouro, mas foi se estendendo, fazendo com que a necessidade de manter o aluno engajado com seu compromisso com a escola fosse aumentando de forma colossal. Cada pessoa tem as suas fragilidades e reagir a esse isolamento se tornou um baú de surpresa, alunos mais tímidos, adoraram a ideia de poder estudar pelo computador, outros mais dependentes do contato, sentiam-se desmotivados e deprimidos. Nesse limiar, a empatia somada ao conhecimento didático pedagógico e ao conhecimento tecnológico entraram em cena para que o ensino-aprendizagem se transformasse e mantivesse o equilíbrio emocional dos alunos não sucumbisse ao aprisionamento e distanciamento de quem amamos gerado pela pandemia. 93 Como professora de Biologia de uma escola de ensino integral, dentro da qual nove aulas são intensas e pulsantes, muitas formas de trabalho se tornaram obsoletas, frias e distantes. As ações mais tradicionais não cabiam mais no novo contexto de ensino. Trabalhar com o ERE, por meio das ferramentas disponíveis na internet, com o pacote do G-suíte dado pela secretaria de estado de educação, me fizeram questionar a formação integral e humana, como seria a interação naquele momento de caos sanitário. Sob este prisma, meu espaço etnográfico se tornou minha pequena mesa com uma luminária e um computador com acesso à internet, via rádio, devido à localização de minha residência.

A batalha era fazer esse sinal firmar para transmitir minhas aulas síncronas. Lidar com as salas virtuais incompletas mexeram com as minhas emoções e uma nova forma de trabalhar com os educandos foi o meu novo objetivo a ser conquistado. As palavras eram reinventar e sobreviver. Sobrevivi em meio a dor que minha família e eu esta-

va enfrentando, ao perder meu cunhado irmão, uma tia e no final da realização desta escrita, perder minha mãe, devido às complicações da covid 19. Meus alunos estavam tristes e eu também. Muitas vezes recebi carinhos por meio das mensagens pelas minhas perdas. A dor e as lágrimas nos tornavam pessoas humanas e compreensivas umas com as outras. Sob esse percurso, encontrei nos jogos online uma maneira de engajar a turma e ensinar o máximo que pude, sobretudo, aos que estavam conectados comigo, mas sem deixar de me angustiar pelos que não estavam. Ao pensar no histórico de educação integral no Brasil, desde suas raízes, bem como a trajetória percorrida até hoje, o desejo da formação integral de cada ser humano também esteve presente, mas não conseguiu alcançar a todos. Isso me mostrou como a educação ainda não é e não está ao alcance de todos. Existe uma elite com acesso a vários mecanismos digitais, cuja base tecnológica permitiu um acesso e interação maior no âmbito educativo, visto que conheço a realidade das redes privadas. Assim há uma fatia considerável da sociedade que não tem um aparelho celular para acessar um arquivo com atividade do aluno. São muitas realidades em um mesmo território.

O aluno do ensino médio público possui perspectivas de crescimento que, muitas vezes, a vida acadêmica não está incluída. Essa situação resulta, entre outras coisas, na desistência da escola, no descomprometimento com os estudos. Grande parte dos alunos precisa ajudar no sustento da casa, manter seu sustento pessoal e, ainda, no período pandêmico, lidar com as perdas que ela gerou. Não estou dizendo que a evasão é um problema apenas pandêmico, mas que com ela a evasão sofreu um aumento considerável, pois não tivemos só uma crise sanitária, mas também econômica. As diretrizes do programa ensino integral trazem como objetivo engajar o aluno seus sonhos e impulsioná-lo a ir em busca dele, por meio das experiências que vive no âmbito escolar, por meio do “projeto de vida”, teoricamente, a alma desse programa, pois é um dos itens essenciais para a formação Integral. Pensei, várias vezes: estaria a pandemia esfacelando o PEI? Eu não podia deixar isso acontecer com as minhas turmas. Imbuída dessa angústia, fiz de minha prática docente e das atividades pedagógicas no período de isolamento social pela pandemia da Covid-19, uma garimpagem e uma reflexão sobre os diferentes ambientes de aprendizagens, formatos de aprendizagem e do

uso das metodologias online, somadas à cultura Maker, isto é, faça você mesmo um cabedal de diferentes trocas de conhecimento.

Passa longe dessa pesquisa a ideia de que o jogo proposto pela plataforma online seria um caminho salvacionista e que consegue suprir todas as lacunas e demandas da formação integral, no período do isolamento social. Mas entendo que esta ferramenta pedagógica de trabalho pode ser utilizada nas aulas remotas e presenciais para dinamizar, contextualizar e proporcionar a participação ativa dos educandos em todo o processo de construção do ensino aprendizagem. Além de contribuir para o desenvolvimento da criatividade, estímulo à potencialização da construção da personalidade. Outra questão que notei ao desenvolver os jogos, as aulas gamificadas foram o estímulo à participação crítica, o desejo de pesquisa devido ao preparo da atividade e o vínculo de cooperação do trabalho em grupo virtualizado.

Negativamente, posso dizer que problemas políticos, econômicos e sociais interferiram no alcance dessa proposta, pois há enormes dificuldades de alguns alunos ao acesso à internet, à equipamentos tecnológicos, à própria distribuição do sinal de internet nas zonas rurais distantes. Estes alunos, cuja impossibilidade de acesso perpassou o ano letivo e sua formação, receberam o roteiro da atividade do jogo no formato impresso já que tanto a Plataforma Kahoot quanto a do Wordwall disponibiliza esse formato no arquivo PDF para impressão, mas não tiveram acesso à troca de conhecimento entre os pares, apenas a execução da atividade para a formalidade da avaliação do aluno. Outro aspecto que também foi um complicador está relacionado à plataforma possuir muitos recursos que contribuem para elaboração de jogos com mais aprimoramentos, porém, são cobrados em dólar, limitando o acesso a estas ferramentas. A plataforma é uma empresa geradora de dividendos, libera em parte o acesso ao seu potencial para comprarem as suas ferramentas mais avançadas, mas como professora de nível básico, não tive como arcar com essa despesa. O Estado não nos forneceu nenhuma adicional para lidar com essas questões de cunho didático, apenas o pacote do G-suíte, a nossa aula era dada da nossa casa, com nossa internet, com nossos equipamentos, nossa energia elétrica, não havia meios de ter mais essa despesa. O jogo online nas aulas de Biologia permitiu um

processo formativo de construção de saberes na disciplina de Biologia para mim e para os alunos, mesmo com as limitações supramencionadas. Esta prática me permitiu visualizar as condições de aprendizagem que perpassam por outras áreas do conhecimento e tornam os saberes desafiadores e instigantes.

O planejamento da prática pedagógica, bem como seu acompanhamento mediado por mim, proporcionou o desenvolvimento das relações humanas conectadas. Além disso, gerou um espaço de discussão e reflexão da realidade experimentada e vivenciada. Isso nos remete a ideia de que muitas vezes não é preciso estar junto para estar perto, mas conectados em um mesmo objetivo que é aprender e construir essas relações.

O ideal seria para todos de acordo com a equidade de condições. Como resultados obtidos dessa autoetnografia virtual posso dizer ser necessário refletir sobre: i) a falta de acesso às aulas remotas promovidos pelas desigualdades sociais como ausência de equipamentos móveis e internet; ii) o uso das ferramentas digitais podem contribuir para dinamizar, contextualizar e envolver os estudantes em práticas educativas em que os mesmos podem participar do começo ao fim de seu processo de aprendizagem; iii) essas plataformas digitais podem ser utilizadas nas aulas remotas e também nas aulas presenciais de para diversificar os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, promovendo trocas de conhecimentos. Mediante o exposto, saliento que as tecnologias digitais atreladas ao ensino de Biologia no período do ERE mostraram que podem sim, contribuir, significativamente, para as experiências educacionais escolares integrais, de forma criativa e contextualizada, mesmo durante o período de isolamento social.

Não seremos mais os mesmos após passar por uma pandemia, mas estudar remotamente amenizou, parcialmente, a tristeza de perder entes, estar isolado, não poder trabalhar e produzir como se desejava. Sempre se pode aprender alguma coisa quando se busca meios, ainda que o acesso não tenha sido disponível para todos nós e os estudantes devido às condições econômicas, poder ver que em parte o conhecimento pode chegar e se estabelecer, foi muito gratificante. Em síntese, o uso das ferramentas digitais pode ser um grande auxiliador no desenvolvimento

das atividades escolares, acesso à informação, sobretudo, em período pandêmico.

Os jogos são estimulantes e se mostraram importantes instrumentos no trabalho com atividades diversificadas. Isso possibilitou a participação dos estudantes durante o processo e ainda servirá de estratégia no processo pedagógico de ensino presencial. 96 Estar em um espaço virtual como campo etnográfico me possibilitou estar conectada com meus alunos e enfrentar essa nova realidade de ERE em uma nova sala de aula. É possível formar integralmente dentro do ERE, desde que neste espaço haja trocas e construção de aprendizagem coletiva. Essa experiência mostrou que o espaço virtual etnográfico, com mais apoio e acesso aos bens de consumo pedagógico, tanto para os professores quanto para os alunos, para alinhamento socioeconômico, seria ainda mais profícuo. Aprender sobre estes espaços virtuais e a cultura que ela pode ou não nos proporcionar, valorizar a importância das relações humanas essenciais para a busca de formação do indivíduo, no que tangue a busca de si e do respeito ao outro, pode se dar em circunstâncias adversas também.

Referências

- Clifford, J. & Marcus, G. (2016). *Escrita da Cultura: Poética, e Política da Etnografia*. UFRJ.
- Ellis, C. & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity. In K, Denzin, & Y. Lincoln, (ed.), *Handbook of qualitative research*. 2nd ed. Thousand Oaks, Sage, (p. 733-768). https://scholarcommons.usf.edu/spe_facpub/91/.
- Gama, F. A (2020). *Autoetnografia como método criativo: experimentações com a esclerose múltipla*. *Anuário Antropológico: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (UnB)*, Porto Alegre, 45(2), 188-208. <https://doi.org/10.4000/aa.5872>
- Gastal, M. L. D. A & Avanzi, M. R. (2015). *Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de Biologia*. *Ciência. Educ.*, Bauru, 21(1), 149-159. <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n1/1516-7313-ciedu-21-01-0149.pdf>.
- Gutierrez, S. D. S. (2010). *Professores conectados: Trabalho e educação nos espaços públicos em rede*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre -[Tese de Doutorado em Educação]. Repositorio de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/625/2010_Gutierrez_Professores%20conetados%20%20trabalho%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nos%20espa%C3%A7os%20p%C3%BAblicos%20em%20rede.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hine, C. (2000). *Virtual Ethnography: First published 2000, Reprinted 2001*. SAGE Publications. 1-188
- Hine, C. (2004). *Etnography virtual: Collection nueva's technologies y sociedad*. 4. ed. Editorial UOC, 1-187.
- Jung, C. G. (2011a). *O desenvolvimento da personalidade*. Trad. Valdemar do Amaral. 11 ed. Petrópolis: Vozes,. (*Obras completas de Carl Gustav Jung*, v. 17).
- Larrosa Bondía, J. (2014). *Tremores: escritos sobre experiências*. Autêntica.
- Muller, P. R., Clifford, J., y Marcus, G. (2019). *A escrita da cultura: Poética e Política da Etnografia*. DOI 10.11606/issn.2316-9133.v28i1p302-307

- Molinari, D. (2019). *Gamificação na sala de aula: jogar para aprender: uso da estética e regras de jogos eletrônicos pode ser um recurso para motivar alunos e gerar engajamento*. Educação, São Paulo, (259), 1-10,. <https://revistaeducacao.com.br/2019/07/01/gamificacao-na-sala-de-aula/>
- Nogueira, V. D. S.(2018). *Autoetnografia virtual: narrativa de uma imersão on-line a partir da docência virtual compartilhada*. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, São Carlos-SP, Anais eletrônicos [...] CIET: EnPED: São Carlos: UFSCAR. <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/312>.
- Polivanov, B. (2013). Etnografia virtual, Netnografia ou apenas etnografia? Implicações dos conceitos. *Esfera, Porto Alegre*, (3), 61-71. <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/esf/article/view/4621>.
- Santos, A. M. D; Regert, R. (2019). Antropologia educacional: a consolidação de uma subárea epistemológica: educational anthropology: the consolidation of an epistemological sub-area. *Vivência, Vale Verde*, (52), 214-225,. <https://periodicos.ufrn.br/vivencia/article/view/13190>.
- Santos, S. M. A. (2017). O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. Plural: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo*, (24), 214-241. <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/113972>.
- Wall, S. (2006) An autoethnography on learning about autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, (5), http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_2/pdf/wall.pdf.

CAPÍTULO 8

Experiencia docente en el uso de metodologías musicales para potencializar la comunicación³⁶ **Experiência docente no uso de metodologias musicais para potencializar a comunicação^{37 38}**

Juan Manuel de la Cruz Aguilera
Universidad Autónoma de Zacatecas
México
<https://orcid.org/0000-0002-7846-0387>
dientesdemezcal@hotmail.com

Carla Beatriz Capetillo Medrano (asesora de tesis)
Universidad Autónoma de Zacatecas
México
<https://orcid.org/0000-0002-0810-8919>
ccapetillo@uaz.edu.mx

Rosa María García Ortiz (coasesor de tesis)
Universidad Autónoma de Zacatecas
México
<https://orcid.org/000-0002-5711-4530>
menart@uaz.edu.mx

³⁶ Derivada de la tesis titulada, *La comunicación y el vínculo intersubjetivo a partir de la metodología Dalcroze. Una propuesta de análisis* para obtener el grado de Magíster en el programa “Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas, orientación Comunicación y Praxis. Sustentada: 18/11/2021.

³⁷ Derivada da dissertação intitulada, *A comunicação e o vínculo intersubjetivo com base na metodologia Dalcroze. Uma proposta de análise* para obtenção do grau de Mestre no programa “Mestrado em Pesquisa Humanística e Educacional”, Orientação comunicação e praxis. Suportado: 18/11/2021.

³⁸ Esta investigación tuvo el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Este trabajo de investigación es una producción del Cuerpo Académico 150 “Comunicación, Cultura y Procesos educativos”.

Resumen

Este capítulo tiene como objetivo recuperar la experiencia docente propia y de maestros expertos en el ramo de la educación artística, recuperar diversas metodologías en el ámbito de la música que potencializan la comunicación, el diálogo y la interacción entre los estudiantes y profesores para fortalecer los vínculos intersubjetivos y favorecer aprendizajes significativos. Esta investigación es de corte cualitativa, de tipo exploratorio y descriptiva. Uno de los métodos que se utiliza es el biográfico narrativo que permite recuperar la experiencia docente y de formación musical de un profesor de educación secundaria mediante un relato biográfico narrativo. Por otra parte, se realizan entrevistas a profundidad a docentes de educación secundaria y a personas que no laboran en instituciones educativas, pero ponen en práctica diversas metodologías musicales. En los resultados destacan que algunas metodologías como la “Dalcroze” que contribuyen a favorecer la comunicación entre estudiantes y docentes, además, de generar vínculos intersubjetivos que facilitan y promueven el aprendizaje musical. La mayoría de los docentes aborda en sus experiencias que se ve a la música como un relleno, una materia de formación complementaria más que una materia en la que pueda desarrollarse profesionalmente y formarse en la producción y consumo de la música.

Resumo

O objetivo deste capítulo é recuperar a própria experiência docente e a de professores especialistas no campo da educação artística, diversas metodologias no campo da música que potencializam a comunicação, o diálogo e a interação entre alunos e professores para fortalecer os vínculos intersubjetivos e estimular a aprendizagem significativa. Esta pesquisa é qualitativa, exploratória e descritiva. Um dos métodos utilizados é a narrativa biográfica que permite recuperar a experiência docente e de formação musical de uma professora do ensino secundário através de um relato biográfico narrativo. Por outro lado, são realizadas entrevistas em profundidade com professores do ensino secundário e pessoas que não trabalham em instituições de ensino, mas que colocam

em prática diversas metodologias musicais. Os resultados destacam que algumas metodologias como o “Dalcroze” contribuem para promover a comunicação entre alunos e professores, além de gerar vínculos intersubjetivos que facilitam e promovem a aprendizagem musical. A maioria dos professores aborda em suas experiências que a música é vista como um filler, uma disciplina complementar de formação, ao invés de uma disciplina na qual podem se desenvolver profissionalmente e se capacitar na produção e consumo de música.

Introducción

El presente capítulo comprende la experiencia educativa que vive el docente dentro del aula, donde se investigó la importancia de la comunicación para generar vínculos intersubjetivos entre docente y alumnos específicamente en la clase de música, las interacciones motivadoras y los vínculos subjetivos e intersubjetivos que utilizan para comunicarse de una mejor manera. En particular, se enfatizó en el método conocido como Rítmica, desarrollado por Émile Jaques-Dalcroze (Dalcroze, 2017). En la práctica docente, el maestro atiende las necesidades académicas y de aprendizaje que el alumno solicita, pero además a las estrategias docentes que desde el currículo formal se tienen que realizar, sin embargo, estas no se logran por diversos motivos en el currículum vivido. La intersubjetividad que parte de la comunicación entre los diversos agentes del currículo como proceso recíproco dirigido a la conciencia y al conocimiento, deja ver la gran tarea del maestro, su experiencia y el tipo de comunicación que se utiliza en el aula escolar.

La tarea de la música y el método corporal “dalcroziano” (Dalcroze, 2017) como herramienta de conocimiento para desarrollar la percepción de movimiento a partir de la rítmica y las bondades de las enseñanzas del maestro denotan la problemática que se tiene al juntar tantos elementos educativos para un solo fin: comunicar y crear conocimientos para formar ligaduras interconectadas como lo son la empatía y la reciprocidad, la comunicación y el tacto, el movimiento y el ritmo (o la arritmia) para que se relacionen con la conciencia y con factores que contengan riqueza intelectual a través de estrategias previamente analizadas y puestas dentro de un mismo plan por el maestro a cargo de la materia musical.

Dentro del escenario escolar, el maestro al impartir una materia tiene la capacidad de brindar diferentes saberes, conocimientos, habilidades y competencias en la aplicación de un solo tema, sin embargo, no son del todo eficaces ya que debido a diferentes variables como la distracción, el aburrimiento o el desinterés, por nombrar algunos, no se encuentran los medios por los cuales el alumnado deba comprender el conocimiento y aprehender para hacerlo parte de su bagaje cultural, por lo tanto, el conocimiento no se genera de manera idónea ni de manera comunicacional.

El análisis realizado en este capítulo, aborda la relación que existe entre la comunicación y el sujeto con relación a la subjetividad, por lo tanto, pretende esclarecer los procesos de significación y sentido inherentes a la comunicación. En la apropiación y aprehensión de los conocimientos y saberes por parte de los sujetos de instituciones educativas, donde todos los involucrados se comunican, el mensaje y la información tienen la tarea de transmitirse para ser objetivos, entendibles y al mismo tiempo comprenderse, creando así el fenómeno comunicativo de no expresar la información sin sentido, sino que exista empatía comunicacional con los “otros” y esto genere un diálogo íntegro entre ambas partes. En esta reflexión se problematiza la aplicabilidad correcta sobre un contenido específico (en este caso la música) con el uso de la comunicación y los vínculos que se generan en este proceso educativo.

Con relación a la jornada escolar, cuando se plantea en un contexto social/educativo que afecta directamente al educando, puede hacer que este se incline por el desinterés a la escuela, perder vínculos afectivos entre sus compañeros de clase y amigos, lo cual causa un bajo rendimiento en su desempeño escolar o simplemente desatiende las clases hasta llegar al rezago educativo, cuya última instancia es la inevitable deserción en el sistema escolar.

El contexto social actual marca una etapa muy complicada para el alumno y para el profesor. Tanto los vínculos de comunicación, el aprovechamiento escolar, la empatía al pertenecer a un cierto grupo de amigos o tribu urbana y las emociones que sufre el sujeto en su desarrollo denotan características que pueden alterar la forma de comunicación formal e informal (directamente con sus pares o con sus maestros) y así modificar la interacción del expresar comunicativo (comunicación)

con cualquier integrante en las actividades realizadas dentro del grupo o del núcleo donde se desarrollen. En la actualidad se pueden mencionar hasta las actividades que se realizan en plataformas digitales como redes sociales a partir de un ordenador o de un teléfono celular, dichas prácticas no quedan fuera del escrutinio puesto que son las más solicitadas por los educandos hoy en día, donde se intercomunican de manera fuerte y constante con una rapidez instantánea.

Marco de referencia

La comunicación ha estado íntimamente ligada a lo educativo ya que entre estos existe una simbiosis, definitivamente este texto no podría vislumbrarse sin la presencia de la Educación-Comunicación. Capetillo-Medrano (2016) señala que:

Uno de los problemas contemporáneos que enfrenta la educación se relaciona con la comunicación (...) Los educadores tienen una tarea comprometida con la relación con el otro. La educación lleva de manera inseparable un proceso de comunicación. Es ponernos en contacto e interacción con los estudiantes y las personas que integran la institución escolar. La constitución de uno mismo como sujeto social está mediada por el lenguaje y la comunicación. (p.33)

La importancia que la educación tiene en relación con la acción comunicativa es más amplia de lo que aparenta; la misma sociedad se ha dado a la tarea de homogeneizarlos como conceptos que están al alcance de cualquier individuo en cualquier estructura social, con la ventaja de que entre ellos puedan existir enlaces y estructuras para la formación de una identidad. A partir de la educación se crean pequeños vínculos que generan consistencia entre dichos conceptos.

Según Daza (2010), se refiere al enlace entre la educación y la comunicación a partir del carácter comunicativo ante el proceso de aprendizaje:

Sabemos que la educación comunicativa apunta hacia el énfasis del carácter comunicativo de todo proceso educativo, o sea, concebir la educación como un proceso permanente de comunicación dialógica y

participativa en la producción colectiva de conocimientos, (...), en lo pedagógico; en cambio, la referencia a la comunicación educativa hace énfasis en el carácter formativo de la comunicación, de su proceso, su sistema, sus instrumentos, su ciencia, etcétera. (Daza, 2010, pp. 334-335)

Según la cita anterior: la comunicación crea las condiciones pertinentes para que la educación aflore con eficacia. El diálogo crea plataformas sinceras de comunicación que habilitan los sentidos de percepción que caracterizan al sujeto dándole la posibilidad de ejecutar el primer paso para atender la comunicación: la exteriorización del ser en el contacto con los que le rodean. Por lo que es a partir del discurso con el otro u otros, que se genera el sentido, tomando en cuenta la cultura en la que se insertan, ya que es en este espacio en que se confiere significación a los procesos sociales (Capetillo-Medrano y Rodríguez, 2020).

La comunicación conjunta a la educación existe desde el momento en que los individuos escolares aterrizan en un espacio y contexto sociohistórico propicio para el diálogo y con ello, es el mejor pretexto para poder ser receptivo ante algún conocimiento y suceso generado en la escuela. Este también puede crearse fuera de ella, pero el fenómeno de la comunicación dentro de la educación no siempre se centra en el maestro, también se presenta en compañeros de clase que transfieren información, sin embargo, no se sustenta del todo ya que carece de fundamentos formales para su transmisión. Cabe señalar que ambos conceptos van relacionados entre sí, pues se complementan dentro del espacio escolar, el aula (como un espacio de aprendizaje) y el maestro (como guía del conocimiento) crean ese vínculo con la finalidad de poner en práctica lo aprendido dentro de una sociedad establecida.

Lamb, Hair y McDaniel (2006) se refieren a la comunicación como “el proceso por el cual intercambiamos o compartimos significados mediante un conjunto común de símbolos” (p. 484) Se añade el apoyo de un sistema o estructura mediada por códigos internos en el lenguaje que a su vez son significaciones en los vínculos que crea la escuela para su uso. Dentro de la relación educación-comunicación se crea el intercambio del significado o la codificación del conjunto de ideas que nacen de la experiencia y de la convivencia como método para la creación del lenguaje que utilizan las partes involucradas, como dicen los

autores Fernández, Millán, y Rizo (2013) permite el lazo dentro de una estructura con formatos y códigos ya establecidos, como se había mencionado, dirigidos al lenguaje.

El juego entre los términos “comunicación” y “educación” dentro de esta investigación es aquel que articula las demás significaciones que se mencionan en este texto, aquellas que son pertinentes y justificables para avanzar el análisis sobre los vínculos intersubjetivos y vínculos comunicativos.

La comunicación y su relación con los vínculos intersubjetivos

La relación que tiene el concepto “vínculo” con la comunicación es compleja de describir pues algunas investigaciones lo señalan como un apego afectivo o aquellos aplicados directamente a lo psicológico, a la familia y a la sociedad. La forma en que se retoma desde la perspectiva común o la definición inmediata responde a un tipo de unión que “vincula” algo o a alguien.

Pichon-Rivière (1985) describe la relación entre sujeto, vínculo y grupo en su teoría sobre los vínculos y la articulación que maneja entre el sujeto y el objeto como forma de relacionarse en un contexto que rodea al individuo. Los vínculos intrapersonales hablan acerca de aquella relación interna que realiza el sujeto. Habla sobre el sujeto como un ser social que se relaciona con sus pares y con objetos de forma interna, la cual crea enlaces capaces de fortalecerse con facilidad. Surge la comunicación que se exterioriza y se comparte con el otro u otros sujetos encargados de crear una estructura social como grupo (Pichon-Rivière, 1985).

Algunos investigadores centraron sus estudios en la búsqueda de la aplicación, desarrollo y definición del concepto para relacionarlo ampliamente con el objeto y/o el sujeto para su asimilación dentro del área de la psicología. Es justificable hablar de diferentes autores para el entendimiento del concepto pues con ello se complementa su comprensión para las posteriores conclusiones de este documento. Bernal (2010) en su artículo “Sobre la teoría del vínculo en Enrique Pichón” lo define como:

Una relación particular con un objeto; de esta relación particular resulta una conducta más o menos fija con ese objeto, la cual forma un pattern, una pauta de conducta que tiende a repetirse automáticamente, tanto en la relación interna como en la relación externa con el objeto. (Bernal, 2010, p.13)

Ramírez y Anzaldúa (2005) mencionan que en la relación maestro-alumno pueden establecerse vínculos transferenciales ya que el maestro está en un lugar donde cumple una función que detecta límites y legitima verdades y saberes. Dicho lo anterior, el vínculo como una forma de comunicación funge una tarea real y específica, la cual rebota dentro de los salones de clase y puede ser iniciada a partir de la comunicación por el profesor que dosificará los mensajes para crear relaciones afectivas de comprensión.

La comunicación interpersonal y la intersubjetiva se distinguen la una de la otra en algunos aspectos: la primera acontece aun sin que el sujeto se lo proponga, la segunda abarca desde conceptos teóricos para ser así más elaborada y compleja, esclareciéndola a partir del sujeto, consciencia, objeto, razón entre otras por mencionar. Pero ¿cómo estas características hacen posible que se genere ese hilo comunicativo para la relación entre otros sujetos? Todo conlleva un proceso, mismo que se observa en la práctica y paulatinamente desde la primera etapa o escalón: la comunicación interpersonal (Fernández, Millán, y Rizo, 2013).

Las muestras de afecto, emociones, lenguaje y comunicación traen consigo el apego de los individuos al contacto humano, a manera que los involucrados desarrollan vínculos indisociables de cooperación y construcción de afectos ligados con la interacción humana, por tal motivo se descarta la idea de que no existe individuo completamente solo e in-comunicable con el mundo exterior, (Fernández, Millán, y Rizo, 2013). Tales redes se interconectan con otros individuos que a su vez conectan con otros para formar un sistema comunicacional masivo que abarca el lenguaje y las diferentes emociones necesarias para que coexista un mensaje descifrable por cada cadena o proceso que intervenga para que sea propia la comunicación (Fernández, Millán, y Rizo, 2013).

Diseño metodológico

Esta investigación es de enfoque cualitativo, exploratoria y descriptiva. Uno de los métodos que se utiliza es el biográfico narrativo que permite recuperar la experiencia docente y de formación musical de un profesor de educación secundaria mediante un relato biográfico narrativo. Por otra parte, se realizan entrevistas a profundidad a docentes de educación secundaria y a personas que no laboran en instituciones educativas, pero ponen en práctica diversas metodologías musicales.

Se buscó indagar en la subjetividad de las vivencias personales (Álvarez-Gayou, 2003) a través de la experiencia docente y posteriormente cruzar la información con los docentes entrevistados en contraste con la experiencia biográfica narrativa. Cabe destacar que el enfoque narrativo da prioridad a un "yo dialógico" (naturaleza racional y comunitaria de la persona) donde la subjetividad es una construcción social, interactiva y socialmente conformada en el discurso: recuperamos la dimensión "subjetiva" de vivencia y sentimientos en los contextos relacionados con la vida cotidiana (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 21). A continuación, se presentan las categorías de análisis de esta investigación.

Dentro de las categorías de análisis se distinguen las siguientes:

1. Categorías eje: a) experiencias docentes en el uso de metodologías en la enseñanza de la música, b) comunicación/educación, c) vínculos intersubjetivos. 2. categorías intermedias: a) práctica docente, b) procesos simbólicos, c) sujeto y subjetividad 3. categorías simples: a) experiencias y vivencias, uso de metodologías musicales; b) dialogicidad, razonabilidad, alteridad, c) emociones, sentimientos, deseos y expectativas.

Del relato biográfico-narrativo del profesor de educación secundaria que imparte en el área de Artes (Música) se trabajaron las categorías antes mencionadas para dividir la narración en apartados como los siguientes: Antecedentes entre la música y yo, Aprendizaje y crecimiento, La figura de mi madre, los recuerdos de la música, El relato, El primer instrumento, Aparición de la música como objeto imprescindible, trayectoria musical, La música en acción, Mi *alma mater* y las influencias musicales. Posteriormente, dichos relatos se contrastaron con las entre-

vistas a profundidad. A continuación, se presenta el cuadro de codificación de los docentes que participaron en las entrevistas a profundidad.

Tabla 1.
Codificación de docentes.

	Perfil	Codificación por Docente	Edad	Profesión	Curso a cargo	Años de experiencia
1	Maestro metodológico	MaeMetTF	38	Docente/Músico	Ed. Física/Música	18
2	Maestro metodológico	MaeMetBG	29	Gestor cultural	Música/Gestión	14
3	Maestro metodológico	MaeMetSE	40	Docente/Músico	Preescolar/Música	22
4	Maestro metodológico	MaeMetRR	30	Docente/Concertista	Música	14
5	Maestro metodológico	MaeMetBT	47	Productor musical	Música	25
6	Profesor escolar	ProEscVD	32	Docente/Músico	Música	8
7	Profesor escolar	ProEscCP	37	Docente/Músico	Matemáticas/Música	11
8	Profesor escolar	ProEscVM	37	Docente/Músico	Física/ Matemáticas/Música	9

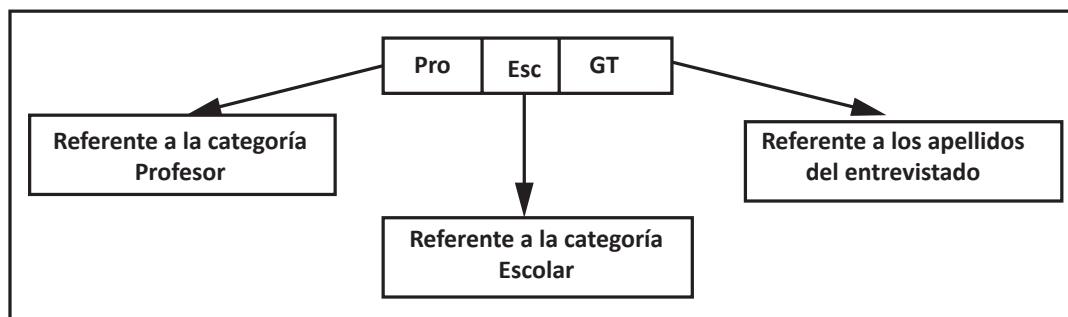
Nota: Elaboración propia.

Se realizaron un total de veinte entrevistas a profundidad a docentes de distintas especialidades, de esos veinte solo se seleccionaron ocho por la riqueza de sus narrativas englobándose en dos universos: “profesores escolares” que laboran o laboraron en el campo educativo institucional en nivel secundaria, y “maestros metodológicos”, quienes no necesariamente laboran en un campo educativo institucional, sino que tienen más libertad de ejercer sus estudios y especializaciones musicales a partir de un método.

Se realizaron dos guiones de entrevista a profundidad, el primero, que constó de 15 preguntas para “maestros metodológicos” y otro para “Profesores escolares” que constó de 25 preguntas. Cada entrevista duró aproximadamente 2 horas. En todas ellas se les pidió su consentimiento informado para la realización de la misma, cumpliendo con la parte ética de la investigación.

Para un mejor entendimiento de los sujetos entrevistados y con el fin de mantener en resguardo su información e identidad personal se utiliza la siguiente codificación para los profesores de instituciones escolares:

Figura 1.
Referencias de la codificación profesor escolar.



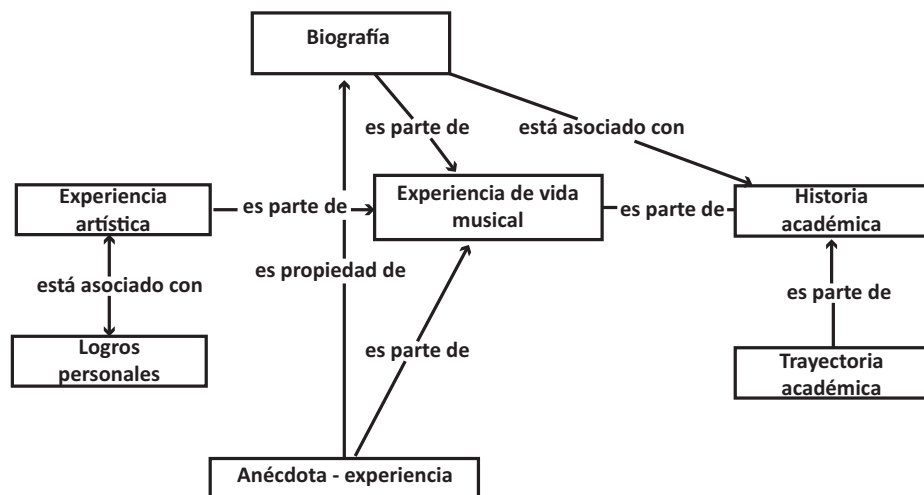
Nota: Elaboración propia.

Se elaboraron redes semánticas en relación con las categorías de análisis mediante el programa de análisis ATLAS.ti versión 8 para Mac y permitió la sistematización de datos cualitativos.

Interpretación de resultados

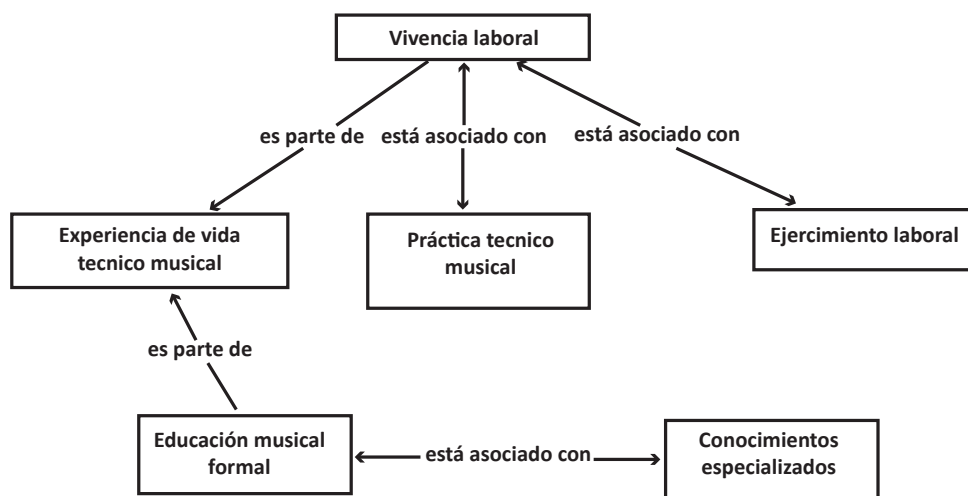
La siguiente figura muestra la red formada sobre la experiencia del docente a través de narrativa-autobiográfica. De manera general, se observó que la comunicación tiene un papel fundamental en el proceso de significación dentro de las relaciones humanas establecidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música y se potencializa cuando el docente usa y adapta la metodología Dalcroze en la clase.

Figura 2.
Ejes de análisis sobre la biografía.



Nota: Elaboración propia mediante el programa ATLAS.ti. Versión 8.

Figura 3.
Eje de análisis sobre la práctica técnico/musical.



Nota: Elaboración propia mediante el programa ATLAS.ti. Versión 8.

Como toda composición musical se entretajan tonalidades y sostenidos que matizan para lograr una armonía y jactar el oído humano en una experiencia sensible, de la misma manera las tonalidades de esta investigación deben cimentarse en los informantes que son los maestros

y músicos y la hibridación entre ellos, de los cuales se extrajeron las experiencias conforme a su profesión y gusto por la música.

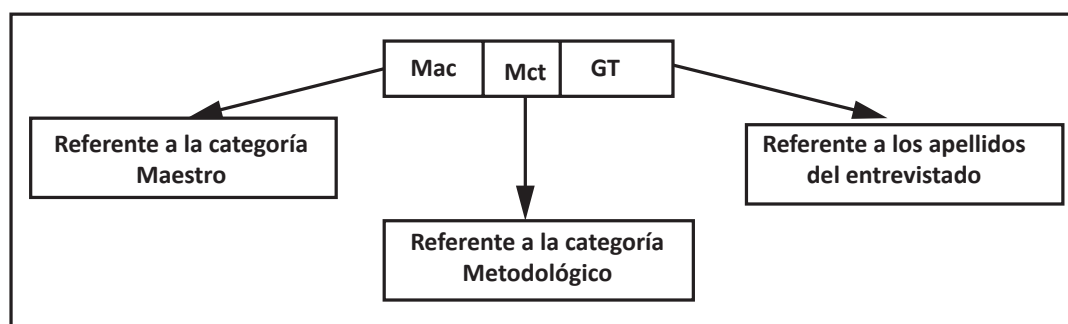
En cuanto al uso de la metodología Dalcroze en la enseñanza de la música los profesores escolares señalaron la escasa práctica de este método específicamente. Sin embargo, los vínculos intersubjetivos como motivación se mencionan en las entrevistas por parte de los docentes escolares para una mejor práctica escolar, aunque ninguno de ellos mencionó haber fortalecido estos vínculos.

Cabe señalar que las habilidades de los profesores no fueron más allá de lo que se debe hacer en el ejercicio de la práctica docente y que en ocasiones no reflexionan sobre sus vivencias en clase, para mejorar sus prácticas docentes.

La metodología técnica no es mencionada por ninguno de los sujetos entrevistados bajo el perfil de “profesor escolar”, sino más bien se destinó el tiempo a detallar las técnicas de comunicación con sus alumnos. Para destacar las descripciones metodológicas, se recurre al perfil de los entrevistados con especialidad y el uso de un método. La siguiente figura es la codificación para los maestros especializados con alguna metodología:

Figura 4.

Referencias de la codificación maestro metodológico.



Nota: Elaboración propia.

En la siguiente tabla se expresan las codificaciones a las entrevistas pertinentes enfocadas en metodologías usadas expresamente en clases de música. Los perfiles buscados en este caso fueron sujetos con formación académica en música, la mayoría egresados de alguna escuela con

especialidad en algún(os) instrumento(s). Se notó que las descripciones metodológicas fueron amplias, sin embargo, hubo pocas concordancias específicamente al método Dalcroze.

Tabla 2.

Co-ocurrencias código-entrevista de maestros metodológicos.

	MacMetTF	MacMetBG	MacMetSE	MacMetRR	MacMetBT	Totales
• Conocimientos especializados	4	15	10	6	1	36
• Metodologías Musicales	15	18	13	14	25	85
• Uso de la metodología Dalcroze	2	0	1	0	3	6
Totales	21	33	24	20	29	127

Nota: Elaboración propia después de analizar el programa ATLAS.ti. Versión 8.

Un punto importante en la reflexión de los datos arrojados en las pláticas a profundidad sobre las metodologías que los entrevistaron dieron a conocer, es que realmente existen y pueden ponerse en práctica, desgraciadamente no todos los maestros que imparten la materia de artística o música las aplican o tienen conocimiento de ellas, según los entrevistados (ambos perfiles) aquellos que no utilizan métodos suelen apoyarse de las actividades dictadas en planes y programas, pero sin utilizar métodos específicos para la flauta, ni para percusión u otro instrumento como tal, sino que se basan en proyectos que van dirigidos al alumno que ya sabe tocar un instrumento, agrupándolos en núcleos específicos y dejando de lado a aquellos que no comprenden la estructura de planes y programas causando el rezago, fomentando el desinterés en una pequeña o gran mayoría del grupo escolar.

Se recuperó de las observaciones anteriores tres ejes reflexivos en torno a la temática de la investigación, estos giran alrededor de la perspectiva institucional, proporcionada por los planes y programas; la perspectiva social, proporcionada por las experiencias que relatan los tratos y comunicaciones vividas en la práctica escolar; por último, una perspectiva metodológica, que fue relatada en la descripción de los métodos y prácticas que los maestros llevan a cabo en la clase de música.

Dentro de la perspectiva institucional cabe señalar que existen maestros estudiados o metodológicos que no ejercen sus conocimientos de licenciatura por lo tanto no se apoyan en planes y programas establecidos por la SEP. El resultado que arrojaron las entrevistas a docentes que

aplicaron ciertas técnicas, dieron el panorama propicio para entender que no se apoyan específicamente de los recursos que el Estado brinda atendiendo a políticas públicas del gobierno.

En el campo contextual del Estado cabe mencionar que existen escuelas de música que ofrecen una preparación docente, pero es manejada como una particularidad y no como una generalidad donde, a partir de una especialización completa, moldee al maestro enteramente de música; como lo explicó MaeMetBG: “(...) tenemos dos materias: metodología de la enseñanza del instrumento, me parece que así se llama, efectivamente, nos enseñan a darle clase a los alumnos, llevamos dos semestres de pedagogía, llevamos dos semestres de metodología del instrumento”. Esto confirma (según MaeMetBG) que los programas de la Unidad Académica de Música no preparan en su totalidad como un docente íntegro al músico que cursa la carrera, sino que le brindan una posibilidad laboral remota, a la cual, si no tiene éxito en su carrera artística musical, puede recurrir parcialmente, o comúnmente como se le conoce a “dar clases de música”. Qué peligroso hecho al que se enfrenta el Sistema Educativo si, por un lado, aquellos que tengan la vocación de enseñar no pueden acceder plenamente a un programa académico que los prepare para ello, y, por otro lado, la insatisfacción del estudioso de música que puede transmitir a sus alumnos al no ser su primera opción laboral.

Los planes y programas, así como los enfoques pedagógicos de la SEP (SEP, 2017), mencionan la importancia de la educación estética y humana pero no le dan la jerarquía curricular para fomentarla, sino que simplemente la relega como un extra dentro de la formación básica, concentrándose en la memorización de las ciencias duras y las matemáticas, con el fin de alcanzar grandes calificaciones en pruebas internacionales, lo que vuelve al proceso educativo vulnerable para formar sujetos incapaces de comunicarse en una sociedad que no logran comprender, sin mencionar que fomentan la insatisfacción y el resentimiento al entrar a un saturado campo laboral utilitarista sin conciencia humana.

La perspectiva social observada en la recuperación de resultados, permitió identificar que el alumno y el maestro como individuos necesitan desenvolverse en un espacio comunicativo, desde un contexto

formativo donde se propicien diferentes resultados respecto a la comunicación y a la manera de relacionarse entre sí.

Se pudo observar que no existe una relación emocional-afectivo entre el alumno y el maestro en el campo de la formación musical, la planeación y la práctica escolar. No basta con que el maestro tenga las estrategias correctas de enseñanza, sino que el alumno tenga el principio de motivación (intrínseca). Cabe enfatizar que el maestro no es el que debe motivarlo dentro de la clase de música, sino que el alumno tiene que estar interesado en aprenderla.

Los vínculos intersubjetivos se crean entre el alumno y el maestro y pueden establecerse en distintas intensidades, esto sucede si y solo si, existe una comunicación donde el maestro esté dispuesto a enseñar y el alumno esté dispuesto a aprender siempre que exista el reconocimiento de cada uno de ellos. Por lo tanto, se pudo concluir que la motivación es el motor del vínculo, ya que sin esta no puede haber una comunión de los universos culturales. También hay que resaltar que el contexto es un factor fundamental que guía el aprendizaje, o incluso lo evita.

Por último, y no menos importante, el eje que habla acerca de la metodología propuesta por los sujetos de estudio dejó entrever que los maestros escolares basan sus clases en experiencias personales y se rigen de sus conocimientos informales, esto sucede porque los perfiles no se especifican en la enseñanza del arte, se trata de músicos que “casualmente” dan clases, en la mayoría de los casos, como lo anteriormente los comentó y citó el maestro MaeMetBG, puesto que no existe una carrera en México que se dedique exclusivamente a la formación del maestro de música en nivel licenciatura, en particular en las escuelas normales del país.

La mayoría de los docentes no tienen un estudio académico musical, por lo tanto, la planeación dedicada a la clase de música es espontánea y sin ningún atractivo hacia esta, ya que la mala aplicación de técnicas que se creen útiles para el aprendizaje de la música es un factor importante para que el alumno se desentienda, pierda interés, utilidad y asombro. Los sistemas de enseñanza descritos por los docentes ignoran o dejan de lado la comunicación entre los actores escolares.

El sistema educativo actual no está desarrollado para fomentar la comunicación entre los individuos y la música, por lo tanto, es evidente

que no pueden existir prácticas enteramente Rítmicas (Dalcroze, 2017). También se encontró que no hay un conocimiento de la música y la plástica como corporalidad, se apoya el docente (de los perfiles: Escolar y Metodológico) en la perspectiva técnica.

A pesar de que no existe ninguna propuesta formal en planes y programas que recomienden la flauta dulce dentro de la clase de música, esta práctica se mencionó más de una vez en las entrevistas realizadas a los maestros. Cuando se les habló de educación musical, los docentes recurren principalmente a la idea de que se debe utilizar la flauta dulce para la generalización del concepto música en los alumnos neófitos en el tema, porque se suele mencionar que la materia tal cual (como música, no como artística), se ejecuta solo en el primer grado de secundaria y posteriormente se abandona en segundo y tercer grado, por lo que no tiene caso derrochar recursos en una guitarra o tomarse el tiempo en algún otro instrumento, razón por la cual se opta por escoger la barata y transportable flauta dulce, no obstante, estos resultados no exentan que la clase de música sea optativa en cuanto a su práctica en escuela como un “método” para su estudio en secundaria, ya que los resultados, por menores que sean, quizás sean acertados en el menor de los casos.

Las reflexiones suscitadas en torno a la flauta dulce, en su mayoría, establecen que delimita la imaginación y creatividad de los alumnos, por lo tanto, es insuficiente. Desde otros enfoques más realistas es un instrumento difícil para la edad en la que se aplica, trae consigo poco interés entre los alumnos a comparación de otros como la guitarra y el canto, y su utilización en algún proyecto casi nunca llega a vislumbrarse, puesto que no es un instrumento que tenga trascendencia histórica musical en México, dicho de otra manera, no es la herramienta adecuada para despertar el interés o legar nuevos músicos a la comunidad.

Análisis y reflexión del relato autobiográfico sobre la experiencia docente

Se puede hablar de la autobiografía como un compendio de relatos que develan una rememoración de sucesos extraordinarios vividos por el autor y que, crean vínculos, con cada actividad narrada desde el pre-

sente para atender a la reflexión del momento. La experiencia de cada docente en su relación con la música, devela en parte, el camino que se debe tomar para guiar el conocimiento musical. La enseñanza de la música parte de las relaciones afectivas con sus semejantes puesto que el sujeto está rodeado de musicalidad, a tal grado que las personas que le rodean (padres, amigos, músicos y maestros de vida) también crean vínculos intersubjetivos y aprendizajes que una vez que se combinan con sus vivencias, crean recuerdos y experiencias significativas de aprendizaje en los estudiantes.

Llevar a cabo el relato biográfico-narrativo sobre la experiencia docente implicó resultados significativos puesto que las vivencias dentro del salón de clase (como alumno y como maestro), la interacción con los alumnos y compañeros de escuela, fueron la reflexión clave de este documento; la importancia de contemplar métodos de enseñanza humanizados para realmente aprender y no como un método viciado en calificaciones frías que no demuestran el aprendizaje “aprehendido”, que solamente denotan el cómo los alumnos se sienten ese día. Se pretende enseñar con base en recuerdos para la aplicación de metodologías lúdicas y dinanismos dentro de la práctica docente, específicamente en la clase musical y con ello rescatar el verdadero simbolismo que guarda la música en su interior.

En la vida de todos los individuos siempre existe un desarrollo que parte de la relación con los primeros seres que se reconocen: los padres, los cuales se describen en este texto como un gran todo que influye a su alrededor en individuos como el autor, del cual se puede ver su desarrollo en una reconstrucción de su vida referente al pasado, y que también tiene que ver con el contexto actual interesando más en construir la verdad subjetiva que una posible correspondencia exacta, la cual se basa en el pasado (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Se atendió a la reconstrucción del pasado para crear un texto que unificó acciones que fueron acordes a la vida del individuo, pues, aunque se mencionaron acontecimientos negativos o de mala suerte, no significa que la experiencia del autor termine en una tragedia, sino que formó parte del desarrollo de la identidad de quien escribe su historia de vida.

El análisis y resultado que arrojó este método de investigación ex-

puso que a partir de la música se pueden despertar infinitudes de estrategias de aprendizaje, las cuales pudieron incluir de manera transversal diferentes temas y materias inductivas al individuo, que un método de aprendizaje es vital para la vida del que lo emplea como el que lo recibe, y que a través de procesos transparentes y objetivos en la educación se puede llegar al conocimiento para encaminarlo al interés de seguir complementándolo.

Los conceptos “maestro” y “música” implican rasgos fundamentales de la identidad del investigador, estos no se separan, son dependientes uno del otro; como se pudo observar en la sección anecdótica del relato. A través de la narrativa se analiza la práctica docente y se rescata la experiencia vivida. Las vivencias, cuando se reflexionan se convierten en experiencias. El rasgo musical atravesó la experiencia docente desde el principio, es por ello que la afinidad con la metodología de análisis descrita en este documento, impulsó no solo el carácter personal de la investigación, sino también la actitud crítica que se desprende de ella.

No todo parte del hecho de “aprender por aprender” música sino de vivirla a partir de su práctica fuera de la escuela, escuchándola, sintiéndola y compartiéndola con los otros, el maestro es solo uno de tantos medios por el cual se puede descubrir el canal musical, ya que existen tecnologías y medios de comunicación de los cuales el individuo puede conocer y seguir explorando. Quedó así claramente expresado en la incursión personal de las vivencias descritas en el relato, de manera que el papel que se cumple como maestro está impregnado de las referencias culturales que se formaron a lo largo de una vida que se contó satisfactoriamente, por lo cual él, como guía también dejó una huella en quienes instruye, por lo que para finalizar la reflexión sobre la experiencia docente se puede decir que se necesita que esta sea humana y responsable.

Conclusiones

Al término de esta investigación se puede concluir lo siguiente: en torno a la inquietud relacionada con los vínculos intersubjetivos, finalmente, estos se entienden como: la forma de interacción sobre la cual los indi-

viduos, no solamente se comunican, sino que crean procesos afectivos, intercomunicativos y de atención hacia un determinado sujeto, ya que los sujetos mismos tienen procesos subjetivos entre sí, con el fin de favorecer el aprendizaje a través del diálogo y el consenso, en una red de estructura social para lograr comunicarse. Un vínculo intersubjetivo debe establecer una relación eficaz más allá del código en común.

En torno a las preguntas de investigación que provocaron la presente investigación, se puede responder a las cuestiones que involucran al concepto de vínculo intersubjetivo con la Rítmica a partir de que el maestro debe tener una mentalidad abierta al momento de crear la planificación de clase y no atarse íntegramente a las normas y/o contenidos de los libros de texto, aludir a la imaginación, a la creatividad y al estímulo a partir de la reflexión. Aprender a ver la música como un medio (y no como un fin) para establecer conexiones afectivas entre el alumno y su mundo, las cuales deben guiarse por la sensibilidad y la apreciación del arte. Así mismo, descubrir que el cuerpo, a partir de sus extensiones, es el instrumento por excelencia para comprender la música, el movimiento y la expresividad, ya que esto puede generar que el alumno se incline en un futuro por materias de carácter corporal como el teatro, la danza, la música y el deporte, en pocas palabras: el amor a expresividades humanas.

El sistema educativo le impone al maestro la necesidad de presentar productos artísticos terminados frente a un público lo que le provoca una frustración al tener que demostrar la importancia de la materia, por lo cual, no hay prácticas que fomenten exitosamente la cultura musical dentro de la institución. Se desatienden ambas acciones: el enseñar y el aprender.

Se puede agregar que la mayoría de los maestros entrevistados no aplican, ni tienen conocimiento de metodologías musicales concretas, cierran sus puertas a opciones o técnicas de instrucción, carecen de la sensibilidad artística en cuanto a la enseñanza musical, se guían de la teoría y no de la práctica, por lo tanto, contemplan en sus vivencias un callejón sin salida en el sistema educativo por lo que transfieren y “comunican” el desencanto, la incomodidad y el desconocimiento de las estrategias musicales. Se ven orillados al uso de instrumentos poco

llamativos para poder impartir la clase, por lo tanto, matan el gusto académico musical; en muchos casos no están comprometidos con la materia a menos que el alumno la solicite, ni ven la oportunidad de incluir ejercicios corporales en la clase de música, por lo cual recurren a métodos fáciles como el acercamiento a la flauta dulce. No se escucha al alumno, ni se tiene la necesidad de empatizar con sus gustos, deseos y fantasías, ya que no se atiende a su mundo interno.

A partir de la experiencia personal relacionada a la investigación biográfico-narrativa, se puede concluir que la Rítmica (conjunción de ritmo y movimiento) siempre estuvo presente en las técnicas y métodos empleados en la práctica docente del autor, por lo tanto, se propone crear dinámicas musicales y corporales a favor del alumno, las cuales se relacionan con la existencia de relaciones y vínculos que puedan crear uniones de aprendizaje responsables de sujeto a sujeto y de sujeto a objeto, si es que el maestro introduce actividades lúdicas con materiales educativos como la cuerda de saltar, bastones, sonajas y mantas.

Se propone que el intercambio de conocimientos sea equitativo entre el maestro y el alumno, pues el maestro debe comprender que puede aprender del alumno y viceversa; que el conocimiento o la cognición compartida pueda favorecer el aprendizaje a través de los vínculos intersubjetivos (diálogo), y como resultado se obtengan prácticas adecuadas para ambos sujetos desde una misma estructura construida con base en la Rítmica, o cualquier metodología musical que sea pertinente respecto al contexto.

Referencias

- Alvárez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Bernal, H. (2010). *Sobre la teoría del vínculo en Enrique Pichón Riviére*. WordPress. <https://principiosdepsicoterapia.files.wordpress.com/2015/03/clase-1-bernal-sobre-lateorc3ada-del-vc3adnculo-de-pichon-riviere.pdf>
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, N. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Editorial La Muralla
- Capetillo-Medrano, C.B. (2016). La comunicación, aprendizaje invisible y el ciberlenguaje: su inserción en el proceso educativo. En A. González, & N. Gutiérrez (coord.) *Problemáticas contemporáneas de la Educación en México. De la Complejidad a Ayotzinapa* (pp. 33-47). UAZ/ Servimpresos del Centro
- Capetillo-Medrano, C.B., & Rodríguez, L. (2020). *Comunicación, cultura y sujetos en investigaciones en educación. En búsqueda del sentido*. UAZ/ Servimpresos del Centro
- Dalcroze, E. (2017). *Rítmica y Creación. Gesto, movimiento y forma*. Ediciones La Pajarita de Papel.
- Daza, G. (2010). Desafíos de la educomunicación y alternativas pedagógicas en la construcción de la ciudadanía, IC *Revista científica de Información y Comunicación*, 7, 333-345. <https://idus.us.es/handle/11441/33397>
- Fernández, F., Millán M., & Rizo M., (2013). *La comunicación humana en tiempos de lo digital*. Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa/Juan Pablos.
- Lamb, C., Hair, J., & Mc Daniel, C. (2006). *Marketing*. Thomson Editores.
- Pichon-Rivière, E. (1985). *Teoría del Vínculo*. Nueva Visión.
- Ramírez, B., & Anzaldúa, R. E. (2005). *Subjetividad y relación educativa*. Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Plan y programas de estudio para la educación Básica SEP*. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/ARTES.pdf>

La colonización del currículum y el mito de la modernidad en educación superior: perspectivas de los docentes de la Licenciatura en Economía de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México³⁹

A colonização do currículo e o mito da modernidade no ensino superior: perspectivas de dois professores de pós-graduação em economia na Universidade Autônoma de Zacatecas, México⁴⁰

Juan Diego Aranda Hernández
Universidad Autónoma de Zacatecas
México
<https://orcid.org/0000-0002-6635-1941>
diegoarandahz@gmail.com

Beatriz Herrera Guzmán (asesora de tesis)
Universidad Autónoma de Zacatecas
México
<https://orcid.org/0000-0003-1169-8056>
beatriz_b2002@hotmail.com

María de Lourdes Salas Luévano (coasesora de tesis)
Universidad Autónoma de Zacatecas
México
<https://orcid.org/0000-0001-8652-7716>
lourdessalas@uaz.edu.mx

³⁹ Derivada de la tesis titulada, *La colonización del currículum y el mito de la modernidad en educación superior: perspectivas de los docentes de la Licenciatura en Economía de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México*, para obtener el grado de Maestro en el programa Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas en la UAZ. La investigación tuvo el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) Sustentada: 14/10/2022.

⁴⁰ Derivado da tese intitulada, *A colonização do currículo e o mito da modernidade no ensino superior: perspectivas dos professores do Bacharelado em Economia da Universidade Autônoma de Zacatecas, México*, para obter o título de Mestre no programa de Mestrado em Pesquisa Humanística e Educacional na UAZ. A pesquisa contou com o apoio do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CONACyT) Sustentada: 14/10/2022.

Resumen

En el presente capítulo se expone la visión curricular de los docentes de la Licenciatura en Economía de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Ello, con el objetivo de analizar el fenómeno de colonización del currículum desde la modernidad en educación superior, así como, conocer el panorama crítico que permite entender los ajustes curriculares hacia lo que se entiende por formación integral. En efecto, el arribo de planes educativos externos influenciados de ideología occidentales, ven a la educación superior como una empresa susceptible de generar lucro, de ahí que términos como calidad, modernidad, han sido adoptados en los planes de estudio con especial interés. Por eso se dice que los contenidos curriculares representan nuevas formas de colonización, y la modernización, con el discurso de la idea de progreso, ha sido capaz de transformar la función social de la educación. El currículum es una construcción histórica y social que debe ser estudiada y comprendida como tal, con ello, la necesidad de poner en tensión y cuestionar los modelos educativos impuestos por la modernidad y, en consecuencia, identificar los aciertos y las deficiencias de los modelos curriculares de esta llamada modernidad. Se acudió al método cualitativo, haciendo uso de la entrevista de tipo semi-estructurada, instrumento utilizado para abordar el análisis de la presente investigación.

Resumo

Este artigo expõe a visão curricular dos professores do Bacharelado em Economia da Universidade Autónoma de Zacatecas, México. Isso com o objetivo de analisar o fenômeno da colonização do currículo da modernidade no ensino superior, conhecendo o panorama crítico que nos permite compreender os ajustes curriculares em direção ao que se entende por formação integral. Com efeito, a chegada de planos educacionais externos influenciados pela ideologia ocidental, veem o ensino superior como uma empresa capaz de gerar lucro, daí termos como qualidade, modernidade, terem sido adotados nos planos de estudo com especial interesse. Por isso se diz que os conteúdos curriculares representam no-

vas formas de colonização, e a modernização, com o discurso da ideia de progresso, tem conseguido transformar a função social da educação. O currículo é uma construção histórica e social que deve ser estudada e compreendida como tal, daí a necessidade de tensionar e questionar os modelos educacionais impostos pela modernidade e, conseqüentemente, identificar os acertos e deficiências dos modelos curriculares dessa chamada modernidade. Utilizou-se o método qualitativo, valendo-se da entrevista semiestruturada, instrumento utilizado para abordar a análise desta pesquisa.

Introducción

La educación superior y el currículum enfrentan retos con la influencia de la modernidad en los contenidos educativos. Tales ideas responden al interés de generar mano de obra para un sector específico, esta nueva forma de colonización consiste en planes educativos provenientes del exterior que garantizan ser altamente exitosos como lo fueron en Europa principalmente, sin embargo, el fenómeno denominado colonización del currículum, limita las dinámicas educativas locales, es decir, imposibilita las iniciativas de las instituciones de educación superior al imponerles políticas en materia educativa acordes a las necesidades de los empleadores y a lo que ellos consideran importante transmitir, esto es, el conocimiento considerado como útil. Por ello, el currículum universitario ha sido utilizado como instrumento para establecer lo que es importante para que el alumno aprenda en su formación.

Diversos estudios ubican al currículum como una construcción histórica y social que debe ser estudiada y comprendida como tal (Kemmis, 1993), de ahí la importancia para identificar los aciertos y deficiencias de la modernidad en la educación superior, ello sin dejar de lado el fenómeno de la colonización del currículum que, efectivamente, responde a intereses particulares y de mercado, lo que incide en políticas educativas que omiten cuestiones importantes como responsabilidad social y el bienestar para la colectividad. Estas políticas provienen principalmente de occidente y países desarrollados económicamente, basta ver conceptualizaciones como calidad educativa, y el mismo término

de modernidad, pues ambos responden al modelo económico operante neoliberal donde la educación superior forma parte de las iniciativas del libre mercado, así también la generación de mano de obra calificada para el modelo económico vigente. La llamada modernidad oculta la lógica de la colonización, estos conceptos traen consigo el discurso de civilización y progreso; colonización y modernidad son dos caras de la misma moneda, no son formas de pensamiento separado, pues no se puede ser moderno sin ser colonial (Mignolo, 2007).

En los apartados siguientes, se expondrán los conceptos que dan motivo al debate de colonización y modernidad del currículum en educación superior, finalizando con las aportaciones que hacen los docentes de la licenciatura en Economía de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) en cuanto al comportamiento de la universidad en materia colonización y modernidad en el currículum, y su visión sobre el perfil de egreso de los estudiantes de esta carrera.

Marco de referencia

Para autores como Apple (2008), Kemmis (1993), Tayler (1998), Torres (2005), Stenhouse (2010), Mignolo (2007), McLaren (2007), entre otros, el currículum universitario es el documento rector por excelencia de la universidad, es aquí donde se proyectan las metas a corto y largo plazo, por consiguiente, el currículum debe responder a las necesidades donde se encuentra la universidad, estar en coordinación con las tendencias del mundo globalizado, pero sin renunciar a su esencia local. En el presente apartado, se procura exponer las posturas teóricas sobre colonización y modernidad en el currículum.

El sentido del término currículum aparece registrado por primera vez en la Universidad de Glasgow, en 1633. El concepto ha cambiado a través de los años, incluso se han ampliado sus definiciones más allá del currículum oficial de la escuela. Cada definición refleja una visión propia de cada autor en un tiempo determinado. La problemática se fundamenta en la relación existente entre ideas (teorías) y la práctica curricular (Kemmis, 1993), así, teoría y práctica no son dominios distintos, sino partes constitutivas de lo que significa educación. Según este autor, se trata de demostrar cómo el currículum es producto de las épocas

mediante la noción de códigos para relacionar los textos curriculares en diferentes periodos históricos.

(...) la caracterización del código de currículum actual; lo denomina código “oculto”, en el que los ideales explícitos y las aspiraciones de códigos de currículo anteriores han quedado implícitos, en el que el control estatal de la educación y del desarrollo del currículum está suficientemente bien asentado, de manera que son clave del valor o idea de la educación. (Kemmis, 1993, p. 16)

La teoría del currículum surgida en el siglo XX, ha provocado la nula participación de los profesores y alumnos en la selección de contenidos para su aprendizaje, de la cual, Kemmis, al igual que Tyler (1998), en sus principios básicos sobre el currículum, están a favor de la práctica para resucitar una teoría educativa donde se centraliza la práctica de los profesores en clases y en los postulados del currículum escolar. (Kemmis, 1993).

Existe un reconocimiento creciente de las sociedades industriales que es desarrollada en la escuela y sirve para determinada clase social, siendo esto un peligro evidente, según Apple (2008) no se debe dejar desapercibido el hecho de que existe conocimiento dentro del currículum que permanece oculto y que hace tanto a alumnos como a profesorado incapaces de cuestionar los conocimientos impartidos, al ser un producto histórico de la sociedad; la consideración del conocimiento curricular explícito y oculto como producto social e histórico tiende, en última instancia, a plantear cuestiones sobre los criterios de validez y verdad que se emplean. La escuela reproduce contenidos solo importantes para las clases de alto nivel socioeconómico, puesto que, es bien sabido que la escuela ha sido utilizada como reproductor del conocimiento de una clase privilegiada, en consecuencia, genera también aquellas desigualdades que ya existen en la sociedad desde el salón de clases. Las escuelas mejoran y legitiman tipos particulares de recursos culturales que están relacionados con formas económicas desiguales (Apple, 2008).

Es lógico señalar que la escuela pretenda maximizar aquellos conocimientos que considera más importantes existentes en un mundo capitalista donde prevalece el conocimiento técnico. La escuela y los

currículos están comprometidos y organizados a reproducir conocimientos de la sociedad privilegiada mediante el prestigio de áreas curriculares que reproducen un conocimiento técnico, así como la relación entre estructura económica y conocimiento de alto estatus, es decir, la disparidad que existe en reproducir conocimientos en el área técnica a diferencia de las artes y las humanidades como una de las relaciones reales que tiene la escuela con la estructura económica desigual del mundo moderno.

La escuela no solo controla personas; también ayuda a controlar significados. Conserva y distribuye lo que se percibe como conocimiento legítimo, el conocimiento que todos debemos tener (...) mediante actividades curriculares, pedagógicas y evaluativas en la vida cotidiana del aula, la escuela juega un significativo papel en la conservación y en la generación de esas desigualdades. (Apple, 2008, p. 88)

El currículum, según este teórico, es un medio para desarrollar lo que él llamaba conciencia de grupo amplio, término que utiliza para describir el sentimiento del individuo al pertenecer a su grupo o comunidad social y económica, a su compromiso con sus fines, valores y normas de conducta refiriéndose al currículo con una función determinada por las necesidades de la comunidad local en la que residía la escuela. Algunos teóricos contemporáneos expresan que este sí tiene que ser diferenciado para dotar a los individuos de inteligencia, capacidades diferentes y para una variedad de funciones para la vida adulta (Apple, 2008).

Valorándose así, la planificación y el funcionamiento educativo tienen como directriz al currículum en los sistemas educativos de países capitalistas. Aquí se observa el fomento a la individualización y competitividad de los estudiantes, en otras palabras, como lo expresa Torres (2005) “quien trabaje duramente y sea inteligente tendrá éxito (...) ello significa que entre sus funciones principales estará la de satisfacer las necesidades e intereses de los grupos que promovieron ese modelo industrializado” (pp. 14-15). Un modelo que somete y cuantifica a las personas, selecciona los contenidos y conocimientos que se deben impartir en la educación mediante el currículum que impone una ideología totalitaria como verdades absolutas. Por lo que produce un autoengaño

y una concepción totalitaria y negativa frente a las demás ideologías que no tienen coherencia con el modelo capitalista.

La función del currículum es seleccionar los conocimientos que el estudiante debe obtener, sin embargo, estos influyen posteriormente en su conducta. Según Tyler (1998) “educar significa modificar las formas de conducta humana. Tomando aquí el término conducta con el sentido más amplio, que comprende tanto el pensamiento y el sentimiento como la acción manifiesta” (p.11).

En tal sentido, el sistema educativo está siendo convertido día a día en un mercado, ello desde las opciones ideológicas más capitalistas que tratan de imponer un modelo de sociedad en el que la educación acabe reducida a un bien de consumo por la llamada neocolonización europea que se considera como universal. Esta, legitima sus saberes mediante la educación y un currículum diseñado para reproducir la racionalidad capitalista. La colonización, en palabras de Mignolo (2007), ha sido un proceso que continúa vigente hasta el siglo XXI, su lógica permanece oculta, es decir, el mundo contemporáneo como se conoce, ha sido construido bajo esta estructura imperialista que, no obstante, no permanece el modelo de dominación de las colonias, el proceso colonizador continúa vigente mediante un modelo económico neoliberal. El poder de encantamiento del occidentalismo reside en su privilegio ubicado geopolíticamente, un privilegio atribuido por occidente a sí mismo porque existe en él la creencia hegemónica de que es superior en el plano racial, el religioso, el filosófico y científico, en consecuencia, de esta categorización es que les permita decir que todo aquello que no coincida con esas categorías es erróneo al igual que toda forma de pensamiento diferente se arriesga al acoso, incluso a su eliminación (Mignolo, 2007).

Stenhouse (2010) señala que los esquemas del currículum pueden colonizar las mentes de aquellos que participan en el proceso de la educación, sin embargo, el currículum también ayuda a entender este proceso, pues el currículum implica la visión que tienen el profesorado y alumnado y la coherencia que debe tener el conocimiento que estudia.

Es valioso a través de materiales y criterios para llevar a cabo la enseñanza, expresa toda una visión de lo que es el conocimiento y una concepción del proceso de educación (...) El currículum no es, pues, una

mera selección resultante de la poda del frondoso árbol del conocimiento y la cultura, sino que implica una visión educativa del conocimiento, una traslación psicopedagógica de los contenidos del conocimiento, coherente con la estructura epistemológica del mismo. (pp.14-15)

Por esta razón, política y currículum son un factor potencial y decisivo de la renovación pedagógica, puesto que el currículum es un instrumento de formación de profesores y un determinante en la calidad de la educación que imparten, por consiguiente, el currículum, es un instrumento de enseñanza, una guía para el profesor, pues este es su más cercana directriz conformado propiamente por los textos y materiales curriculares donde el profesor puede aprender su arte (Stenhouse, 2010).

El currículum no solo da una visión y selección de los conocimientos, no solo lleva ideas educativas potencialmente innovadoras, sino que crea un marco para probar las teorías implícitas del profesor, es decir, el currículum constituye una construcción social del profesor que puede ser contrastada con la acción y con las de sus propios colegas (Stenhouse, 2010). La colonización del currículum implica que el principal documento rector de la universidad obedezca a lineamientos específicos que asemejan a la de una empresa que busca generar profesionistas incapaces y con falta de iniciativa para enfrentar y modificar su entorno. El formato curricular ha sido un instrumento de formación de las personalidades de los alumnos que se refleja en la calidad de su educación, al currículum se le ha visto como un instrumento por excelencia de selección de contenidos educativos que sugieren, a su vez, el conocimiento y perfil que debe cubrir la formación del alumno como profesionista, por ello, un marco reflexivo entre la experimentación e innovación, entre la enseñanza y el currículo. Esto es, los esquemas del currículum pueden colonizar las mentes de aquellos que son participantes en el proceso educativo.

McLaren (2007), señala que el primer paso para lograr recuperar el control y optimizar el desarrollo del ser humano y no criterios para maximizar la producción, es enfrentar nuestra propia historia de colonización “(...) necesitamos comprometernos en luchas serias a nivel discursivo y político, y desarrollar una pedagogía de la liberación des-

colonizadora” (p. 130). Se requiere la necesidad de un universalismo genuino en el cual todos estén incluidos y no haya “otros”. McLaren (2007) cuestionó el centro capitalista que es lo que le da firmeza a la producción de identidad que constituye el destilado del colonialismo, es decir, pretender asimilar a un sistema capital inclusivo que se basa en diferenciar a las personas por su capital.

Justo desde aquí parte el proceso inacabado de la modernidad europea, que pretende hegemonizar el conocimiento desde una visión occidental, en consecuencia, la imposición de este orden modernizador caracterizado por su inherencia al capitalismo contiene un conjunto específico de valores cuya implementación se apoya en la lógica de la colonialidad (Mignolo, 2007).

El asunto de modernización de la educación superior arribó contenidos curriculares más semejantes y susceptibles de comercialización que obedecen al fenómeno de colonización del currículum del cual muy poco se ha hablado, las reformas educativas que son consecuencia de lineamientos, asemejan a funciones más parecidas a las de una empresa, este reposicionamiento comercial de la oferta y la demanda en educación superior posibilita que universidades más prestigiosas cobren sus derechos de inscripciones a costos más elevados. Ciertamente es que la educación es un derecho reconocido mundialmente, sin embargo, la demanda implica el establecimiento de capitalización de cuotas, una reproducción de desigualdad social, esto a partir del término calidad educativa, de ahí que sea concebida como un privilegio para aquellos pocos que pueden solventarlo, lo que incide en el desprestigio para la educación superior pública.

El proceso civilizador busca nuevas formas de explotación dando como resultado el término moderno, utilizado incluso antes de la época de la colonia, igualmente empleado para señalar aquello considerado como lo mejor y considerado en tendencia (Mignolo, 2007). El concepto modernidad es y ha sido un concepto comodín para un pegote de costumbres, normas y prácticas que han florecido en la economía-mundo capitalista, pues la colonización se aborda desde la perspectiva occidental. La modernidad no es meramente un bien moral, sino una necesidad histórica de la civilización europea que afirma ser inherentemente pro-

gresista y sitio por excelencia de la modernidad. De esta manera, es que esta investigación toma alta relevancia partir de estudios que demuestran la introducción de conocimientos desde la educación superior que promueven una colonización oculta desde la modernidad sobre todo desde la educación superior, por lo que, desde años contemporáneos se dio un gran auge a estudios y publicaciones sobre el currículum. Las teorías insertas en la disciplina curricular son teorías sociales no solo en el sentido que reflejan la historia de las sociedades en las que aparecen, sino también las que encierran ideas.

A manera de contrastar las diferentes posturas de los estudiosos de la colonización y modernidad en el currículum, se muestran las perspectivas de los docentes de la licenciatura en Economía de la UAZ, esto es, sus aportaciones en cuanto a la forma en que ellos entienden la universidad en general y la licenciatura en lo particular en cuanto al perfil que se construye al interior del espacio escolar.

Diseño metodológico

La investigación es puramente cualitativa. La investigación cualitativa es particularmente útil cuando el fenómeno de interés es muy difícil de medir o no se ha medido anteriormente, “se basa, ante todo, en el proceso mismo de recolección, análisis y es interpretativa, ya que el investigador hace su propia descripción y valoración de los datos” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, pp. 369, 370), pero sin exponer la pureza de las opiniones de los entrevistados. Se procuró que los sujetos de análisis, —docentes de la licenciatura en Economía de la UAZ—, tuvieran las cualidades de estar informados sobre el tema en cuestión, esto es, que hubieran participado en alguna reforma curricular que permitiera emitir juicios más precisos. Así, las preguntas del instrumento giraron en torno a: perspectivas sobre el fenómeno de la colonización del currículum universitario, la modernidad en educación superior particularmente en cuanto a su visión sobre el perfil del futuro economista, por consiguiente, el instrumento aplicado en esta investigación corresponde a una entrevista semiestructurada de veintidós preguntas abiertas aplicada a doce docentes.

Cabe señalar que la variable colonización no fue planteada de forma directa en la entrevista en vista de que ciertas conceptualizaciones ubican al fenómeno de la colonización propio de la época de las colonias europeas, sin embargo, tal concepto fue abordado de manera implícita en la entrevista.

Interpretación de Resultados

Currículum y contexto social

A los entrevistados se les preguntó en cuanto los aspectos del currículum de la carrera en economía y de qué manera contribuye a las necesidades del contexto. Afirmando en todo momento los retos a los que la institución se enfrenta, pero que sin duda su oferta educativa responde a la realidad social y en general a todos los sectores de la economía que el ámbito específico requiere.

Se supone que todas deben de responder al entorno, por eso se realizan las reformas, como es el caso del plan de estudio de economía, con la finalidad precisamente de que se adapten a las nuevas necesidades del entorno, es decir, este como el perfil del economista y su relación con la malla curricular deben ir cambiando conforme a los nuevos requerimientos de la ciencia económica. (Docente-investigador, 14 de mayo, 2021)

Los lineamientos del currículum de la Licenciatura en Economía responden efectivamente con las necesidades de nuestra realidad, de manera que, las instituciones educativas, de manera particular como es el caso de la licenciatura en economía revisan continuamente las necesidades prioritarias y que debe contemplarse dentro del currículum, como es el caso de las nuevas exigencias de los empleadores y reclutadores del entorno laboral sin dejar de lado el perfil de un nuevo profesionista que se integra a la sociedad con responsabilidad social para mejorar el entorno que le rodea. (Docente-Investigador, 13 de mayo, 2021)

En cualquier plan de estudios se consideró que esos contenidos fueran homologables a nivel nacional e internacional porque ahora es muy importante la movilidad para nuestros estudiantes (...) evidentemente-

te en los cursos que se dan en la escuela de economía se trata de dar soluciones, de identificar los problemas que tiene Zacatecas, en este sentido, cuando hemos diseñado el plan de estudios, se ha procurado ubicar la problemática local y tratar de resolverlo. Consideramos todos los planes de estudios posibles, nacionales e internacionales que tienen contenidos homologables, sobre todo en las rutas terminales, que ya están muy enfocadas en lo local. (Docente-Investigador, comunicado personal, 18 de mayo, 2021).

Colonización del currículum

Enseguida, los entrevistados emiten algunos juicios en los que consideran que el currículum de la universidad se ha ido adaptando a la dinámica global. Es posible apreciar cómo los docentes están firmes en la idea de conectar sus planes de estudio en todos los rubros posibles conforme las exigencias laborales lo ameritan, tanto nacionales como internacionales. En realidad, existe la convicción de que la no actualización es señal de atraso educativo, con el riesgo de no resolver las demandas laborales de los egresados. Según es posible percibir, la actualización implica la importación de ideas globales y nacionales.

Nosotros como licenciatura estamos en un agrupamiento de asociaciones de escuela y facultades de economía en el país, inclusive a nivel internacional, pues esto nos ha permitido actualizarnos y ver las nuevas variantes que se tienen dentro de la licenciatura y maestría en economía. En algunas ocasiones hemos participado con doctorados a nivel internacional, por lo que esto nos abre un panorama amplio con lo que estamos haciendo aquí en la Unidad Académica. (Docente-investigador, 30 de abril del 2021).

Fundamentalmente el plan de estudio de la licenciatura en economía de la Universidad Autónoma de Zacatecas está ajustado en primera instancia a las instituciones de educación superior en México, particularmente a la UNAM. Hay algunas otras áreas que se han incluido en el plan de estudios de algunas otras universidades, pero fundamentalmente está vinculado al proyecto de la UNAM. (Docente-Investigador, 14 de mayo del 2021).

Es importantísimo, el currículum te permite adecuarte al mercado de trabajo, te permite adecuarte a las condiciones que están requiriendo los empleadores de tu profesión y si no estás en sintonía con ellos lógicamente vas a tener inconvenientes para ocuparte en determinado tipo de oportunidades laborales, entonces es importante estar en cierta sintonía con ellos. (Docente-Investigador, 5 de marzo, 2021)

Currículum y modernidad

Este apartado muestra la opinión de los docentes-investigadores en torno a si los modelos educativos modernos enriquecen o limitan el diseño del currículum de la licenciatura en Economía UAZ. O bien, qué tanto se ha sacrificado en aras de la modernidad. Comenzando con la perspectiva individualista que promueve la competitividad y deja fuera aspectos cómo el bien común, y cómo ello repercute en la formación del profesional de economía:

No hay piso parejo para la licenciatura en economía porque lo que nos llega de afuera con políticas de modernidad muchas veces choca con la realidad, tal parece que hay una orientación de la burocracia educativa mexicana de que todo se debe hacer desde el escritorio, y sobre esas nuevas políticas que se pretenden implementar tiene una orientación con fines netamente de lucro, esto es, una orientación proveniente casi al 80 % de la iniciativa privada y hay que tener mucho cuidado con ello. (Docente-Investigador, 20 de mayo, 2021).

Una de las características que tiene la modernidad es que siempre quiere ubicar al alumno a nivel licenciatura y a nivel maestría o posgrado como una persona que no piensa, una persona que se le deben de llevar cierto tipo de conocimientos desde el exterior o desde afuera tal parece que al alumno no lo dejan tener iniciativas propias. En algunas ocasiones han chocado los métodos tradicionales de enseñanza con los métodos innovadores que se pretenden implementar a nivel profesional. Esos nuevos métodos de la modernidad, vienen de personajes que están en el escritorio, o sea que no ven la realidad del entorno, que nunca salen a ver cómo están las colonias, los barrios, las ciudades, el campo. (Docente-investigador, 30 de abril del 2021).

La modernidad o las modernizaciones de las instituciones de educación superior han priorizando los elementos técnicos y sacrificado muchos elementos humanistas filosóficos que son también necesarios en la formación universitaria. En aras de la modernización y actualización de los planes de estudio y de la vida universitaria, sí tengo que sacrificar muchos conocimientos o formación de los estudiantes de carácter filosófico humanista para privilegiar elementos técnicos que reclama el mercado de trabajo. Es importante valorar hasta qué punto se exenta uno y otro. (Docente-Investigador, 11 de mayo, 2021)

Así también, se les cuestionó sobre qué tanto la modernidad en la universidad ha modificado el currículum respecto a los conocimientos considerados como relevantes para el aprendizaje de los estudiantes:

La universidad por simple lógica debe avanzar digamos en el desarrollo de todas las áreas y ciencias, entrar pues en el terreno de la modernidad, claro eso me parece que no podemos quedarnos rezagados, sin embargo, también la modernidad ha traído muchos problemas entorno a la formación integral de los jóvenes porque insisto simplemente hoy nosotros los docentes estamos más preocupados por hacer puntos para entrar a la carrera de estímulos o programas similares que implican recursos extraordinarios para el profesor. (Docente-Investigador, 20 de mayo, 2021).

La universidad moderna debe atender inmediatamente los retos teóricos y conceptuales que exigen los cambios que se están presentando ahora, entonces la universidad debería de estar pensando cómo transformar esa realidad a partir de un conocimiento teórico y un paradigma específico. Estas alternativas inmediatas deben ser para la transformación y el bienestar social colectivo, no solo para una minoría. (Docente-Investigador, 9 de septiembre, 2021)

El perfil de egreso del estudiante de la licenciatura en Economía

Finalmente, la siguiente opinión señala cuáles considera son los retos del currículum de la carrera en Economía de la UAZ en cuanto al perfil del futuro licenciado en Economía. Como es posible distinguir, los profesores, entienden que la licenciatura tiene retos pendientes, pero se le

concibe con desafíos claros. Entre atender los problemas locales, como el diseño de planes y programas de estudio que atienden las recomendaciones internacionales. Es decir, el currículum debe diseñarse desde esa responsabilidad social, sin desatender los diferentes sectores de la economía, porque se entiende un egresado debe tener competencias que le permitan desempeñarse con éxito en el mundo del trabajo, capaz de resolver los distintos problemas socioeconómicos del contexto local, nacional y mundial.

Las expectativas sobre el futuro profesionista en economía son buenas, los alumnos cuentan con los conocimientos necesarios para insertarse en el mercado laboral local, nacional e incluso internacional, ello por motivo de que están formando con los conocimientos técnicos, científicos y propios de la econometría, lamentablemente se han sacrificado materias filosóficas, teóricas y metodológicas que les permita ampliar su perspectiva, sin embargo, las perspectivas siguen siendo buenas aunque se deben de adecuar ciertas cuestiones en la malla curricular. (Docente-Investigador, 4 de junio del 2021).

Se perfila a un economista social, a un economista preocupado por el medio ambiente, preocupado por la sustentabilidad, creo que hoy en día los economistas están reconociendo que el Estado no te va dar las respuestas. Somos un todo y nos necesitamos, pero si queremos que nuestro planeta dure mucho debemos procurar sectores económicos sostenibles y sustentables a largo plazo. Que no se comprometa el recurso para las próximas generaciones, implica apostarle a un economista más holístico. (Docente-Investigadora, 21 octubre del 2021).

Considero que las expectativas son buenas y por otro lado, creo que se pueden mejorar con la vinculación del sector privado y público, muchas veces los egresados desempeñan actividades que no son propias, en ocasiones emigran a otros estados del país con mejor economía, sin embargo, las expectativas no dejan de ser buenas, el economista egresado de la UAZ cuenta con los conocimientos teóricos en las ciencias económicas que permiten egrese con una visión más amplia, a diferencia de los perfiles de egreso de otras universidades públicas y privadas. (Docente-Investigadora 10, 4 de noviembre del 2021).

Un gran reto del currículum es que está diseñado por agentes de escritorio que desconocen las actividades de la docencia, por lo que existe un ahorcamiento financiero, ante esta situación la autodeterminación

de la universidad para impulsar la formación filosófica humanística se ve mermada o limitada para atender las recomendaciones de Gobierno Federal y Gobierno de Zacatecas, que son quienes financian la vida universitaria. En esa medida y ante la insuficiencia de recursos la institución debe someterse a quienes les ofrecen recursos para trabajar, de ahí en más se están haciendo esfuerzos para no dejar de lado la formación humanística. (Docente-Investigador, 6 de noviembre, 2021)

Conclusiones

El currículum es el principal documento rector en la vida de la universidad. Así lo entienden los docentes de la licenciatura en Economía de la UAZ. De la misma manera, se percibe que, en el diseño de los planes de estudio, el pensamiento eurocentrista o ideas globales, permean en la concepción de un currículum moderno. La llamada modernidad plantea una forma de ver el mundo que se legitima constantemente y en la educación no es la excepción, siendo el currículum el principal documento que establece el perfil de los futuros profesionistas que egresarán y se incorporarán al mercado de trabajo y a la sociedad misma. Esto comprende todo un perfil de egreso, una idea de pensamiento, una forma de concebir los problemas sociales y una forma de resolverlos.

Desde la perspectiva docente, los estudiantes, además de aprender los conocimientos establecidos dentro del plan curricular, tienen conocimiento de las tendencias globales, sin embargo, los docentes estiman que es importante transmitir también valores, aunque las nuevas generaciones de docentes van dejando de lado esa responsabilidad social, es decir, actitudes que no se enseñan en el plan educativo, tal es el caso de transmitir un sentido común, reflexivo y creativo que les permita comprender su entorno desde un enfoque más humanístico.

Los entrevistados, con su experiencia, han participado en el diseño curricular de la licenciatura en cuestión, en general tienen más de una década dentro del programa, lo que les permitió percibir aquellas reformas que fueron privilegiadas y reformadas con mayor insistencia, señalando que la universidad jamás ha dejado de lado su responsabilidad social como nicho de cambio y mejora de la sociedad desde la educación. Como enseñantes, reaccionan ante la modificación de los planes de es-

tudio, pero buscan la manera de adecuarlos y adaptarse a los llamados esquemas modernos o innovadores. Coinciden en que, si bien se deben atender las necesidades de los contextos locales, incluir las tendencias globales es parte de la actualización y de mejores condiciones de competencia laboral para sus egresados. En efecto, afirman que existe una imperiosa necesidad de incorporar al alumno a las necesidades locales, porque justo así, debe concebirse un currículum exitoso, atendiendo lo local, sin deslindarse de lo nacional e internacional. Finalmente, contemplar tales iniciativas, implica relacionar el currículum con las tendencias de un mundo competitivo.

Aunque los docentes ubicaron fácilmente los aciertos, igual aceptan las deficiencias ante la modernidad en educación superior, por ejemplo: la homogeneización de los planes educativos con otros países es una tarea pendiente, porque permite la movilidad y el intercambio de estudiantes al extranjero, el dominio del idioma inglés como requerimiento para la comunicación intercultural de la información, entre otros, en los que se requiere poner a la institución en alerta y trabajar en tales rubros. Sin duda es imperiosa la necesidad de adaptarse a los requerimientos de las ciencias económicas y a las exigencias de los empleadores, pero sin dejar de lado la responsabilidad social y mejora del entorno para el bien común. Al respecto, la universidad, en su tarea de diseño curricular, deberá incorporar las directrices de la economía en los tres ámbitos, solo así se puede concebir el perfil de egreso exitoso para el mundo del empleo y su desempeño en la transformación nacional.

Referencias

- Apple M. (2008). *Ideología y Currículo*. Ediciones Akal, S. A.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill / Interamericana Editores
- McLaren, P. (2012). *La Pedagogía Crítica Revolucionaria: El socialismo y los desafíos actuales*. Editorial Herramienta.
- Mignolo W. (2007). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción descolonial*. Ediciones Gedisa
- Stenhouse (2010). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata, S. L.
- Torres J. (2005). *El currículum oculto*. Ediciones Morata, S. L.
- Tyler R. (1998). *Principios básicos del currículo*. Editorial Troquel S. A.

CAPÍTULO 10

Educación en pandemia: discursos y estrategias⁴¹ **Educação na pandemia: discursos e estratégias^{42 43}**

Fredy Esteban Aperador Mancipe
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-9228-1289>
aperfredy@hotmail.com

Daniela Patiño Cuervo (asesora de tesis)
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-8928-3910>
daniela.patino@uptc.edu.co

⁴¹ Derivada de la tesis titulada, *Educación en Tiempos de Coronavirus: Discursos y Prácticas de Estudiantes y Docentes* para obtener el grado de Magíster en el programa “Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación”. Sustentada: 22/11/2021.

⁴² Derivada da dissertação intitulada, *Educación en Tiempos de Coronavirus: Discursos y Prácticas de Estudiantes y Docentes* para obtenção do grau de Mestre no programa “Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación”. Defendida: 22/11/2021.

⁴³ Este trabajo de investigación es una producción del Grupo de Investigación “RI-ZOMA”.

Resumen

En este capítulo del libro, se busca dar a conocer los discursos y estrategias de enseñanza en torno a la educación en pandemia por Covid-19 de los maestros de la Institución Educativa Técnico San Martín de Tours de la ciudad de Sogamoso, Colombia. En esta investigación de carácter cualitativo con un paradigma sociocrítico se utilizaron entrevistas semiestructuradas como principal método de recolección de la información. Así mismo, para el análisis de resultados, se diseñaron matrices de codificación en las cuales se pudieron distinguir las dos grandes vertientes: 1) discurso del profesorado; 2) estrategias didácticas. Los resultados de la investigación evidencian el reconocimiento en el discurso de las implicaciones de la brecha digital en lo educativo, además de una inquietud sobre los procesos de vigilancia y control que se dan en el aula y que en lo virtual resultan complejos de aplicar. Finalmente, se reconocen las estrategias utilizadas por los maestros en las que resalta el uso de la mensajería instantánea y la instrucción personalizada por medio de llamadas telefónicas.

Resumo

Neste capítulo do livro, procuramos revelar os discursos e estratégias de ensino sobre a educação pandêmica Covid-19 dos professores da Instituição Educacional Técnica San Martin de Tours, na cidade de Sogamoso, Colômbia. Nesta pesquisa qualitativa com um paradigma sócio-crítico, entrevistas semi-estruturadas foram utilizadas como principal método de coleta de dados. Da mesma forma, para a análise dos resultados, foram projetadas matrizes de codificação nas quais dois aspectos principais podem ser distinguidos: 1) o discurso dos professores; 2) as estratégias didáticas. Os resultados da pesquisa mostram o reconhecimento no discurso das implicações da divisão digital na educação, assim como uma preocupação com os processos de monitoramento e controle que ocorrem na sala de aula e que são complexos de aplicar no mundo virtual. Finalmente, são reconhecidas as estratégias utilizadas pelos professores, nas quais se destacam o uso de mensagens instantâneas e instrução personalizada por meio de chamadas telefônicas.

Introducción

La pandemia causada por el COVID-19 fue el origen de cambios personales, sociales y culturales, se suscitaron diversas polémicas y transformaciones en diversos contextos, uno de ellos fue en el contexto educativo, en el cual, los docentes hicieron mutaciones en su discurso y su práctica. El maestro como profesional de la enseñanza; analizó, reflexionó y diseñó formas de abordar el aprender y el enseñar, de manera que dieran respuesta a las problemáticas, particularidades y posibilidades del escenario pandémico.

La escuela se reorganizó dada la imposibilidad del encuentro personal en el que confluye la presencia en un espacio y tiempo común; la interacción con el otro, la posibilidad de socialización, de escucha y de contacto ofrecida por la escuela, y que hace parte de su misma función, se encontró en crisis y fue necesario buscar el contacto y el encuentro, de manera remota. De esta manera, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) resultaron la solución a la ruptura del encuentro, al menos en lo temporal.

Sin embargo, y a pesar del esfuerzo de los maestros, al declararse el estado de emergencia e instaurarse la enseñanza remota apoyada en los recursos TIC, la realidad socioeconómica de las familias colombianas, tanto de zonas rurales como urbanas, puso en evidencia la brecha digital, que anteriormente servía como objeto de investigaciones o como cifras de informes estatales, pero que en la realidad de la pandemia resultó un elemento crucial en el acceso a la educación. Además, afloraron aspectos de lo escolar que superan el abordaje de contenidos, tal como menciona Villafuente (2020):

Estas medidas de virtualidad, terminan por iluminar la realidad de los muchos otros roles que la escuela ofrece además de lo académico. Ya que, para algunos, resulta ser una complicación incómoda, mientras que, para otros, la situación es aún más preocupante. En ciudades donde el 70 % de los estudiantes vienen de familias de bajos ingresos, llevar la escuela a casa significa enfrentarse a no poder ofrecer comidas adecuadas, y mucho menos la tecnología o conectividad necesarias para el aprendizaje online. (p. 1)

En la primera fase de la pandemia y de la enseñanza remota de emergencia, el maestro diseñó guías, talleres, instructivos, videos, audios, y demás materiales, pero la llegada al estudiantado por medios digitales era incierta y compleja. Ante la incertidumbre del proceso de aprendizaje de los estudiantes se usaron medios virtuales de mensajería instantánea como WhatsApp, que si bien no fue diseñado con este propósito, fue de gran utilidad en tiempos de confinamiento (Expósito & Marso-lier, 2020), la mensajería instantánea permitió, el envío de tareas, solución de dudas, contacto con los padres de familia, que en comparación con lo regular de la escuela superó el tiempo de interacción, siendo un escenario de uso continuo y constante.

Sin embargo, el traslado del aula al espacio virtual no es garantía de procesos de calidad, en ocasiones los espacios del aprendizaje con mediación TIC fueron improvisados y es muy poca la información que se tiene acerca de su efectividad e implicaciones en la formación del estudiantado. Tal como menciona García (2021) “habrá que valorar e investigar cuáles variables, factores o elementos de esa traumática puesta en escena son bien aprovechables para épocas de posconfinamiento” (p. 14).

Si bien la crisis educativa generada por la pandemia, permitió el surgimiento de otras maneras de abordar la enseñanza y de transformar lo tradicional. Estas mutaciones exigen una reflexión y evaluación de las prácticas educativas, las estrategias de enseñanza, la construcción del conocimiento y el concepto de aula. Así mismo, exigen de características técnicas y adaptaciones curriculares específicas para su apropiado funcionamiento (Rubio, 2020).

La pandemia fue a la vez crisis y posibilitadora, las dificultades de las aulas —en lo físico— vacías, permitieron el abordaje de diversas maneras de concebir la clase, como un espacio que trasciende lo espacial y lo temporal; entre lo sincrónico y lo asincrónico se conformó una nueva normalidad, una adaptación en la comunidad educativa, normalidad que ahora es complejo dejar y readaptarse a los recintos físicos, pero que se retoma con los aprendizajes forzados por la emergencia del confinamiento.

En este sentido, el presente escrito aborda los discursos y estrategias de enseñanza de los maestros a propósito de la educación en pandemia, para tal fin se plantean tres apartados generales: (1) el marco de referencia, en el cual se expone la perspectiva de Discurso tratada en la investigación junto con un abordaje de algunos tipos de educación formal en lo virtual y lo remoto que sirvieron guía para la lectura de las estrategias de enseñanza de los maestros; (2) ruta metodológica y finalmente (3) se presentan los resultados investigativos.

Marco de referencia

Discurso

El *Discurso* hace referencia a una estrategia de comunicación en la cual se hace uso del lenguaje para la exposición de cuestiones a partir de un referente teórico determinado. Sin embargo, en el campo investigativo el *Discurso* trasciende de su función comunicativa al reconocer que en las expresiones discursivas se conjugan elementos constitutivos del ser, es decir, el discurso da cuenta de las experiencias, de la lectura del mundo y la vida, y de cómo se interactúa ante estas realidades (Díaz *et al.*, 2021).

Ricoeur (1995) menciona cómo el *Discurso* se establece como una explicación en la que se da sentido a diversos acontecimientos y referentes que son la base filosófica para conjugar el mundo y la vida. En este sentido, el *Discurso* se complejiza en su multiplicidad, dispersión y circulación, el sujeto establece sus expresiones discursivas a partir de sus experiencias y lecturas de la vida que se alimentan a su vez con los discursos que circulan y se movilizan en el entorno social y académico en el cual está sumergido.

Desde otra perspectiva, Foucault (2002[1970]) aborda la transformación del *Discurso* y como el sujeto hablante no hace parte de ella, debido a que, los preconceptos que este tiene acerca de la vida no siempre son acordes a la realidad. Es por esto que muchos sujetos acuden a las prácticas discursivas, las cuales propician la creación de objetos y

sujetos, otorgando sentido al mundo a partir de la generación de nuevas ideas que van en contraposición del vacío en el que se emiten los discursos.

Educación formal en espacios ajenos a la arquitectura de la escuela

Educación virtual. La Educación Virtual (EV) o *E-learning* se fundamenta en “el uso de las tecnologías basadas en internet para proporcionar un amplio despliegue de soluciones a fin de mejorar la adquisición de conocimientos y habilidades”. (Rosenberg, 2001, p.28). Es entonces que, la EV es el resultado de procesos de evolución de los sistemas educativos, en los que los centros de formación hacen apuestas individuales para crear nuevos modelos y modos de expandir el proceso de aprendizaje, por medio de la utilización de tecnologías multimedia y de comunicación.

De igual forma, es propicio aclarar que, la EV abarca un mayor espectro que el uso tecnológico, ya que está, además contempla el aspecto humano y social de la concepción que se tiene de enseñar. Coll (2008) aborda la caracterización que se le debe dar al contexto social, dejando claro que, en la actualidad se vive en una ambivalencia en la que contamos en las escuelas con un espacio físico que es parte de nuestra cotidianidad y un nuevo lugar conocido como “no sitio”, que si bien existe en la realidad, no necesita la presencialidad para interactuar con él, “esto nos lleva a interactuar de forma distinta, a vivir, relacionarnos, comunicarnos diferente y por tanto a aprender de manera diferente”. (Ángulo, 2016, p.19).

De la misma forma podemos afirmar que, el papel del educador en la EV debe ser de mediador, generando ayudas individualizadas que permitan al estudiante construir su propio conocimiento, en un mundo en el que la información es universal y se encuentra al alcance de un clic. Así mismo, es el docente el encargado de que sus estudiantes comprendan la dinámica que se desarrolla la EV en donde cada uno es autónomo y el principal responsable de su proceso de formación.

Educación a distancia. En el siglo XXI, los canales de comunicación y datos electrónicos, han ganado fuerza gracias a las innovaciones

tecnológicas que han traído consigo las redes informáticas y el uso del internet. Cada día la información es más accesible y su gestión se convierte en una actividad fundamental en las organizaciones (Facundo, 2003). Murillo (2017) nos plantea la importancia que tiene la educación en las sociedades modernas y su valor en la formación de ciudadanos, sin embargo, nos aclara que, esta no debe ser estática, debe ir evolucionando conforme lo hace la sociedad, logrando una constante renovación del conocimiento y, una mayor rapidez y fluidez de los procesos educativos.

En este sentido, la educación a distancia emerge como una estrategia pedagógica en la que el docente se vale de diversas tecnologías tales como: la radio, la televisión, los videos, las teleconferencias, las computadoras, y el Internet, para facilitar el aprendizaje y formación de los estudiantes en forma simultánea o diferida, unidireccional o bidireccional. En este sentido, y debido al aislamiento que se generó por el COVID-19, tiempo en el cual la educación presencial no era una opción, la educación a distancia tomó un papel fundamental en el proceso de formación del estudiantado.

Sin embargo, y ya que este tipo de educación requiere de elementos tecnológicos tanto en *software* como en *hardware* para que se pueda dar, se debe pensar en la posibilidad de potenciar los recursos tecnológicos y de comunicación que se tienen en los diferentes espacios educativos, actualizando los equipos de comunicación y fomentando los proyectos de aprendizaje en pro de las comunidades académicas, de manera que, se incremente la productividad y se amplíen los contenidos académicos que se les pueda brindar al estudiantado. Es así que, una implementación exitosa “debe establecer un modelo de actuación pedagógica que marque las pautas de acción de toda la comunidad... se debe centrar en el estudiante y tendrá el entorno de relación como referente” (Trindade, 2008, p. 8).

Educación en casa. La educación en casa o *Homeschooling* es un modelo de enseñanza que adoptan algunas familias que prefieren que la educación de sus hijos sea en el hogar (Quiñones, 2018), esto sin desconocer los contenidos programáticos que se dan en el sistema educativo tradicional. Se trata entonces de un modelo de enseñanza cuida-

dosamente seleccionado, en el que los padres, tutores u otras figuras, deciden tomar el papel de educadores de sus hijos, sin la necesidad de una vinculación directa en las instituciones educativas tradicionales. Es de aclarar que, en ningún caso esta modalidad educativa se considera como absentismo escolar, más bien, debe considerarse como un esfuerzo complementario en el que los padres garantizan la calidad educativa de sus hijos, estructurando, organizando y adaptando las diferentes temáticas educativas a las necesidades del estudiante.

Esta alternativa de educación, si bien fue ampliamente utilizada en la antigüedad en la que la escuela no era una opción, en el mundo moderno, ha sido asumida por un sector pequeño de la sociedad, que ve en el hogar una fortaleza para la formación de sus hijos. Bauman (2001) afirma que el *homeschooling* puede tener un alto impacto en los procesos de formación educativa en los *homeschoolers* (estudiantes), tanto a corto como a medio plazo. Así mismo, es de resaltar que la opinión pública de diversos países ha mostrado una mayor receptividad hacia este modelo de enseñanza, particularmente en los países en que su implementación ha sido más amplia (Lines, 2000).

Educación Remota de Emergencia. La Educación Remota de Emergencia (ERT, por sus siglas en inglés) fue concebida como un cambio transitorio y abrupto en circunstancias de crisis, en la que se busca generar un acceso a los materiales e instrumentos de enseñanza de una manera fácil y rápida (Torres, 2020).

El siglo XXI, al estar marcado por crisis tan fuertes como guerras y pandemias, pone en evidencia la falta de políticas educativas que permitan dar continuidad al proceso de enseñanza. Sin embargo, el modelo de ERT surge como una innovación educativa que permite mantener los procesos de formación en la sociedad, mientras se desarrollan habilidades y destrezas por parte del profesorado en entornos remotos (Hodges *et al.*, 2020). Por otro lado, cabe mencionar que para la adecuada implementación de la ERT, los docentes deben apropiarse y controlar el diseño, desarrollo e implementación de este modelo de formación.

Ahora bien, se debe recordar que estos procesos deben efectuarse de manera cuidadosa, pues “la necesidad de una rápida adaptación puede hacer disminuir la calidad de los cursos impartidos durante una emergencia” (Torres, 2020, p. 1).

Diseño metodológico

Esta investigación corresponde a la perspectiva metodológica cualitativa, la cual, según McMillan y Schumacher (2005) tiene por objetivo “la comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes” (p.19). Así mismo, la subjetividad está presente en esta perspectiva investigativa, ya que en el análisis e interpretación de los datos, el investigador es partícipe del proceso. Desde dicha subjetividad, el investigador crea una percepción, argumento y lenguaje propio, que se crea a través de la interpretación de la información recolectada y analizada.

Además, este estudio se abordó desde un paradigma sociocrítico, el cual busca suscitar transformaciones que den respuesta a problemas específicos de la sociedad (Alvarado & García, 2008). En palabras de Carr y Kemmis (1988):

la ciencia social crítica intenta analizar los procesos sociales e históricos que influyen sobre la formación de nuestras ideas sobre el mundo social (por ejemplo, el papel del lenguaje en el modelado de nuestro pensamiento, o el de los factores económicos o culturales en el modelado de nuestras circunstancias). (p. 368)

Así mismo, esta investigación también se define como descriptiva, ya que, “busca[n] especificar las propiedades, las características y los perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández *et al.*, 2010, p. 80).

Muestra

La investigación usó una muestra a conveniencia, es decir, la vinculación de participantes en el estudio se dio de manera intencionada de acuerdo con criterios de inclusión que permitieron el desarrollo del objetivo propuesto (McMillan & Schumacher, 2005). Para la selección de los docentes participantes se tuvieron en cuenta aspectos como el área en la que se desempeñan como maestros, el tiempo que llevan

laborando en la institución (mínimo dos años) y la disponibilidad para colaborar con la investigación. Con base en esto se seleccionaron los docentes de la institución que cumplieron con los criterios de inclusión, hasta alcanzar el punto de saturación, constituyendo así una muestra de cinco docentes.

Interpretación de resultados

Se distinguieron dos grandes temas en el discurso de los participantes: discursos del profesorado sobre la educación en pandemia y estrategias didácticas. Los resultados se presentarán teniendo en cuenta estos ejes temáticos.

Para la codificación y jerarquización de los datos empíricos se diseñó una matriz en Excel. Los códigos ya jerarquizados y agrupados en familias se indican en la matriz hermenéutica (tabla 1).

Tabla 1.
Codificación de datos.

Entrevistas	Discurso del profesorado	Estrategias de enseñanza
D1	2	8
D2	2	4
D3	4	8
D4	2	0
D5	5	4

Nota: Elaboración propia.

Discursos del profesorado sobre la educación en pandemia

El discurso ante una temática es disperso y circula en esta dispersión, además está subordinado a las vivencias y los nichos teóricos del sujeto, en el caso de los maestros, el discurso sobre la educación en pandemia circula a partir de los otros discursos provenientes de lo teórico o académico, lo institucional y lo estatal y a partir de las vivencias propias en la institución educativa.

En la amalgama de metodologías o de abordajes de la educación en pandemia, que incluía aspectos de la educación virtual, en línea, a distancia, y de emergencia, hay un discurso en el que prima el reconocimiento de la brecha digital y de las problemáticas socioeconómicas de los estudiantes, que anteriormente no tenía una preponderancia en la escuela; del reconocimiento, el discurso se transforma en descontento ante la barrera comunicativa que supone la falta de conectividad y equipos.

La educación virtual sería la solución si el gobierno garantizará que todos los niños tuvieran un equipo de cómputo y tuvieran conectividad, esa sería la única forma para poder decir que es la más adecuada, en una sociedad como Colombia y en una sociedad como en la que nosotros trabajamos, no se puede decir que puede haber una clase virtual, porque los niños no cuentan con las herramientas ni los medios para hacerlo. (D1)

La virtualidad son esos procesos en los cuales intervienen herramientas digitales y tecnológicas para llegar a poblaciones; en ese proceso de virtualidad es innegable que necesitamos tener herramientas físicas, herramientas tecnológicas y obviamente la conectividad para poder llegar a tener de pronto eso que llamamos virtualidad. (D3)

Por otra parte, el aula como espacio físico ha sido pensando arquitectónicamente con fines de emplazamiento, vigilancia y control, en donde la ubicación de los asientos está diseñada para que el maestro observe, verifique y controle, no solo el proceso hacía el aprender sino en general sus comportamientos y actitudes (Suárez & Patiño-Cuervo, 2021), al alejarse del aula física, estas cuestiones de control, más que modificarse se transfieren a los espacios de educación remota, el discurso de la vigilancia traspasa lo físico y genera inquietud e intranquilidad en el maestro al no tener la posibilidad de ejercer un control, una comprobación de lo que hace el estudiante:

hay que acotar que ni el gobierno ni las familias garantizan esas conectividades virtuales para que el aprendizaje se lleve a cabo o para que se verifique que los estudiantes estén aprendiendo a través de estos medios, no sabemos qué está pasando detrás de un WhatsApp, no sabemos quién es el que está aprendiendo, si realmente haya una buena comunicación atrás de ese WhatsApp. (D.2)

Sin embargo, se reconoce que el maestro y la escuela van más allá de su función instructiva o avaladora de aprendizajes; los educadores reconocen en sus expresiones discursivas la importancia y necesidad de interacción maestro – estudiante en los procesos formativos, pues si bien a partir del envío de guías, videos, tareas, se facilita el acceso al conocimiento, las interacciones personales permiten reflexiones, análisis, experiencias generadoras del aprender en el estudiantado, como lo menciona un maestro entrevistado:

En un futuro la virtualidad tendrá muchos aspectos de la vida, que se podrán realizar por medios digitales, sin embargo, siempre se va a necesitar el docente como tal y la integración de los estudiantes, esa interacción en la institución no la puede reemplazar la virtualidad. (D. 5).

Estrategias de enseñanza

Para Díaz (1998), las estrategias son los medios utilizados por los docentes con el propósito de favorecer la adquisición de conocimientos y la obtención de aprendizajes significativos. Por su parte, Tébar (2003) afirma que “son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes” (p. 7).

En la época de pandemia los maestros se encontraron con la necesidad de creación de estrategias promotoras de aprendizajes; se hizo uso de recursos tecnológicos propios de metodologías educativas de lo virtual y la distancia, es decir, más que asumir la Educación Virtual, se tomaron materiales y estrategias de este tipo de educación:

Yo pienso que el trabajo que estamos realizando no sería virtual, estaría mintiendo si hablamos que yo estuviera haciendo prácticas virtuales, porque realmente estoy trabajando solamente a través de grupo de WhatsApp, entonces digamos que es un medio de comunicación digital o virtual pero que se estén haciendo prácticas virtuales no considero que las estemos o por lo menos en mi caso las esté utilizando totalmente. (D.3)

De igual manera, si bien los padres de familia tuvieron un papel importante en los procesos de enseñanza, los procesos de formación no corresponden a los característicos del Homeschooling, puesto que lo

realizado fue un acompañamiento personalizado por parte del docente por medio de llamadas telefónicas o WhatsApp, aunque esto sería lo ideal, debido al número de estudiantes asignados a cada docente, que en los colegios públicos suele ser amplio, este proceso no se dio de la mejor manera y supone una sobrecarga para los docentes. Sumado a esto, en muchos casos, la comunicación no se hace directamente con el estudiante sino con un intermediario: el padre o cuidador. Sobre estas estrategias un docente señala:

Las estrategias han sido muy pocas porque me ha tocado con los papás prácticamente. Ha sido una atención personalizada, ya que debo estar llamándolos, explicándole uno por uno qué es y cómo tiene que enseñarle al niño, cómo llenar la guía, como irle enseñando sus primeras letras, los trazos de las letras que es tan importante, etc. Porque el primero es la base de toda la primaria y en general de toda la vida escolar, entonces la enseñanza ha sido más hacia los papás que hacía los niños. (D1)

Finalmente, la pandemia causada por el Covid-19 demostró la capacidad y creatividad de los docentes para diseñar estrategias de enseñanza, de manera que se favoreciera el aprendizaje de los contenidos de cada asignatura:

Desde mi punto de vista he utilizado diferentes estrategias ya sea el trabajo por guías, explicaciones a través de videollamadas, explicaciones a través de llamadas como tal, vídeos editados por uno mismo para explicar algunos temas como lo son matemáticas, lógica, geometría o sea he tenido que realizar videos sin mucha experiencia en el tema, pero los he hecho y pues me han dado resultado, en otras palabras, he echado de mano de lo que he podido con lo que está a mi alcance. (D.3)

diseño guías en las cuales, dependiendo de la situación [es] que esté cada niño se le da, además de eso, puedo decir que yo he intentado dosificar los contenidos de tal manera que todos puedan alcanzar la meta. (D1)

Conclusiones

Con esta investigación se logró demostrar, al menos desde los discursos de los docentes, la importancia del profesorado en la educación (virtual o presencial) por medio del desarrollo de acciones que permiten proveer educación de calidad en los procesos formativos de los niños y niñas en época de Covid-19.

Además, quedó demostrado que las brechas de desigualdad en Colombia, se hicieron más evidentes e incrementaron a causa de las restricciones implementadas por el Covid-19, repercutiendo negativamente en el proceso educativo, ya que, en los relatos docentes fue una constante el hecho de que no todos los estudiantes contaban con las herramientas tecnológicas y digitales para recibir y continuar su proceso educativo. Sin embargo, y a pesar de esto, los docentes tuvieron la capacidad de rediseñar muchas estrategias y dinámicas de la clase, partiendo desde las individualidades de cada estudiante y cada escuela.

Así mismo, se determinó que los discursos del profesorado sobre la educación durante la pandemia COVID-19, estuvieron enmarcados en la reflexión sobre el quehacer pedagógico; la importancia de la necesidad de generar políticas que garanticen a los estudiantes un acceso equitativo a recursos digitales y tecnológicos; el planteamiento de estrategias educativas desde las individualidades y realidades contextuales; el proceso de adaptación y cambio de las prácticas pedagógicas y el papel de la familia entorno a la educación en casa.

Finalmente, este estudio permitió demostrar que, el éxito de los procesos educativos no solo depende de la implementación de herramientas educativas, sino que además se requiere dedicación, empeño y pasión por parte de docentes y estudiantes para que sean efectivos los procesos de enseñanza.

Referencias

- Angulo, L. (2016). *Imaginarios y apropiación en tic: el caso de los docentes de la institución educativa litoral pacífico de Nuquí* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica de Pereira]. Repositorio UTP <http://hdl.handle.net/11059/6565>
- Bauman, K. J. (2001). *Home Schooling in the United States: Trends and characteristics* [Serie de documentos de trabajo N° 53]. Population Division.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca S.A.
- Díaz, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, (82), 1-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208204>
- Díaz, J., Cruz, I., Malagón, J., & Avellaneda, Y. (2021). Discursos en la perspectiva de Filosofía e Infancia. En M. Suarez & O. Pulido. *Diagramas y Polifonías*. Experiencias de Pensamiento (pp. 139-172). Editorial UPTC.
- Expósito, C., & Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Facundo, A. (2003). *La educación superior a distancia/virtual en Colombia*. Iesalc; Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139922s.pdf>
- Foucault, M. (2002[1970]). *La arqueología del saber* (1.a ed.). Siglo XXI.
- García, A. (2020). *Docentes Creativos En Tiempos De Coronavirus*. Gestión. <http://blogs.gestion.pe/innovar-o-ser-cambiado/2020/03/docentes-creativos-crisis.html>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5a ed.). McGraw-Hill.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, 27 de marzo). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. Educause Review. <https://bit.ly/3b0Nzx7>

- Lines, M. (2000). Homeschooling Comes of Age. *The Public Interest*, (140), 74-85. <https://eric.ed.gov/?id=EJ609191>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa* (5a ed.). Pearson Education.
- Murillo Leiva, W. (2017). Un modelo pedagógico de educación universitaria a distancia para estudiantes en prisión: perspectivas y desafíos. Posgrado y Sociedad. *Revista Electrónica del Sistema de Estudios de Posgrado*, 15(2), 49-64. <https://doi.org/10.22458/rpys.v15i2.1964>
- Quiñones, J. (2018). Del concepto de la «educación en casa» a la «educación en familia» en Colombia. *Anuario digital e investigación educativa*, 1(1), 307-315.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación*. Siglo XXI.
- Rosenberg, M. (2001). *E-learning: Estrategias para transmitir conocimiento en la era digital*. McGraw-Hill Intramericana.
- Rubio, A. (2020, 4 de marzo). *COVID-19 abre agenda a la virtualidad de la educación colombiana*. Pulzo.com. <https://www.pulzo.com/opinion/educacion-virtual-tiempos-coronavirus-PP874848>
- Suárez, M., & Patiño-Cuervo, D. (2021). Territorios de pensamiento: habitar de las infancias. En Diagramas y Polifonías. *Experiencias de Pensamiento* (pp. 87-116). Editorial UPTC.
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Santillana.
- Torres, D. (2020, 10 abril). *En qué consiste la Enseñanza Remota de Emergencia (ERT)*. Torres Burriel Studio. <https://www.torresburriel.com/weblog/2020/04/10/en-que-consiste-laensenanza-remota-en-emergencias-ere/>
- Trindade, A. (2008). La transformación de la educación superior: paradigmas de la convergencia del aprendizaje presencial y aprendizaje a distancia. En B. Álvarez (Ed.), *La tecnología educativa en la enseñanza superior: entornos virtuales de aprendizaje* (pp. 31-45). McGraw-Hill Interamericana.
- Villafuente, P. (2020). *Educación en tiempos de pandemia: el desafío de la equidad en el aprendizaje durante la crisis del COVID-19*. <https://www.magisterio.com.co/articulo/educacion-en-tiempos-de-pandemia-el-desafiode-la-equidad-en-el-aprendizaje-durante-la-0>

Perspectivas docentes y prácticas curriculares en Latinoamérica
Perspectivas docentes e práticas curriculares na América Latina
Se terminó de editar en noviembre de 2022 en los talleres gráficos de
Astra Ediciones S. A. de C. V.
Av. Acueducto 829, Colonia Santa Margarita, C.P. 45140, Zapopan, Jalisco
E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx
www.astraeditorial.com.mx

De lectura obligatoria para docentes e investigadores interesados en el tema, el libro es una invitación para que todos reflexionemos, en este momento, que necesariamente lleva a la sociedad a repensar valores y formas en las que nos relacionamos con la vida.

La obra, representa los esfuerzos de una conversación internacional, tomando como premisa común una comprensión crítica de conceptos y experiencias, que a veces “se nos escapan de las manos” por sus distintos y contrapuestos significados, pero que, sin la pretensión de que abarquen todo y/o expliquen todo, provoquen la reflexión sobre el currículo.

Roberto Nardi

ISBN: 978-84-19548-30-6



UNSAM
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

unesp



Uptc

Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia



PUCP



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE CHILE



UNIVERSIDAD DE CHILE



PUC
CAMPINAS
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA



UNIVERSIDAD POLITÉCNICA
SALESIANA
ECUADOR