

Revista Reflexión e Investigación Educativa

REINED

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES / UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Volumen 5, Número 1

Enero-Julio 2023

ISSN en Línea 2452-4638



Revista Reflexión e Investigación Educativa

REINED

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES / UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Volumen 5, Número 1,
Julio 2023

ISSN en Línea
2452-4638



latindex

 Dialnet


Google Scholar


REDIB
Red Iberoamericana
de Innovación y Conocimiento Científico

DIRECTOR

Nelly Lagos San Martín

EDITOR GENERAL

Rodrigo Faúndez Carreño

EDITOR ASOCIADO/

COORDINADOR COMITÉ EDITOR NACIONAL:

Maritza Palma Luengo

EDITOR ASOCIADO/

COORDINADOR COMITÉ EDITOR INTERNACIONAL

Carlos Ossa Comejo

**EDITORES ASOCIADOS/
TRADUCCIÓN Y FORMATO**

Roxana Balbontín Alvarado

Gabriel Cabezas Rivera

Federico Pastene Labrín

COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL:

Dra. Lucía Núñez Aguilera. Proyecto Asociativo Regional Explora RM zona Sur Oriente

Dr. Ricardo Castro Cáceres. Universidad Católica de la Santísima Concepción

Dr. Luis Eduardo Ravanal Moreno. Universidad Bernardo O'Higgins

Dra. Johanna Camacho González. Universidad de Chile

Dr. Claudio Díaz Larenas. Universidad de Concepción

Dra. Mailing Rivera Lam. Universidad de Antofagasta

Dr. Héctor Nail Kroyer. Universidad de Concepción

Dr. Christian Miranda Jaña. Universidad de Chile

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Dra. María Inés Berrino. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), Argentina

Dra. Carla Leticia Paz Delgado. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Dra. Mireya Vivas de Chacón. Universidad de los Andes de Táchira, Venezuela

Dra. Vilma Pruzzo de diPego. Universidad Nacional de la Pampa, Argentina

Dra. Lucía Granados Alós. Universidad Internacional de Valencia, España

Dr. José Manuel García Fernández. Universidad de Alicante, España

Dra. Carolina González Maciá. Universidad de Alicante, España

Dr. Francisco Herrera Clavero. Universidad de Granada, España

Dra. María José Hernández A. Universidad de Alicante, España

Dr. Ricardo Sanmartín López. Universidad de Alicante, España

Dr. David Aparisi Sierra. Universidad de Alicante, España

Dra. María Vicent Juan. Universidad de Alicante, España

Dr. José Roa Venegas. Universidad de Granada, España

EDITOR WEB/DISEÑO

Juan Rivas Maldonado

GESTOR WEB

Karina Leiva Parra

DIRECCIÓN POSTAL:

Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades

Brasil 1180, Chillán Chile

Casilla 447 - Fono (56-42) 2462450

E-mail: contacto.reined@ubiobio.cl - cossa@ubiobio.cl

revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED

PRESENTACIÓN

La Revista Electrónica “REINED” es una publicación semestral de carácter científico, desarrollada por académicos y profesionales de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío; la cual se coloca a disposición de los docentes, investigadores, profesionales y estudiantes de la comunidad nacional e internacional interesados en el área educativa.

Su objetivo es generar un espacio para la difusión de trabajos de investigación y reflexión académica de los y las estudiantes de postgrado, académico/as y estudiantes de pregrado de las carreras de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, así como de investigadores de otras instituciones y profesores de establecimientos educacionales.

REINED está abierta a contribuciones originales en inglés y español, abocadas al campo de la educación, y en forma prioritaria el ámbito pedagógico; aunque abierta, de igual modo, a las disciplinas afines, como la psicología, antropología, sociología, economía, ciencias políticas, artes y humanidades, neurociencias, historia, derecho, trabajo social, periodismo, filosofía. Los destinatarios de esta publicación son profesionales de la educación o de disciplinas afines, estudiantes de pregrado y postgrado, académicos, investigadores, profesores y gestores del sistema educacional. La Revista comprende tres secciones:

Investigaciones

Trabajos de carácter empírico o bibliográfico que se derivan de una investigación, experiencia de acción pedagógica o de gestión educativa, y da cuenta de parte de ella. Refiere los alcances logrados y sus posibles aplicaciones científicas. Debe plantear los objetivos, el método utilizado y resultados.

Reflexiones pedagógicas y/o académicas

Trabajos de carácter teórico y analítico. Es el tipo de texto que defiende una tesis o contrapone dos tesis o más acerca del objeto de estudio específico que trata. Se debe basar en un discurso reflexivo en el que se pone énfasis en el análisis de estudios vigentes y de las ideas planteadas hasta ese momento, con el objetivo de trascender sus alcances y poner en discusión su relevancia. Es un texto de madurez, en el cual lo fundamental está constituido por la discusión de las ideas.

Experiencias pedagógicas y/o académicas

Trabajos que sistematicen experiencias pedagógicas en que se evidencie su acción innovadora, ya sea a nivel teórico o práctico, priorizando el desempeño realizado en los establecimientos educacionales escolares o universitarios.

Reseñas de libros

Comentarios críticos de obras publicadas los últimos 5 años, a fines, a los temas de la Revista

EDITORIAL

El crecimiento es un proceso de cambio y adaptaciones, un cúmulo de experiencias y vaivenes, y un flujo que de tiempo en tiempo, vamos deteniendo para detectar cuanto se ha avanzado o cuánto falta aún por avanzar, reflexionando y aprendiendo de ese conjunto de vivencias. En este número queremos realizar una de esas detenciones, dado que cumplimos 5 años de existencia, por lo que nos damos este espacio de reflexión para permitirnos un cambio.

Este cambio responde a la necesidad de crecimiento, sintiendo que debemos probar nuevos caminos; uno de ellos es la apertura al trabajo colaborativo con actividades de difusión como son los congresos académicos. Este número cuenta por tanto con colaboraciones de ponencias presentadas en el “1er Congreso Sudamericano de Actividad Física Adaptada”, desarrollado en la Universidad del Bío-Bío.

Dentro de nuestra estructura tradicional, en este número se encontrará, respecto de *Investigación*, un primer artículo centrado en el desarrollo de la regulación emocional, mediante un material, un cuadernillo digital de autoinforme, en docentes; es un estudio de caso colectivo que se desarrolla en tres fases, diseño, implementación y evaluación de este material, logrando buenos resultados. Se señala la necesidad de comprender el bienestar docente desde una perspectiva de género y promover la construcción de espacios colectivos de educación emocional en los docentes.

Otra de las colaboraciones de este número se orienta a indagar en las representaciones sociales que tienen estudiantes de enseñanza media acerca de la convivencia escolar, buscando comprender la construcción de las representaciones sociales acerca de la convivencia escolar de los estudiantes de enseñanza media de cuatro establecimientos educativos de la ciudad de Concepción; se da cuenta de que estas ideas se focalizan en la construcción de identidad, la comunicación y la importancia de las normas.

Un tercer artículo se centra también en el estudio de estudiantes de enseñanza media, para conocer su percepción frente a las charlas científicas virtuales desarrolladas en pandemia. Se da cuenta de que existe una percepción positiva de las charlas científicas, son satisfacción respecto de los temas abordados y valorando la posibilidad de aprender desde el espacio universitario.

Una cuarta colaboración se orienta a revisar documentos del Ministerio de Educación de Chile, sobre las bases curriculares para la enseñanza de la historia en educación media; la investigación señala de que en un periodo de 17 años ocurren tres cambios en las propuestas curriculares para esa disciplina, notando que se proponen cambios en aspectos pedagógicos y curriculares, pero no en temas de identidad nacional.

Finalmente, la última investigación, presenta un análisis documental, acerca de los documentos del Ministerio de Educación de Chile, así como de un establecimiento educacional para develar las concepciones en torno al proceso de formación ciudadana y qué papel se les otorga a las familias en dicho proceso. Se observa que la formación ciudadana

se considera desde la transmisión de conceptos, y que la familia se considera en forma complementaria al trabajo docente, para entregar información, sin mayor implicación y comunicación con el establecimiento.

En la sección *Reflexiones académicas/pedagógicas* se presenta solo una colaboración, que presenta un ensayo derivado de algunas investigaciones y experiencias educativas previas, donde se plantea que una auténtica educación praxeológica tiene que *seducir* al sujeto que aprende, para *convertirlo* en todo lo que potencialmente podría llegar a ser. Cierra el texto planteando la idea de que se debe educar desde otra mirada, más compleja y empática, desde donde se pueda superar el panóptico educativo que busca homogeneizar.

Finalmente, en este número, que integra ponencias presentadas al 1er Congreso Sudamericano de Actividad Física Adaptada, revela propuestas orientadas hacia la presentación de experiencias de co-enseñanza en clases de educación física, desarrollo de experiencias de aprendizaje de la educación física, y de actividad física en estudiantes sordos y con TEA, una propuesta para enseñar esquí paralímpico a niños y jóvenes, y un análisis acerca de cómo se implementaron clases de educación física adaptada en forma online en el periodo de la pandemia.

Esta nueva propuesta de estructura busca ampliar la perspectiva de generación de conocimiento que ha buscado el equipo editorial de la Revista, y esperamos continuar compartiendo estas diferentes formas de promover y difundir el conocimiento educativo.

Consejo Editorial
Revista Electrónica
REINED

INDICE

INVESTIGACIONES

- Promoción de Conciencia y Regulación Emocional en Docentes de Secundaria Utilizando un cuadernillo digital tipo Rea
Jocelyn Antonia Contreras Hernández; Yunuen Ixchel Guzmán Cedillo ... 15
- Representaciones Sociales De Estudiantes de Enseñanza Media en la Convivencia Escolar Durante La Pandemia Covid-19
Paulina Andrea Pedreros Núñez; Ricardo Andrés Castro Cáceres 31
- Divulgación Científica Virtual para Estudiantes Secundarios en Tiempos de Pandemia
Nabil Marzuca-Nassr; Jonathan A. Guzmán; Gabriel Nasri Marzuca-Nassr; Alejandra Barriga Acevedo 47
- Propósitos Formativos En La Enseñanza de la Historia. Continuidades y cambios en las Reformas Curriculares
Cristian Arrepol Santos 59
- Concepción Paradigmática Para La Formación Ciudadana Y El Papel Asignado A Las Familias. Miradas Desde Un Establecimiento Educativo De La Región De Ñuble
Fabian Bazin Vargas; Héctor Cárcamo Vásquez..... 75

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

- Otra mirada sobre La Acción Educativa: Entre Seducción, Conversión, subversión y Perversión
Carlos Germán Juliao-Vargas 93
- Arte, Creación y Emoción. Un paseo por el Jardín de las Delicias
Diana de la Fuente Ortega..... 113

MONOGRAFÍAS

- Co-Enseñanza e Inclusión De Estudiantes con discapacidad en las clases de Educación Física: La Perspectiva de los docentes
Gatti, Melina Radaelli; Munster, Mey de Abreu van 119
- Atendimento Educacional Especializado E Educação Física: Relação Dos Professores No Contexto Da Aprendizagem E Inclusão De Um Estudante Surdo
Pavão Rita de Cássia de Almeida ; Pavão, Michelle Roberta; Munster, Mey de Abreu van..... 129
- Formación del Profesorado en Actividad Física Adaptada Durante las Clases Virtuales
Rossi-Andrion, Patricia; Munster, Mey de Abreu van; Silva, Bruna Poliana 137
- Esquí De Fondo Paralímpico En Brasil: Sugerencias para la Iniciación Deportiva de Niños y Jóvenes
Pereira, Taylor Brian Lavinsky; Munster, Mey de Abreu de 147
- Repercusiones de la Práctica de la Danza Folclórica Alemana en la Vida de un Niño con Tea
Silva Bruna Poliana; Munster, Mey de Abreu van 157

INVESTIGACIONES

PROMOCIÓN DE CONCIENCIA Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN DOCENTES DE SECUNDARIA UTILIZANDO UN CUADERNILLO DIGITAL TIPO REA

PROMOTION OF AWARENESS AND EMOTIONAL REGULATION IN EDUCATION TEACHERS THROUGH A DIGITAL BOOKLET AS OER

Jocelyn Antonia Contreras Hernández¹ | Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, México | jocelynch15@gmail.com
Yunuen Ixchel Guzmán Cedillo² | Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, México | Yunuen.guzman@unam.mx

RESUMEN

La presente investigación busca determinar la efectividad de un cuadernillo digital de autoinforme para promover las competencias de conciencia y regulación emocional de docentes a través de un estudio de caso colectivo en tres fases: diseño, validación e implementación. En relación con la metodología, corresponde a un estudio cualitativo, enmarcado en un paradigma fenomenológico y de carácter exploratorio-descriptivo. La muestra, es de tipo no probabilístico. La recopilación de información se realizó durante 3 sesiones con un formato de entrevista en profundidad, 12 en total. El corpus comprende 160 páginas de las transcripciones de las sesiones, bitácoras e informes para un análisis del discurso primero individual y luego por casos cruzados. Los resultados muestran ampliación del vocabulario emocional, conciencia de la intensidad y sensaciones en el cuerpo al experimentar una emoción y autogenerar emociones. Principalmente por las características del cuadernillo y el acompañamiento brindado. En conclusión, el recurso promueve las competencias de conciencia y regulación emocional. Los alcances del estudio son la evaluación de un recurso abierto de educación emocional y un protocolo de acompañamiento. Para estudios posteriores, es necesario comprender el bienestar docente desde una perspectiva de género y promover la construcción de espacios colectivos de educación emocional para docentes. **Palabras clave:** cuadernillo digital, docentes de secundaria, educación emocional, REA.

ABSTRACT

Generating programs that contribute to the mental health care of teachers pays off in the well-being of the community. Hence, this research seeks to determine efficiency of a digital self-report booklet to promote awareness and emotional regulation skills of teachers through a collective case study. For this, a booklet was designed, validated, and implemented with 4 secondary school teachers. The collection of information was carried out during 3 sessions under an in-depth interview format. The corpus comprised 160 pages of session transcripts, logs, and reports for first individual and then cross-case discourse analysis. The results show breadth of emotional vocabulary, awareness of the intensity and sensations in the body when experiencing an emotion and self-generating pleasant emotions, mainly due to the characteristics of the booklet and the accompaniment provided. In conclusion, the material promotes emotional awareness and regulation skills, the scope of the study is the evaluation of an open resource for emotional education and a follow-up protocol. For further studies, it is necessary to understand teacher well-being from a gender perspective and promote the construction of collective spaces for emotional education for teachers.

Keywords: awareness and emotional regulation, digital booklet, REA, high-school's teachers

¹ Licenciada en Psicología

² Profesora Universitaria. Licenciada, Maestra y Doctora en Psicología en el campo de educación y desarrollo

INTRODUCCIÓN

La conceptualización de REA (Recurso Educativo Abierto) tiene una larga trayectoria nutrida de distintas raíces como son: la evolución de la Educación y el Aprendizaje Abiertos, los principios del diseño instruccional para la educación abierta y a distancia, además de la idea de contenido compartido, enfatizando así la concesión de licencias que permiten o no fines comerciales y su reproducción a través de TIC. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019), a través de la organización de congresos mundiales de REA ha ido enriqueciendo las políticas de producción, de tal forma que promulgan recomendaciones para promover una educación innovadora y pedagógica. De ahí que los REA puedan comprenderse como materiales de enseñanza, aprendizaje e investigación en cualquier medio digital que pueden estar o no protegidos por derechos de autor, bajo una licencia abierta o bien han expirado los derechos, o puede ser una combinación de ellos (Stracke et al., 2019).

Con esta mirada de la UNESCO sobre REAS se presenta una investigación de corte cualitativo acerca del uso de un cuadernillo digital para docentes en contexto de pandemia. Pues al generar programas que contribuyan al cuidado de la salud mental de los docentes se reditúa en el bienestar de la comunidad. Aunado a ello, se ha reportado que docentes de educación secundaria que poseen competencias socioemocionales desarrolladas y una sensación de bienestar emocional contribuyen en la generación de ambientes cálidos, afectivos y de confianza en sus aulas (Collie, 2017; Jennings, 2016), favoreciendo relaciones estables de calidad con aprendices, que les ayudan a cubrir sus necesidades de interacción y promueven su aprendizaje. Así mismo, Cheng, et al. (2021), señalan que el bienestar psicológico de docentes está relacionado con su enseñanza en los salones y el desarrollo de las metas de estudiantes. Además, en el nivel de educación superior, Mamat y Ismail (2021), consideran que la manera en que las emociones están integradas en las prácticas de enseñanza quizá pueda maximizar el aprendizaje de estudiantes, pues profesores que cuentan con habilidades de inteligencia emocional son más propensos a establecer ambientes emocionales confortables de aprendizaje y enseñanza, promueven motivación y compromiso entre sus estudiantes.

Se han documentado diferentes programas enfocados en bienestar docente, como son Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE) and Community Approach to Learning Mindfully (CALM). El CARE se centra en el desarrollo profesional basado en mindfulness para mejorar la autoconciencia y bienestar en docentes de educación básica mediante la reducción del estrés, burnout y fomento del autocuidado, para finalmente mejorar los ambientes de aprendizaje en las aulas (Schussler et al., 2016). En esta misma dirección el programa CALM recurre al mindfulness y yoga para el cuidado emocional y manejo del estrés de docentes y administradores. En 2018 crean la organización Creating Resilience For Educators, Administrators and Teachers (CREATE For Education, 2022), como una integración de ambos programas.

Los resultados reportados del programa CARE son una mejora en la autoconciencia,

incluyendo la autoconciencia somática y la necesidad de practicar el autocuidado. También, menor reactividad emocional, efectos positivos en regulación emocional y menores niveles de estrés (Schussler, 2016; Jennings, 2016; Jennings, et al. 2017). Además, brindan mayor apoyo emocional en clase (Jennings, et al. 2017; Jennings, 2016; Schussler, 2016).

Otros programas de intervención enfocados en formación docente se basan en el modelo de competencias emocionales del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP), en conciencia emocional se centran en ampliar vocabulario emocional y reconocimiento de emociones. Con respecto a la regulación emocional, se enfocan en técnicas de relajación (Pérez-Escoda et al., 2012) de manera vivencial y participativa. Su programa (Pérez-Escoda et al., 2013) está dirigido a profesores de primaria, refieren que hay una mejora en el clima del aula, autoconocimiento, comunicación asertiva, conciencia emocional, pensamiento regulador, así como la conducta resolutiva. Además, que el profesorado valoró el programa por su carácter vivencial y reflexivo, posibilitando la cohesión del magisterio.

Mikulic et al. (2015), en su revisión documental para clasificar las competencias socioemocionales básicas señalan que diversos autores identifican la conciencia y regulación emocional como las primeras en evolucionar dentro de sus marcos de estudio. Por su parte, Bisquerra y Pérez (2007) consideran que la conciencia emocional es la base para que se den las demás competencias. Así mismo, el desarrollo de competencias emocionales es un factor de protección ante situaciones adversas y estresantes (Bisquerra, & Pérez, 2007; Pacheco-Salazar, 2017). Se ha reportado la incidencia de la gestión emocional en la prevención del estrés, *burnout* y en la mejora de la convivencia de la comunidad educativa (Collie, 2017).

La labor docente ha sido considerada una de las profesiones con riesgo de desarrollar *burnout* también denominado agotamiento laboral (Marchesi, 2014; Martínez, 2019), el cual parte de tres elementos interrelacionados: agotamiento emocional, despersonalización y disminución de logros personales. El agotamiento emocional implica sentirse sobrepasado por las exigencias y tensiones emocionales que se experimentan. La despersonalización se refiere a la relación insensible o distante con las personas que se labora, en este caso, estudiantes. Finalmente, la disminución de logros profesionales consiste en sentir reducida su competencia y éxito en el trabajo (Marchesi, 2014; Maslach, & Leiter, 1999).

Los factores externos como el trabajo en contextos sociales desfavorecidos y falta de apoyo social contribuyen a la posibilidad de experimentar malestar o incluso agotamiento laboral. Por lo que, en periodo de pandemia el riesgo de sufrirlo aumenta. Considerando esto, generar programas que ayuden a promover habilidades que promuevan en docentes la regulación de emociones difíciles de manejar tiene mayor relevancia (Martínez, 2019), por lo que se ha vuelto parte de las sugerencias de la UNESCO (2020) para los gobiernos respecto al cuidado y fomento de la salud para el bienestar docente.

Dentro de los consejos prácticos para la prestación de apoyo psicosocial a docentes a corto plazo es que tengan acceso a recursos abiertos que les ayuden a desarrollar sus competencias socioemocionales durante la crisis. Así mismo, se ha sostenido que las aulas

son el modelo de aprendizaje socioemocional adulto de mayor impacto en estudiantes, sobre todo en la infancia y adolescencia (Escolar et al., 2017; Márquez-Cervantes, & Gaeta-González, 2017). Por ello se les considera agentes activos del desarrollo afectivo de sus estudiantes. Al promover habilidades para gestionar sus emociones mediante materiales educativos abiertos, que sean probados y validados, los docentes contarán con recursos de afrontamiento ante eventos estresantes en su trabajo.

De ahí que la pregunta de investigación del estudio sea: ¿Cómo se promueven las competencias conciencia y regulación emocional en docentes de secundaria en contexto COVID-19 a través de un recurso educativo abierto en formato de cuadernillo digital de autorreporte? Derivando de este planteamiento, tres preguntas 1. ¿Cómo sucede el proceso de acompañamiento en la realización del cuadernillo? 2. ¿Cómo es descrita por las docentes la experiencia de realizar las actividades del cuadernillo? 3. ¿Cuáles son las actividades del cuadernillo que promueven las competencias conciencia y regulación emocional?

MÉTODO

La investigación se enmarca en el paradigma fenomenológico-cualitativo, abordando la realidad construida por el ser humano quien juega un rol social y por tanto tiene una experiencia propia, subjetiva como directores y actores de su realidad (Gadamer, 1997). A su vez, esta investigación es de carácter exploratorio y descriptivo. El diseño es un estudio de caso para obtener información amplia y profunda al articular el análisis de diferentes fuentes de una unidad particular. Además de constituir un estudio de caso colectivo con respecto a la experiencia de realizar un cuadernillo digital con acompañamiento. Debido a que se realiza una descripción amplia de los casos para contestar las preguntas guía. En este sentido, el diseño elegido es de carácter abierto y emergente, porque permite modificar la forma de aproximarse a la información en función de la progresiva comprensión de los casos (Stake, 1999; Merriam, 2009; Simons, 2011; Yin, 2018; Morales, 2020). De ahí que el muestreo es no aleatorio e intencional.

Participantes. Cuatro docentes que tienen en común trabajar en nivel de educación básica, específicamente en secundarias de la Ciudad de México, ser docentes de la asignatura Espacio curricular de tutoría (ECT) donde fungen el rol de tutoras de grupo, además de las materias en que son especialistas (Lengua extranjera, Historia del mundo, Química, etc.). En la tabla 1 se presentan los datos sociodemográficos de las docentes participantes.

Tabla 1. Datos sociodemográficos de las participantes

Caso	Edad (años)	Escolaridad	Años de docencia	Núm. de grupos atendidos	Num. de estudiantes por ciclo	Grados de secundaria en que imparte clases	Turno en que imparte clases	Clases que imparte actualmente
Sofía	38	Licenciatura	14	6 a 7	245	1°, 2° y 3°	Matutino	Ciencias y tutoría
Elena	54	Maestría	26	12	420	1°, 2° y 3°	Matutino	Tecnología de Ofimática y tutoría
Gabriela	39	Maestría	6	5	175	1° y 2°	Matutino	Inglés y tutoría
Denisse	50	Doctorado	5	12	420	1° y 2°	Matutino y vespertino	Historia del mundo, Formación Cívica y Ética y tutoría

Nota. presentación de datos sociodemográficos de las docentes participantes, considerando edad, escolaridad, años de docencia, núm. de grupos atendidos, turno en que imparten clases, etc.

Aspectos éticos. Para participar en la investigación, se brindó a las docentes un consentimiento informado a propósito de la investigación. Este fue aceptado por ellas, también accedieron a entregar el cuadernillo con sus respuestas y permitieron la grabación en audio de las sesiones. A lo largo de la investigación, no se actuó en detrimento. Sus datos personales han sido resguardados y sus nombres reales modificados. Toda la investigación fue supervisada por la responsable del programa de formación profesional.

Validez y validación de esta investigación. Los criterios que ofrecen una forma de validez en investigación cualitativa toman en cuenta el reconocimiento de la comprensión e interpretación experienciales. Particularmente Simmons (2011), menciona que son criterios que se aproximan a preocupaciones de quienes trabajan en escenarios aplicados, como lo es la educación. Se enfatiza que la dimensión ética y el estudio de los múltiples “yos” se vuelve algo fundamental en la validez de las conclusiones. Dentro de las estrategias para la validación están la triangulación, que implica tomar diferentes ángulos para explorar distintas perspectivas y cómo se entrecruzan o no en el contexto particular en que los datos pueden tener significados independientes sin dejar de estar conectados e integrados.

Software y material utilizado. Presentaciones en Canva, Cuadernillo digital de autorreporte (Aragón, et al. 2020) en formato PDF con actividades basadas en el modelo del GROP sobre conciencia y regulación emocional. Plataforma de Videollamadas Zoom. Mensajería de correo Gmail. Mensajería WhatsApp Messenger. Microsoft Word. Adobe Acrobat.

Técnicas de recopilación de información. Formulario de Google, entrevistas a profundidad, transcripción de sesiones y bitácoras por sesión.

Procedimiento. El trabajo se realizó en tres fases. En la primera se realizó el diseño y validación del cuadernillo con base en el modelo SAMR (Sustitución, Aumento, Modificación y Redefinición). Principalmente en el nivel modificación, ya que las actividades se adaptaron para que docentes tuvieran un rol activo y dinámico en el uso de diversas herramientas tecnológicas, permitiéndoles entender los temas a tratar, sensibilizarles, reflexionar y apropiarse de los conocimientos adquiridos empleando los diferentes recursos en la vida cotidiana. Con la base de este modelo de diseño instruccional se discutieron las actividades y recursos por utilizar. En su validación participaron 16 jueces, con base en los comentarios obtenidos se realizaron mejoras al material. En la segunda fase: Acompañamiento en la realización del cuadernillo, se elaboraron guiones de entrevista, la estructura de las sesiones y la invitación a participar, los momentos de recopilación de la información abarcaron periodos decisivos de la pandemia por COVID-19 en la escuela; como el confinamiento, el retorno a clases en modalidad híbrida y el regreso completo a modalidad presencial. En 3 sesiones individuales y sincrónicas por medio de Zoom de una hora acordadas con las docentes se implementó el acompañamiento. La primera sesión tuvo como objetivo realizar el encuadre. En la segunda sesión se conversó sobre las actividades del cuadernillo y sus inquietudes. En la última sesión se habló sobre las actividades, su percepción general y la validación de la información recopilada en las sesiones previas. Finalizada la última sesión, se entregó a las docentes mediante correo una constancia por su participación en el estudio y un documento con cartas descriptivas de educación emocional para estudiantes, así como sitios de interés enfocados en educación emocional. Por su parte, las docentes enviaron su cuadernillo contestado. En el período de acompañamiento, las docentes se podían comunicar por correo o *Whatsapp* antes de las sesiones por cualquier duda con respecto al cuadernillo, así mismo por esa vía se procuró brindarles seguimiento, así como la confirmación de su asistencia a las sesiones.

RESULTADOS

Análisis del discurso

Unidad de análisis.

El *corpus* de análisis estuvo comprendido por las transcripciones de todas las sesiones (12 en total), sus informes de participación y las bitácoras por sesión, en promedio 40 hojas por profesora (160 páginas). El análisis se efectuó con la interpretación directa de cada caso hasta llegar a la suma de ejemplos para explicarlos en conjunto. La construcción del análisis partió de tres momentos: la categorización inicial con la información obtenida de las sesiones misma que fue validada por las docentes, revisión de las categorías desarrolladas dentro del discurso de las docentes en tres fuentes: transcripción de todas las sesiones, bitácoras de sesión, respuestas del cuadernillo y el uso de la categorización. Finalmente, la integración de la información de las cuatro docentes en categorías emergentes.

Acompañamiento para la realización del cuadernillo

La respuesta a la pregunta ¿Cómo se promueven las competencias conciencia y regulación emocional en docentes de secundaria en contexto COVID-19 a través de un cuadernillo digital de autorreporte? se responde al concretar gracias al análisis a tres categorías emergentes en el discurso, la primera es: *Acompañamiento para la realización del cuadernillo*, proceso que les permitió reflexionar y describir lo que consideraron notar de sí mismas, así como de los contenidos de las actividades realizadas. Dicha categoría se subdividió a su vez en dos subcategorías: *expresión de vivencias* que son los sentires que muestran la manifestación de sus experiencias además de la interpretación que le dan al trabajo con el cuadernillo y la segunda subcategoría la conformaron: *las habilidades de la acompañante*.

"Elena (S3): (...) me gustó mucho el cuadernillo, tiene los enfoques precisos, o en ese momento yo necesitaba algo así, porque no podía sacar todo lo que traía del COVID-19, del encierro del año pasado a este que ya estamos en presencial, me hacía falta que alguien me escuchara".

En la subcategoría: *habilidades del acompañante* se identificaron acciones, principalmente en el establecimiento del rapport y la escucha activa; necesarias en la relación construida con las docentes. También Perpiñá (2012), señala técnicas de escucha activa mencionadas por las docentes como el parafraseo y la retroalimentación positiva. Y puede leerse en el extracto de la sesión 3 con Sofía:

"(...) identifico la importancia de la respiración para también regularlas, eso no quiere decir que las deje de sentir, ¿no? a lo mejor voy a seguir sintiéndome estresada pero ya...un poquito menos o en ese momento ya lo maneje... Acompañante: Ok, sientes que no desaparecen, pero la intensidad se reduce. Sofía: ajá, exacto sí porque el trabajo pues va a seguir ¿no? (risa) (...)"

Los discursos de las docentes ponen de manifiesto cómo el acompañamiento les permite expresar sentires y vivencias, lo cual disminuye la ansiedad de realizar su participación en el estudio, llevándolas al alivio porque han sido escuchadas sobre diferentes experiencias y preocupaciones vividas en la pandemia como instantes de evolución experimentados.

"Denise (S2): ...en el aspecto de poder ir ubicando muchas cosas y de ir también entendiendo hasta cómo poderlas aplicar con mis alumnos ¿no? de estas diferencias, de estas similitudes, todos estos elementos de las clases y de nuestro cotidiano."

Las sesiones son un espacio en el que se profundiza sobre las actividades y da pauta a que las docentes expresen otras vivencias en su trabajo.

Desarrollo de las competencias emocionales de las docentes

La segunda categoría trata la evidencia del logro del objetivo educativo del cuadernillo, por lo que se le nombró: *Desarrollo de competencias emocionales* de las docentes, ya que se manifiestan en diferentes niveles la presencia de la conciencia y regulación emocional. En ella se identificaron 5 subcategorías. En la primera: *espacio para sí mismas*, las docentes consideraron que el llenado del cuadernillo les permitió dedicar un tiempo para ellas y conocerse más, lo que las lleva a una valoración de sus cualidades y su tiempo:

"Sofía (S3): (...) es como mucho tiempo para uno, para pensar en lo que a uno le gusta, lo que no, dedicarse ese espacio".

"Elena (S3): (...) siempre vemos a los niños, siempre vemos a la familia y nunca nos damos un tiempo para nosotras, nada más. Hay que darnos ese tiempo para uno mismo, porque uno vale..."

Este es un aspecto importante que en otros programas de educación emocional se ha reportado, como en el trabajo de Marcelo (2020) y del Garrison Institute (2013). En la segunda subcategoría: *conciencia emocional* se identificaron competencias emocionales propuestas por el GROU como poder conocer, identificar y nombrar diferentes emociones.

"Denise (S3): pude identificar mis emociones, sobre todo ahorita que estaba sintiendo enojo, frustración, angustia, porque no estaba logrando impactar sobre todo en los grupos de primero".

Las docentes notaron, que también se pueden experimentar múltiples emociones en un día y que pueden cambiar con el tiempo

"Sofía (S2): en un solo día podemos experimentar todas esas emociones, bueno, no todas, pero sí cambiar. No me levanto con la misma emoción y me voy a la cama con la misma emoción".

Así mismo notaron áreas del cuerpo donde experimentan emociones, así como su intensidad. También conocer otras experiencias docentes les hizo darse cuenta de que habían experimentado emociones similares durante la pandemia como incertidumbre y miedo:

"Sofía (S3): reconocer que no soy la única que ha experimentado estas emociones ¿no? al compartir las experiencias, aunque fueron en diferentes contextos, eso, eso es como general ¿no? Y yo creo que estamos hablando de contextos del país, pero si fueran de otro país o de otra nacionalidad, no creo que variarían... estos sentimientos en nuestra profesión".

En la tercera subcategoría: *regulación emocional al realizar las actividades del cuadernillo*, las docentes notaron la relación entre emoción, pensamiento y comportamiento, también,

recordaron y pusieron en práctica sus recursos para autogenerarse emociones placenteras, así como realizar otras estrategias de afrontamiento como técnicas de respiración y relajación.

“Denisse (S3): esta parte de aprender a ubicar tus emociones, poderlas nombrar, ahora sí que como dirían, en voz alta, decirte ¡sí, estoy enojada!, me siento frustrada, este grito aquí en casa o grito en la sala de maestros, escribo y todo eso, este, tengo mis pensamientos de ¡quisiera jalarle las orejas al niño!, sé que no puedo, entonces cómo voy a actuar en esta parte”.

En la cuarta subcategoría: *vivir su propio desarrollo para guiar a otros*, las docentes consideran que es necesario hacer actividades de educación emocional enfocadas en sí mismas primero, para luego compartirlas con otros, lo que se reporta también en el estudio de Trivila y Poulou (2006).

“Sofía (S3): este aspecto es importante también para, para...que uno se sienta bien y para poder darlo o expresarlo a los demás...no puedo decirle al chico, dime: qué emociones sientes, si el chico no las conoce, lo mismo pasaría conmigo, el cuadernillo primero me dice qué es y luego me dice, bueno de las que ya te estoy presentando, ahora dime cuáles son las que tú identificas”.

Finalmente, en la quinta subcategoría: *aprendizajes más allá de la concepción* las actividades del cuadernillo fueron significativas para sí mismas y su espacio de trabajo, por lo que en el período de la presente investigación, ellas contemplaron hacer adaptaciones de las actividades para sus estudiantes y en algunos casos su implementación, reflejando el concepto de aprendizaje significativo de Ausubel (Hernández, 2006), en el que se construye un significado propio de lo aprendido que puede aplicarse en situaciones futuras y otros contextos.

“Sofía (S2): fíjate que de hecho el trabajo que estaba haciendo es precisamente de esto, de emociones, este tema se me dificulta, yo doy ciencias, entonces yo la verdad como que me cuesta. Entonces me ayudó esto, para hacer ese trabajo, para entenderle más”.

“Denise (S3): en el consejo técnico puse en práctica las que, estaban aquí con los compañeros y les gustaron mucho, (...) por ejemplo, les mostré la infografía que hicieron ustedes sobre emoción, pensamiento y comportamiento y sí todos nos quedamos, así como que, sí ya escribieron su ... no la puse tal cual, pero sí, escribieron algún suceso y cómo habían trabajado y todo eso (...) lo estuvimos trabajando y sí, ... sí vi que les interesó mucho, y algunos me preguntaron”.

Características propias del cuadernillo

La tercera categoría: *Características propias del cuadernillo* describe una serie de propiedades del cuadernillo que las docentes identificaron en su realización y conformaron parte de su experiencia. Esta categoría se divide en 3 subcategorías: las *didácticas* que son en esencia las que hicieron accesible y agradable al cuadernillo como son el lenguaje sencillo, las actividades concretas y prácticas además de su atractivo visual, aspectos que se reconocen como relevantes en los materiales educativos. Lo que se ilustra de manera tácita en los siguientes ejemplos:

"Gabriela (S2): lo sentí bien organizado y lo sentí bastante conciso, lo sentí claro. ... las actividades también ayudaron que, pues estuvieran bien explicadas y estuvieron de manera breve, o sea que fueran concisas (...)"

"Sofía (S2): está muy dinámico ... no está así tedioso. Te diría como los alumnos, es que tiene dibujitos, o sea, está bonito, está visual. Eso me agrada mucho".

En las propiedades *tecnológicas*, sucedió que al inicio el llenado digital del cuadernillo les demandó tiempo y esfuerzo, pero se volvió una actividad que requirió menos trabajo conforme iban avanzando.

"Elena (S2): me costó un poquito de trabajo, pero ya le agarré la onda para hacerlo, así en cada renglón".

"Gabriela (S2): me cuesta trabajo en el teléfono, pero como que ya una vez empezando ya es ... me cuesta menos trabajo".

Las maestras utilizaron aplicaciones para llenarlo, ya sea en computadora o celular dependiendo de sus necesidades o bien llegaron a buscar herramientas complementarias como cuadernos físicos para expresar sus ideas.

"Gabriela (S2): para los videos sí este...sí estuve escribiendo más que nada en el cuaderno porque se me hace más fácil".

En cuanto a la tercera subcategoría se decantó hacia las *actividades que promueven las competencias*, entendida como una tercera propiedad del cuadernillo. Las docentes a lo largo de las sesiones mencionaron la relevancia de ciertas tareas del cuadernillo que hicieron posible sus aprendizajes, entre ellas se encontraban: el *Diccionario Emocional* que es un recurso interactivo con la definición de las emociones.

"Sofía (S3): aprendí a identificar las emociones, vi que hay más allá, que a veces somos o bueno a veces soy este (risa) como que siempre caigo en una, así entonces hay una variedad de emociones".

"Gabriela (S2): conocí... algunas emociones... así como que identificarlas también

¿no? porque de repente uno sabe cómo se siente, pero no sabe ponerle nombre”.

“Denise (S3): no solamente son las básicas que conocemos que es estar feliz, triste, enojado ¿no? sino que hay otras más, aprender a ubicarlas”.

Otra actividad fue: la *Anatomía de las emociones*, en la que describen una experiencia significativa de su trabajo docente y reflexionan sobre sus sentimientos, pensamientos y acciones, fue en esta actividad que identificaron zonas del cuerpo y sensaciones al experimentar emociones.

“Sofía (S2): ahí le marqué en la silueta, le marqué el estrés en la cabeza, la angustia en el corazón, el cansancio en las manos”.

“Gabriela (S2): las señalé que las sentí aquí (se toca el pecho) porque hasta se me olvidó el dolor de estómago que traía ... (risa) ya no supe dónde quedó como que hasta la emoción bonita se sintió aquí ¿no? de “awwww” (alivio...) en el pecho (...) la sorpresa como que la sentí... ahm ajá, a lo mejor un poco en la cabeza, ... este... como que hasta me hizo reaccionar ¿no? fue más...en vez de sentirla en un solo lugar como que recorrió así el cuerpo ¿no?... de “ahhhh” ¿qué pasó?” ¿no? entonces siento que así fue la sorpresa y ya después este... eh ya se juntó en el pecho, con la ternura”.

“Denise (S2): la primera emoción fue en mi cabeza, como decir “¿qué está pasando?” (...) después fue en el estómago cuando escuché la voz del adulto (...) entonces fue así como que “chispas” ¿no? y a sudarme las manos”.

Así mismo, gracias a esta actividad, las docentes identificaron los pensamientos que tuvieron en la situación significativa con la guía de preguntas presentadas en el cuadernillo, destacando el proceso de introspección que vivieron y conectan sus pensamientos con sus emociones. Reflexionar y escribir sobre los pensamientos además de las acciones que hicieron en esa situación las llevó a identificar emociones placenteras permitiéndoles reconocer sus fortalezas y las consecuencias de su actuar docente con sus estudiantes

“Gabriela (S3): la de abajo, la que dice “qué consecuencias tuvo” pues fueron consecuencias buenas porque la relación con el grupo mejoró y este...y también pues gracias a eso como que este...bueno soy de las...me cuesta mucho trabajo aprenderme los nombres de los alumnos, (...) pero como que esa...pequeña acción como que hizo que... mmm este pusiera más esfuerzo en aprenderme los nombres y ya este...no me los sé todos todavía pero ya los empiezo a reconocer. Y también pues empiezo a reconocer sus actitudes ¿no? su forma de ser...”

Por último, las técnicas de respiración y relajación al utilizar tres videos enfocados en respiración profunda, relajación muscular general y progresiva. Y la realización de los ejercicios de conciencia corporal le atribuyeron importancia porque estuvieron más en

contacto con su cuerpo, sobre todo con las sensaciones placenteras que les produjeron los ejercicios.

"Denise (S3) (...) sí me gustó porque sí dije "¡ay qué rico se siente!" sobre todo el de muscular, fue el que me ayudó, este de relajación muscular general y luego la progresiva..."

"Sofía (S3) (...) Me gustó el hecho de sentir ¿no? de escuchar tu propia respiración, este me gustó, es como darte a ti un tiempo, aunque es muy breve, pero sí, sí me gustó eso ¿no? también sentir la tensión en el cuerpo, como tensamos, como vamos destensando, la sensación después de eso es agradable (...)"

El contacto con su cuerpo y sus efectos placenteros les permitió reflexionar sobre la somatización, contemplando que las emociones se pueden manifestar con sensaciones en el cuerpo, por lo que identificar y regular emociones ayuda a atenuar malestares físicos provenientes de determinadas emociones.

"Denise (S3) (...) lo hice (...) antes de irme a vacunar porque soy...no me predispongo sino...en la vacuna anterior se me inflamó el brazo y se me subió mucho la presión y yo dije "hoy tengo..." respiré, iba yo caminando, iba respirando, ... relajándome, apenas y sentí el piquete, me duele un poquito, pero lo normal, salí perfectamente bien, sí, te ayuda mucho la respiración profunda..."

"Elena (S4) (...) ahorita me ayudó mucho, uno porque me estaba doliendo mucho la columna, la parte de atrás, que ayer sí estaba tensa ya con el último grupo porque estaban así "¡ahhh!" entonces este llegué así con dolor de espalda y ahorita que empecé a hacer los ejercicios me relajó (...)"

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con los resultados obtenidos se puede concluir que el cuadernillo digital promueve las competencias conciencia y regulación emocional. Por lo que se considera un recurso útil para los diferentes momentos de la pandemia y que no se limitaría a ese contexto de crisis. Además, comentar el llenado del cuadernillo les permitió estar en contacto consigo mismas, les hizo verse en retrospectiva, lo que fomentó su autoconocimiento y valoración, que también les permitió desarrollar las competencias emocionales. En este sentido hay coincidencias con lo reportado por Marcelo (2020), en el trabajo con docentes en educación emocional a partir de la introspección. Así mismo, promueve el reconocimiento del espacio propio, como una acción de autocuidado, referido por testimonios de profesores en los programas CARE y CREATE (Garrison Institute, 2013).

Bajo el modelo del GROPE (Bisquerra, 2009; Bisquerra y Pérez, 2007) se identificaron micro-competencias integradas en la toma de conciencia de las emociones, el nombrado de emociones y el reconocimiento de experimentarlas en formas múltiples en una situación determinada. De igual forma, un aspecto importante fue el contacto con su cuerpo, teniendo

presentes sus sensaciones e intensidad al vivir emociones. Aunado a ello, las docentes comprendieron la relación entre emoción, pensamiento y comportamiento y cómo, teniéndolos presentes es posible regular emociones. Primero reconociendo cómo es la situación, lo que les permite contemplar alternativas de conducta y cambio de emoción, sobre todo en su labor docente. En conjunto, las docentes en su discurso manifestaron otras micro-competencias de la regulación emocional como son: la expresión emocional, las habilidades de afrontamiento y la autogeneración de emociones placenteras.

A la par del desarrollo de las competencias emocionales, las docentes contemplaron por las demandas de su trabajo la posibilidad de trasladar esos aprendizajes y estrategias adquiridas a su espacio profesional, en algunos momentos replanteando las actividades y recursos del cuadernillo, o en otros narrando su experiencia en la adaptación e implementación de actividades de educación emocional tanto con estudiantes como colegas, con lo que podemos retomar el concepto de aprendizaje significativo de Ausubel (Hernández, 2006) en el que se construye un nuevo significado al aprender dando un sentido para aplicar en situaciones futuras.

Indagar a profundidad en las experiencias de las docentes al realizar el cuadernillo, permitió identificar características que destacaban sus elementos didácticos, los cuales fomentaron un aprendizaje ameno, sencillo y vivencial. Incentivando además a las docentes a practicar sus habilidades tecnológicas, al poder llenar el cuadernillo de forma digital a través de aplicaciones en su computadora o celular. Asimismo, las actividades del cuadernillo, el diseño instruccional efectuado (SAMR) y las características del material (hipertextualidad, multimedia e interactividad), facilitaron el desarrollo de la regulación y conciencia emocional. Las experiencias de las docentes conformaron las posibilidades que brindan las actividades, que, si bien estuvieron enfocadas en el contexto de pandemia, se pueden trasladar a otros momentos en que se necesite regular emociones, o bien estar en contacto con ellas, fomentando el autoconocimiento de manera personal y como docentes. De esta forma las actividades son vistas como parte de sus recursos (García-Utrera, et al. 2014; Blancas, 2019).

Poner atención en la educación emocional es un llamado a reconocer su importancia en la vida diaria, con el fin de generar bienestar, sin embargo, para alcanzarlo también se deben contemplar y atender otros factores que pueden desencadenar en el *burnout* en docentes, principalmente las relacionadas a sus condiciones laborales. Esto lleva a pensar que al hablar de bienestar docente es necesario un trabajo interdisciplinar (visión sociológica y antropológica) para comprenderlo y proponer líneas de acción para intervenirlo. Así mismo, trabajos como el de Peraza et al. (2021), con enfoques críticos y feministas pueden aportar miradas distintas para entender las experiencias de docentes mujeres, y con esa visión proponer otras formas de cuidado del bienestar en sus espacios de trabajo.

Finalmente, el cuadernillo digital es accesible para visualizar y descargarlo como parte de los recursos educativos abiertos proporcionados por el Programa alcanzando el éxito en secundaria (PAES) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

REFERENCIAS

- Aragón, J., Contreras, J., & Hernández, B. (2020). ¿Cómo me siento ante el COVID-19? Cuadernillo de regulación emocional para docentes [en línea]. [Fecha de consulta: 15 de enero de 2021]. <http://132.248.132.107/armando/pandemia/cuadernillo%20Bere%20%20%281%29.pdf>
- Blancas, A. (2019). *Propuesta de mejora del diseño instruccional en línea del seminario-taller: "diseño de rúbricas de evaluación para la argumentación" para docentes de educación superior*. [Tesis de licenciatura]. TESIUNAM Digital. <http://132.248.9.195/ptd2019/junio/0790194/Index.html>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Cheng, X., Zhang, H., Cao, J. & Ma., Y. (2021). The Effect of Mindfulness-Based Programs on Psychological Distress and *Burnout* in Kindergarten Teacher: A Pilot Study. *Early Childhood Education Journal*, 50, 1197–1207 <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01254-6>
- Collie, R. (2017). Teachers' Social and Emotional Competence: Links with Social and Emotional Learning and Positive Workplace Outcomes. En Frydenberg, E., Martin, A. J. and Collie, R. J. (eds.). *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific*. Springer Nature Singapore (pp. 167-184). https://doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0_9
- CREATE For Education [Creating Resilience for Educators, Administrators and Teachers]. (2022). *CARE For Teachers* [en línea]. <https://createforeducation.org/care/#:~:text=A%20unique%20professional%20development%20program%20that%20helps%20teachers,to%20meet%20the%20specific%20needs%20of%20K-12%20teachers>
- Escolar, M., De la Torre, T., Huelmo, J., & Palmero, C. (2017). Educación emocional en los profesores de educación infantil: aspecto clave en el desempeño docente. *Contextos Educativos*, 20, 113-125. <https://doi.org/10.18172/con.2994>
- García-Utrera, L., Figueroa-Rodríguez, S., & Esquivel-Gámez, I. (2014). *Modelo de Sustitución, Aumento, Modificación, y Redefinición (SAMR): Fundamentos y aplicaciones*. En Esquivel-Gámez, I. (coord.). Los Modelos Tecno-Educativos: Revolucionando el aprendizaje del siglo XXI. México: DSAE-Universidad Veracruzana. (pp. 205-220).
- Garrison Institute. (2013). *Why CARE for Teachers Matters* [en línea]. [<https://www.youtube.com/watch?v=eLILVZkv-z8>]
- Hernández, G. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Jennings, P.A., Brown, J.L., Frank, J.L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A.A., Cham, H., & Greenberg, M.T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers Program on Teachers' Social and Emotional Competence and Classroom Interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000187>
- Jennings, P. (2016) CARE for Teachers: A Mindfulness-Based Approach to Promoting Teachers' Social and Emotional Competence and Well-Being. En Schonert-Reichl K., Roeser, R. (eds). *Handbook of Mindfulness in Education*. New York: Springer-Verlag. (pp. 133-148). https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_9
- Mamat, N.H., & Ismail, N.A.H. (2021). Integration of emotional intelligence in teaching practice among university teachers in higher education. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 18(2), 69-102. <https://doi.org/10.32890/mjli2021.18.2.3>
- Marcelo, T. (2020). *Curso en línea para el aprendizaje del autoconocimiento dirigido a docentes de educación básica*. [Tesis de licenciatura]. TESIUNAM Digital. <http://132.248.9.195/ptd2020/noviembre/0805252/Index.html>
- Marchesi, A. (2014). La historia profesional de los docentes. En *Sobre el bienestar de los docentes. Las competencias profesionales de los docentes*. Madrid: Alianza. (pp. 41-69).
- Márquez-Cervantes, M.C., & Gaeta-González, M.L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235.
- Martínez, G. C. (2019). Para no salir(se) de cauce: la regulación emocional en el trabajo docente. *Revista Digital*

- Universitaria*, 20(6), 1-11. http://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v20_n6_a1.pdf
- Maslach, C., & Leiter, M. (1999). Teacher *Burnout*: A Research Agenda. En Vandenberghe, R. & Huberman, A. (eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. (pp. 295-303). <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.021>
- Merriam, S. (2009). *Qualitative Research A Guide to Design and Implementation*. United States of America: Jossey-Bass.
- Mikulic, I., Crespi, M., & Radusky, P. (2015). Construcción y Validación del Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 32(2), 307-329. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18043528007>
- Morales, Y. (2020). *El aprendizaje móvil y su impacto en la lecto-escritura de una adolescente con dislexia: un estudio de caso*. [Tesis de licenciatura]. TESIUNAM Digital. <http://132.248.9.195/ptd2020/enero/0799397/Index.html>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). Apoyar a los docentes y al personal educativo en tiempos de crisis [en línea]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373338_spa
- Pacheco-Salazar, B. (2017). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 107-113.
- Peraza, L., Keck, C., García, E., Saldívar, A., & Aremy, A. (2021). Experiencias de doble negación en la periferia maternaje y maternidad en mujeres maestras chiapanecas. *Perfiles Educativos*, 44(175), 112-129. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.59898>
- Pérez-Escoda, N. Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A., & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XX1*, 16(1), 233-254. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.725>
- Perpiñá, C. (2012). *Manual de la entrevista psicológica, saber escuchar, saber preguntar*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Schussler, D. L., Jennings, P. A., Sharp, J. E., & Frank, J. L. (2016). Improving Teacher Awareness and Well-being Through CARE: a Qualitative Analysis of the Underlying Mechanisms. *Mindfulness*, 7, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0422-7>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stefan, C., & Negrean, D. (2021). Parent-and teacher-rated emotion regulation strategies in relation to preschoolers' attachment representations: A longitudinal perspective. *Social Development*, 1-16. <https://doi.org/10.1111/sode.12542>
- Stracke, C. M., Downes, S., Conole, G., Burgos, D., & Nascimbeni, F. (2019). Are MOOCs Open Educational Resources? A Literature Review on History, Definitions and Typologies of OER and MOOCs. *Open Praxis*, 11(4), 331-341. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1251318.pdf>
- Triliva, S., & Poulou, M. (2006). Greek Teachers' Understandings and Constructions of What Constitutes Social and Emotional Learning, *School Psychology International*, 27(3), 315-338. <https://doi.org/10.1177/0143034306067303>
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications: design and methods*. United States of America: SAGE Publications.

PROMOCIÓN DE CONCIENCIA Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN DOCENTES DE SECUNDARIA UTILIZANDO UN CUADERNILLO DIGITAL TIPO REA

REPRESENTACIONES SOCIALES DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR DURANTE LA PANDEMIA COVID-19

SOCIAL REPRESENTATIONS OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN SCHOOL COEXISTENCE DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Paulina Andrea Pedreros Núñez³ | Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile | ppedreros@magister.ucsc.cl

Ricardo Andrés Castro Cáceres⁴ | Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile | rcastrroc@ucsc.cl

RESUMEN

Las representaciones sociales permiten comprender aquellos conocimientos que se producen en la interacción comunicativa, que se desarrolla en un contexto social. La pandemia del COVID-19 y las medidas sanitarias tomadas a nivel escolar repercutieron en las relaciones sociales de los estudiantes y en la convivencia escolar. La convivencia es uno de los ejes claves para el desarrollo del aprendizaje en las comunidades educativas, para promover la democracia, la inclusión, la participación y resolución pacífica de conflictos. El objetivo de esta investigación es comprender la construcción de las representaciones sociales acerca de la convivencia escolar de los estudiantes de enseñanza media de cuatro establecimientos educativos de Concepción. La metodología se desarrolló desde un paradigma comprensivo interpretativo, con un enfoque cualitativo; como instrumento de elaboración de información se utilizaron entrevistas grupales semi estructuradas, las que fueron analizadas por medio de la técnica de análisis categorial temático, donde se estableció como tema principal la convivencia escolar. Para ello, se utilizó Nvivo como software de apoyo para el análisis realizado. Las representaciones de los estudiantes se configuraron en torno a la subjetividad de construcción identitaria, comunicación y las normas que regulan las interacciones dentro de los contextos escolares.

Palabras claves: representaciones sociales, convivencia escolar, alteridad, estudiantes

ABSTRACT

Social representations allow us to understand the knowledge that is produced in communicative interaction, which takes place in a social context. The covid-19 pandemic and the sanitary measures taken at the school level had an impact on the social relations of students and on school coexistence. Coexistence is one of the key axes for the development of learning in educational communities, to promote democracy, inclusion, participation and peaceful conflict resolution. The objective of this research is to understand the construction of social representations about the school life of high school students from four educational establishments in Concepción. The methodology was developed from a comprehensive interpretative paradigm, with a qualitative approach; Semi-structured group interviews were used as an instrument for preparing information, which were analyzed through the thematic categorical analysis technique, where school coexistence was established as the main theme. For this, Nvivo was used as support software for the analysis carried out. The representations of the students were configured around the subjectivity of identity construction, communication and the norms that regulate the interactions within the school contexts.

Keywords: social representations, school life, alterity, students

³ Licenciada en Educación. Profesora de Educación Diferencial mención Deficiencia Mental. Magíster en Psicopedagógica y Educación Especial

⁴ Profesor y Psicólogo. Doctor en Educación. Coordinador del Grupo de Investigación Alter-kimün. Académico del Departamento de Fundamentos de la Pedagogía, Facultad de Educación.

INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar es parte fundamental del proceso educativo, no solo por cómo repercute en el aprendizaje sino porque el convivir es esencial en la vida humana, está presente en todo momento y a su vez es parte de la organización de la sociedad. La escuela es un lugar de encuentro e interacción. La convivencia se desarrolla a través de una gran cantidad de interacciones, influyendo en el desarrollo de toda la comunidad, en especial de los estudiantes que se encuentran en un proceso de formación integral (MINEDUC, 2002). De esta manera, la convivencia escolar en los colegios es una instancia que permite fortalecer y facilitar las relaciones de todos los actores de la comunidad educativa, así como su participación, reconociendo sus necesidades e intereses, generando momentos de participación en comunidad. Abordar la convivencia escolar aspira a comprender y construir desde la capacidad de considerar a cada actor de la escuela como sujetos partícipes de esta misma y por ende de sus aprendizajes en un sentido formativo (MINEDUC, 2015). La convivencia escolar se considera un recurso que intenta abordar aquellos problemas propios de la vida que se comparte dentro de una comunidad escolar (Fierro, & Carbajal, 2019).

La investigación sobre convivencia escolar, a nivel internacional, ha evidenciado un interés creciente por conocer con mayor claridad aspectos relativos a la vida en comunidad en contextos escolares, así como la conjugación de diversos factores. Existen investigaciones que estudian el sentir de padres, docentes o equipos directivos respecto a la convivencia escolar, dónde se describen e interpretan teorías subjetivas respecto a ella (Cuadra et al., 2021; Carrasco, & Trujillo, 2019; Ascorra et al., 2018). En este aspecto, los estudios sobre los significados que les atribuyen a la convivencia, los miembros de las comunidades educativas se han centrado principalmente en comprender la visión de los adultos, sin embargo, en los últimos años las percepciones de los estudiantes han comenzado a despertar mayor interés por parte de la comunidad científica y educativa (Aleixo, & Engelman, 2022; Mori et al., 2022; Cruz, & Maciel, 2018). En este contexto, la presente investigación propone comprender la construcción de las representaciones sociales acerca de la convivencia escolar de los estudiantes de enseñanza media de la provincia de Concepción, con énfasis en la participación y el clima escolar.

La crisis sanitaria producto del Covid-19 que se inició en China y se propagó hacia el resto del mundo, ha significado en los últimos años grandes desafíos en los diversos ámbitos de la vida, entre ellos el sistema escolar (Tarkar, 2020). Las escuelas han debido flexibilizar y dar respuestas transformadoras de lo que hasta ahora había sido la pedagogía en las aulas, para enfrentar nuevos escenarios y desafíos. La sensación de un clima incierto de manera permanente ha llevado a la búsqueda del aseguramiento de los aprendizajes y de la convivencia escolar por parte de los docentes (Avilés, 2021).

La pandemia del COVID-19 ha traído consecuencias a nivel psicológico y socioemocional en las personas, considerando que esta ha afectado a la mortalidad de las personas, haciendo un alto en la vida de muchas y provocando una sensación de incertidumbre. A causa de la situación sanitaria se han debido tomar medidas que apuntan a guardar distanciamiento

con otras personas, lo que inevitablemente ha repercutido en las relaciones interpersonales y sociales (Avilés, 2021).

El gobierno de Chile del año 2019, decidió realizar una actualización a la Política Nacional de Convivencia Escolar, centrándose en dos aspectos relevantes: el sentido formativo y el ético, por lo cual todo miembro de una comunidad educativa está llamado a ser responsable y a favorecer una adecuada convivencia escolar. Se ha señalado como objetivo central de esta política pública, orientar y fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como de la gestión para lograr desarrollar los ámbitos personales y sociales, como del conocimiento y la cultura de toda la comunidad educativa (MINEDUC, 2019). En esta normativa se recoge la evolución que ha presentado la concepción de la convivencia escolar, considerada inicialmente solo como un factor que contribuye al desarrollo de los aprendizajes para posteriormente ser entendida como un objetivo en sí misma.

La convivencia un escenario de encuentro, de relacionarse y de comprender al otro. La relación educativa está ligada por la presencia del que da y del que recibe, de la dinámica de ofrecer/se y recibir/se (Lévinas, 2015). La escuela es un lugar de encuentro, de socializar y de reencontrarse con los otros, es un lugar donde se comparte la vida misma (Jaramillo et al., 2018). Es en este contexto que las relaciones de alteridad de ese encuentro con los otros cobran sentido en la presente investigación, son de esta manera las experiencias de los individuos las que pueden aportar en la generación de nuevo conocimiento.

Convivencia escolar

La convivencia es una parte fundamental del ámbito escolar, puesto que por medio de ella se puede promover la democracia, la inclusión, la participación y la resolución pacífica de los conflictos. Algunos historiadores españoles usaron el término de convivencia a principios del siglo XX para poder describir tiempos en los que existió paz entre pueblos que comúnmente estaban en conflicto (Mena, & Huneus, 2017). Así, años después, el concepto de convivencia es entendido como parte de los ejes centrales de la calidad educativa que propuso la UNESCO (Delors, 1996). De esta manera, la convivencia se ha orientado como una práctica de respeto y tolerancia hacia la diversidad valorando las diferencias, la participación y la resolución pacífica de conflictos.

La Convivencia escolar es tema de interés a nivel investigativo, puesto que condiciona en cierta medida el desarrollo de los aprendizajes. La gestión de este aspecto no es fácil de abordar y precisa de una formación de los docentes. Con relación a esto, se ha observado que, si bien la convivencia escolar se encuentra presente en la formación inicial de docentes de educación básica y media, es está aún muy reducida y no visualiza un modelo más holístico. Otra área de investigación dice relación con las políticas y normativas que apuntan a mejorar, fomentar y desarrollar la convivencia escolar, así como la disminución de los niveles de violencia escolar. Sin embargo, se han evidenciado ciertas dificultades al momento de ser implementadas dichas normativas, puesto que los encargados de esta área en los establecimientos educativos identifican nudos críticos tanto a nivel conceptual, metodológico, como procedimental (López et al., 2018). Se encuentran de igual modo

aquellos estudios que pretenden dar significado al sentir de los miembros de la comunidad educativa en temas de convivencia escolar, entre ellos el sentir de los padres (Cuadra et al., 2021). Sin embargo, se evidencia la falta de profundización respecto a las percepciones de los estudiantes frente aspectos propios de la convivencia escolar.

Representaciones sociales

De acuerdo con Moscovici (1961) las representaciones sociales corresponden a sistemas cognitivos que sirven para el descubrimiento y organización de la realidad. En otros términos, no sólo hacen referencia a simples imágenes, sino que también a teorías y áreas de conocimiento que permiten descubrir y organizar la realidad. Dichas representaciones permiten dar sentido e interpretar la realidad, dando relevancia al rol del lenguaje como medio para comunicarse. Por su parte Jodelet (1984), señala que las representaciones sociales corresponden a sistemas de referencias que permiten interpretar lo que sucede, darle sentido y clasificar las circunstancias vivenciadas en la sociedad, lo que da cuenta de las posibilidades múltiples en que se puede abordar el mundo social (Segovia et al., 2018). Estas representaciones son las que permiten interpretar cómo se construye la realidad social, dando un sentido a la complejidad del mundo social (Berger, & Luckmann, 1976).

Durante los últimos años, la investigación de las representaciones sociales, han ido considerando el escenario escolar como parte ella. Las investigaciones sobre representaciones sociales ligadas a convivencia escolar se encuentran en menor desarrollo, sin embargo, se pueden observar algunas vinculadas a temáticas que podrían ser abordadas desde la convivencia escolar, como lo son asuntos de violencia, la inclusión y las normas escolares (Mori et al., 2022; Koga, & Rosso, 2021; Gutiérrez, & Fernández, 2020).

Relaciones de alteridad en la convivencia escolar

La escuela es un lugar de encuentro, de socializar y de reencontrarse con los otros, es un lugar donde se comparte la vida misma (Jaramillo et al., 2018). La educación es la transmisión de una cultura, de lenguajes, modos y formas de ser o estar, pero sobre todo es un escenario de encuentro con el otro (Orrego, & Jaramillo, 2019). Es en este contexto que las relaciones de alteridad, de ese encuentro con los otros cobran sentido. Como se ha mencionado anteriormente, es la convivencia un escenario de encuentro, de relacionarse y de comprender al otro. El entorno escolar es clave para el diálogo y la puesta en práctica de la buena convivencia, el respeto y la aceptación de la diversidad u otredad la cual hace a los miembros de una comunidad seres únicos y singulares, con características y personalidades que se forman en este encuentro con la alteridad. Así cada individuo vive en una determinada circunstancia que lo condiciona y a su vez cada uno interpreta su mundo o contexto de una manera singular, siendo el contexto educativo una forma de acogida y encuentro con el otro (Ortega, & Romero, 2021).

MÉTODO Y TIPO DE ESTUDIO

La convivencia escolar busca acciones que orienten el desarrollo y la formación integral de los estudiantes, así como el desarrollo de valores como el respeto, la colaboración y la solidaridad. La investigación se funda en la necesidad de conocer, comprender y visibilizar una realidad social, la que es vivenciada en los contextos escolares donde los participantes se desenvuelven de manera cotidiana relacionándose con otros. Es por ello por lo que esta investigación busca comprender la construcción de las representaciones sociales acerca de la convivencia escolar de los estudiantes, desde un paradigma comprensivo interpretativo, con un enfoque cualitativo, en este sentido quienes investigan deberán adentrarse en el contexto que se está siendo estudiado para de este modo ir construyendo el conocimiento basado en la experiencia del individuo (Hernández et al., 2014). Por ser un estudio donde se precisa conocer las experiencias vividas por los estudiantes, así como sus subjetividades, se abordará desde de un diseño fenomenológico. La comprensión fenomenológica no es primariamente gnóstica, cognitiva, Intelectual o técnica, sino más bien pathica, es decir situada, relacional, encarnada, enactiva (Van Manen, 2011). Analizando las descripciones entregadas por medio del discurso de las experiencias vividas de los estudiantes, desde la teoría de las representaciones sociales.

Participantes

El grupo de participantes quedó conformado por un total de 22 estudiantes de diferentes cursos de enseñanza media de cada institución escolar, donde se consideró como criterio de inclusión que estos pertenecieran a los centros de alumnos de cada uno de los cuatro colegios participantes, siendo estos todos pertenecientes a la provincia de Concepción. Por tanto, todo aquel estudiante que no cumpliera con el criterio anterior se consideraba excluido en la investigación (Tabla1). Los participantes fueron elegidos considerando que son los más idóneos para referirse a la convivencia escolar, puesto que son parte de una comunidad educativa, este tipo de muestra también se conoce como selectiva o de juicio, puesto que cada individuo se selecciona de forma intencional (Martínez, 2012). Las consideraciones éticas de esta investigación consistieron en la firma de una carta de autorización por parte de los establecimientos educativos, los consentimientos informados de los padres y el asentimiento de todos los participantes.

Tabla 1. *Distribución de los participantes del estudio*

Colegio	Centro de estudiantes
Colegio 1	5
Colegio 2	5
Colegio 3	5
Colegio 4	7

Fuente: elaboración propia (2022)

Instrumento

Se utilizó como técnica de construcción de la información la entrevista cualitativa, para esto se decidió seguir la estructura de una entrevista semi estructurada (Hernández et al., 2014), la cual se realizó bajo un guion donde se aborda dos temas centrales: convivencia escolar

REPRESENTACIONES SOCIALES DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA EN LA
CONVIVENCIA ESCOLAR DURANTE LA PANDEMIA COVID-19

y relaciones de alteridad, para las cuales se diseñaron preguntas orientadoras, quedando la posibilidad de introducir preguntas adicionales con la finalidad de profundizar en la información recibida (Tabla 2). El guion de entrevista fue sometido a juicio de expertos, donde se realizaron las modificaciones de los elementos necesarios para cumplir con los criterios de calidad para su validación y posterior aplicación.

Tabla 2. *Guion de entrevista*

Tema	Subtema	Preguntas de aproximación
Convivencia escolar	¿Qué visión tienen respecto de la convivencia en su colegio?	
	Violencia	¿Qué experiencias han tenido en torno a la violencia en su contexto escolar?
	Clima	¿Cómo perciben el clima escolar en su establecimiento?
	Norma	¿Conocen la normativa/reglamento interno de su colegio? ¿Qué opinión tienen de ella?
Relaciones de alteridad	¿Qué experiencias han vivenciado en sus relaciones con (los/as) otros/as en su colegio?	
	Participación	¿Cómo perciben que se desarrolla la participación dentro de su comunidad educativa?
	Identidad	¿Qué vivencias han tenido respecto a temas de identidad dentro de su colegio?
	Inclusión	¿Cómo visualizan que se lleva a cabo la inclusión en su realidad educativa?

Fuente: elaboración propia (2022)

Procedimientos

Se seleccionó a los colegios participantes en consideración que algunos de ellos se encontraban vinculados al proyecto INDIN 03/2020 bajo el cual se ampara esta investigación, mientras que otros se sumaron por la factibilidad de acceso de los investigadores. Para la vinculación con los establecimientos educativos que participaron de la investigación se les hizo entrega de una carta de autorización la que fue firmada por la autoridad competente de cada colegio, de manera posterior y como consideración ética se realiza la entrega de consentimientos informados a los padres de los estudiantes para ser firmados, finalmente se realizó el asentimiento de los estudiantes al momento de realizar las entrevistas.

Las entrevistas grupales para cada centro de alumnos fueron realizadas de manera *on line* en consideración del contexto de pandemia, puesto que en los establecimientos educativos se continuaba teniendo medidas preventivas de contagio, dichas entrevistas fueron grabadas para su posterior transcripción.

El análisis de las entrevistas se realizó a través de la técnica de análisis categorial temático del discurso de los sujetos, la que permite investigar el contenido de la comunicación, por medio del estudio de unidades de análisis tales como enunciados, oraciones o frases que se construyen a partir de la emisión lingüística (Díaz, 1992). Para este análisis se utilizó una malla categorial temática (Tabla 3) que fue construida con relación al guion de entrevista, en paralelo al uso del software cualitativo Nvivo12plus, lo cual permitió en su conjunto el levantamiento de categorías, y la representación del significado que tienen los participantes, sobre la convivencia escolar.

Tabla 3. *Malla de análisis categorial temático*

Tema	Subtemas
Convivencia escolar	<ul style="list-style-type: none">• Gestión de la convivencia• Conflictos o problemáticas de convivencia• Estilos relacionales

Fuente: elaboración propia (2022)

Las experiencias vividas por los individuos se dan de manera natural en una relación permanente con el "otro", donde la experiencia de ese otro incide en la propia experiencia y viceversa. De esta manera se hace posible comprender la alteridad propia de cada ser, la diferencia existente y la variabilidad de relaciones que entre ellos pueden existir. Nuestra relación con los otros se caracteriza fundamentalmente por la necesidad de querer comprender a ese otro, posicionándonos de manera abierta frente a la subjetividad de cada individuo (Lévinas, 2001).

Para la construcción o levantamiento de las categorías o temas preestablecidos se realizó una revisión teórica de fuentes empíricas, así como de documentación oficial proveniente del Ministerio de Educación de Chile. El procesamiento de esta información permitió crear categorías libres iniciales, las que de manera posterior hicieron posible el análisis categorial.

En función a las categorías y subcategorías preestablecidas para el análisis del discurso de los estudiantes se realiza un mapa del proyecto. Siendo identificado un nodo central: Convivencia Escolar, y tres subcategorías: gestión, conflictos y estilos relacionales (Figura 1).

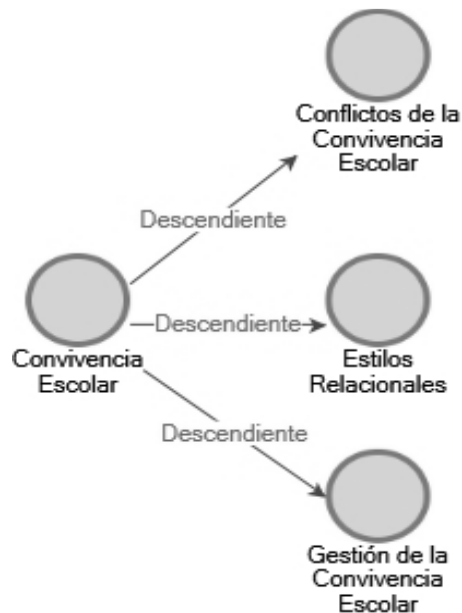


Figura 1. *Mapa de categorías y subcategorías preestablecidas*. Fuente: Elaboración propia, Nvivo 12plus (2022)

RESULTADOS

Como se planteó en el diseño metodológico, los resultados de esta investigación apuntan a comprender la construcción de las representaciones sociales acerca de la convivencia escolar de los estudiantes de enseñanza media, dentro de sus comunidades educativas, analizando por medio del discurso sus experiencias.

Se realizó un análisis de conglomerados, para poder determinar cómo se encuentran conectadas las categorías de análisis preestablecidas utilizadas para la codificación de los relatos (Figura 2).

Elementos conglomerados por similitud de codificación



Figura 2. *Análisis de Conglomerados: Convivencia escolar. Fuente: elaboración propia, Nvivo 12plus (2022).*

Esta relación dada entre todos los códigos analizados hace referencia a la articulación existente en temas de convivencia escolar presentes en el discurso de los estudiantes, entendiendo que se trata de las problemáticas y relaciones propias que se dan en el contexto escolar.

Las representaciones sociales emergentes de los discursos con relación a la convivencia escolar como eje central de los relatos de los participantes se pueden configurar como se presentan a continuación:

- La escuela como espacio de convivencia, normado y burocratizado para el control y reproducción de conductas sociales.
- La convivencia escolar, tensionada por las diferencias generacionales con falta de diálogo, dificultades de comunicación y participación.
- Relaciones interpersonales en la convivencia escolar con prácticas excluyentes y homogeneizadoras.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA EN LA
CONVIVENCIA ESCOLAR DURANTE LA PANDEMIA COVID-19

Respecto a la figura 3 se observa una marcada presencia del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes y comunidad escolar en general, como el lugar de encuentro de lo cotidiano, de las relaciones y la convivencia entre los distintos actores de esta realidad. En palabras de los estudiantes la convivencia es aquello que ocurre de manera constante en el colegio. Lo cual se observa en el siguiente relato.

"Para mi convivencia es como he algo cotidiano algo que ocurre constantemente en el colegio y que se puede como representar de distintas formas, como compañía, y eso algo cotidiano que sucede de distintas formas" (E. 16).

Así emerge la representación de la escuela o colegio como un escenario de encuentro y relación permanente entre todos los miembros de la comunidad escolar.

"Yo creo que la convivencia escolar es más bien como las interacciones que tenemos como entre nuestros compañeros quizá también como con profesores y con como trabajadores del colegio" (E. 17).

De este mismo modo es de uso frecuente en el discurso de la palabra "profesores", presentándose en los relatos de una manera dicotómica, por una parte, de manera más negativa la idea del profesor como autoridad única y vista desde la jerarquía propia de su rol frente a sus alumnos, generando incluso cierto temor a la comunicación con ellos, y por otra parte como una figura más cercana con quien relacionarse más allá de lo propiamente académico.

"Algunos compañeros no se atreven a participar o a responder las preguntas en clases porque tienen miedo a que les digan que no están en lo correcto" (E. 12).

"Se nota que los profesores tienen harta vocación por ayudar no es solamente hacer el trabajo de enseñar la materia y listo, sino que igual participan e intenta hacer lo que se pueda" (E. 18).

El tercer constructo presente en los relatos es el "reglamento", como aquel que puede visualizarse como estructurado y poco flexible, como el encargado de regular la forma en que deben darse las relaciones interpersonales dentro del contexto colegio, con la finalidad de mantener una adecuada convivencia escolar. Sin embargo, también se puede interpretar desde el discurso de los estudiantes que ha consecuencia de esta inflexibilidad existe una represión de su identidad para seguir estereotipos sociales.

"Se les repite que deben cambiar y acercarse más al modelo que establece el colegio, más que por un tema de orientación o de género" (E. 1).

Por otra parte, al observar de manera general la nube de palabras (ver fig. 3) se puede apreciar que las palabras allí presentes conectadas al contexto colegio, se vinculan con las características propias de la convivencia escolar, las relaciones, la comunicación, las experiencias y las problemáticas escolares, considerando los diferentes actores de una

comunidad educativa, estudiantes, profesores y apoderados, como parte fundamental de las relaciones que se construyen en esta realidad social.

DISCUSIÓN

En consideración de los resultados, así como de los elementos teóricos y empíricos apreciados en el desarrollo del estudio, surgen puntos que posibilitan discutir la relación que puede existir entre ellos.

Como se señala al inicio de esta investigación, en primer lugar, cabe resaltar el rol decidor que tuvo la pandemia del COVID-19 en las relaciones a nivel social, así como también se vio afectado el contexto escolar, donde las escuelas debieron rápidamente movilizarse para responder a esta crisis y poder dar una respuesta educativa atinente a esta nueva realidad, la sensación de un clima incierto de manera permanente llevó a la búsqueda de asegurar aprendizajes básicos y de la convivencia escolar por parte de los docentes (Avilés, 2021). Este sentimiento de incertidumbre frente a los cambios se puede evidenciar en el discurso de los estudiantes, donde sus padres a su vez les expresan sus temores al enfrentarse a este nuevo escenario educativo.

Sin embargo, a pesar de los temores presentes en consecuencia a las nuevas dinámicas sociales que debieron establecerse producto de la pandemia, el distanciamiento, el uso de mascarillas, los aforos limitados y en el contexto escolar las clases *on line*, híbridas y presenciales, hicieron relevar la importancia de la convivencia, de las interacciones presenciales, tanto a nivel social como académico, puesto que como se infiere de la cita anterior, no era fácil para los estudiantes poder comprender los contenidos y evitar los distractores presentes en casa a la hora de la conexión a clases.

En este punto es que la realidad vivenciada en las aulas se relaciona con lo que propone la UNESCO relevando a la convivencia como un eje central de la calidad educativa (Delors, 1996). Lo anterior debido a que, desde el ámbito escolar, se puede promover la democracia, prácticas inclusivas y la resolución pacífica de los conflictos.

Otro punto relevante de discutir y que se relaciona con uno de los objetivos de este estudio, es lo referente a la normativa pública vigente con relación a la convivencia escolar, la que en el año 2019 fue actualizada con el propósito de orientar y fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje, así como también la gestión del desarrollo personal y social de los miembros de la comunidad escolar (MINEDUC, 2019). Debido a que la normativa apunta a enfrentar los desafíos de la educación en Chile, centrándose en una mirada formativa. Sin embargo, como se evidencia en una investigación actual existen dificultades para poder implementar esta normativa de manera eficaz en los colegios, puesto que existen nudos críticos conceptuales, metodológicos y prácticos (López et al., 2018). Lo anterior puede también evidenciarse en el discurso de los estudiantes donde se refiere a la poca flexibilidad, la falta de actualización y las inconsecuencias de los reglamentos escolares en términos de convivencia escolar.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR DURANTE LA PANDEMIA COVID-19

Ahora bien, el plano referente a las representaciones sociales, encontramos que algunas de las representaciones sociales presentes en el discurso de los estudiantes son las problemáticas referentes a subjetividades de género, la expresión de la identidad, y la falta de comunicación. Siendo las dos primeras, imágenes presentes en las categorías de conflictos de la convivencia escolar, así como en la gestión de la convivencia desde la arista de la normativa de cada institución educativa, como ya se señaló anteriormente. Mientras que los aspectos comunicacionales se ven insertos en los estilos relacionales presentes en la convivencia escolar.

Además de estas representaciones que desde lo experiencial y teórico se suponía estarían presentes en los relatos de los estudiantes, surge con gran fuerza la escuela o colegio como escenario relacional, lo que se vincula con lo propuesto por Castoriadis (1989), referente a las instituciones sociales, que son creadas como mecanismos funcionales para responder a ciertos patrones sociales, que den respuesta a un propósito establecido desde el sistema social presente.

De este modo, como señala Maric (2018), son las representaciones una forma de pensar que se configura en sociedad, en el caso de esta investigación desde el contexto escolar, siendo el resultado de procesos discursivos y de comunicación en la interacción con otros miembros de la comunidad educativa, de este modo no es un fenómeno propio de un objeto, sino que de las relaciones que se establecen con ese objeto.

CONCLUSIONES

Dentro de la configuración de las representaciones sociales, se pudo develar tres principales representaciones presentes en los discursos de los estudiantes, los cuales se encuentran en un plano de significación más superficial o aparente. El primero de ellos refleja la importancia del contexto en donde se desarrolla la convivencia escolar, entendiendo el colegio como escenario relacional, espacio que es cotidiano y compartido por todos los miembros de una comunidad escolar.

La convivencia escolar cobra sentido en el contexto o escenario que por naturaleza propia se desarrolla, entendiéndose esta convivencia desde la Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), establecida el año 2019, con el propósito de enfrentar los desafíos presentes en la educación chilena actual, refiriéndose a la convivencia como la suma de las interacciones y relaciones que se producen entre todos los miembros de la comunidad escolar, contemplando no solo las que se dan entre individuos, sino que también las que existen entre grupos, equipos, cursos y organizaciones de la institución educativa (MINEDUC, 2019).

Sin embargo, aunque existe la intención de enfrentar estos desafíos de la educación actual, sigue presente la imagen o representación de la escuela como espacio de convivencia, pero que se encuentra en gran medida normado y burocratizado, para poder mantener un control

frente a las conductas de las personas, y así reproducir solo aquellas conductas sociales esperadas.

En segundo lugar, surge la representación de una convivencia tensionada por relaciones con diferencias generacionales, y falta de diálogo, donde el profesor se observa desde una figura dicotómica, como un mediador relacional y como autoridad. La idea del profesor como autoridad única y visto desde la jerarquía propia de su rol, generando en ocasiones temor frente a la comunicación con ellos, y por otra parte como una figura más cercana y humana con quien vincularse más allá de una relación de enseñanza-aprendizaje, sino que también desde la cercanía y preocupación de las vivencias del otro.

Lo anterior se relaciona con una de las categorías estudiadas a lo largo de esta investigación, la que corresponde a los estilos relacionales presentes en la convivencia escolar, lo que a su vez se condice con lo propuesto en la normativa para comprender esta categoría, donde los estilos de relación se entienden como la presencia o ausencia de afecto en el trato; la manera de abordar los conflictos; la posibilidad de expresarse; la acogida o rechazo frente a propuestas o inquietudes, y otros factores que constituyen a ir determinando la convivencia escolar (MINEDUC, 2019).

Finalmente, la tercera representación que emerge con respecto a cuestiones referentes a la convivencia escolar, son las relaciones interpersonales excluyentes y homogeneizadoras, como aquella inflexibilidad normativa, especialmente en aquellos aspectos que sugieren abordar la diversidad humana, ya sea desde subjetividades de género, como de la libre expresión de la alteridad presente en el sistema escolar.

En este punto la poca flexibilidad presente en los reglamentos escolares, o la tardía transición a la actualización referente a cambios sociales, lleva a generar en cierta medida algunos conflictos desde el punto de vista de los estudiantes, conflictos que de acuerdo a lo establecido en la política nacional de convivencia escolar se deben entender como situaciones de desacuerdo que se producen en las relaciones cotidianas entre distintos miembros de la comunidad educativa, y que es parte de la expresión de la diversidad de opiniones e intereses de los miembros de la comunidad (MINEDUC, 2019). Los conflictos desde este punto de vista no debiesen ser buenos ni malos en sí, pero la forma en que estos sean abordados tendrá consecuencias ya sean positivas o negativas tanto en la convivencia como en el clima escolar percibido por los miembros de la comunidad. En el punto anterior es donde radica la importancia de generar normas que, si bien favorezcan las relaciones entre los miembros del contexto escolar, respondan a la realidad social actual y se generen los cambios necesarios para responder a esta diversidad.

AGRADECIMIENTOS

Proyecto INDIN 03/2020 "Imaginario Sociales sobre educación inclusiva en estudiantes y profesores de pedagogías de la UCSC: Senderos Curriculares y Pedagógicos"

REPRESENTACIONES SOCIALES DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR DURANTE LA PANDEMIA COVID-19

REFERENCIAS

- Aleixo, R., & Engelman, M. (2022). Social representations overrun and tarnished by cyberbullying. *Revista Bioética*, 30(1), 205-213.
- Ascorra, P., López, V., Carrasco, C., Pizarro, I., Cuadros, O., & Núñez, C. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psykhé*, 27, 1-12.
- Avilés, J. (2021). Pandemia y Convivencia Escolar: Incertidumbres y retos. *Revista Tópicos Educativos*, 27(01), 01-22.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1976): *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Castoriadis, C. (1989): *La Institución Imaginaria de la Sociedad*. Tusquets Editores
- Carrasco, C., & Trujillo, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: Significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-11.
- Cruz, F., & Maciel, M. (2018). 'Exclude', 'Cursing', 'Crash': Meanings of violence at school according to students from Paraíba. *Psicología Escolar e Educacional*, 22(2), 291-300.
- Cuadra, M., Castro, P., Tognetta, L., Pérez, D., Véliz, D., & Menares, N. (2021). Teorías subjetivas de la convivencia escolar: ¿Qué dicen los padres? *Psicología Escolar e Educacional*, 25, 1-9.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. UNESCO.
- Díaz, C. (1992). *Métodos y Técnicas de Investigación*. Eudema.
- Fierro, C., & Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14.
- Gutiérrez, M., & Fernández, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(1). 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2260>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Jaramillo, D., Jaramillo, L., & Murcia, N. (2018). Acogida y proximidad: Algunos aportes de Emmanuel Levinas a la Educación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1), 1-16.
- Jodelet, D. (1984). La representación social. Fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Paidós.
- Koga, V., & Rosso, A. (2021). Structure of social representations of school rules. *Praxis Educativa*, 16, e2119600.
- Levinas, E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Pre-textos.
- Levinas, E. (2015). *Ética e infinito*. Machado libros.
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P., & Carrasco, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad en la educación*, (48), 96-129.
- Maric, M. (2018). *Estado del arte sobre imaginarios y representaciones sociales en Bolivia*. En F. Aliaga, M. Maric y C. Uribe (Ed.). *Imaginarios y Representaciones Sociales: Estado de la investigación en Iberoamérica* (pp. 21-99). Ediciones USTA
- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619.
- Mena, M., & Huneus, M. (2017). Convivencia Escolar para el aprendizaje y buen trato de todos: hacia una mejor comprensión del concepto. *Cultura. Educación y Sociedad*, 8 (2), 9-20.
- MINEDUC (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. División de Educación General, Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018*, Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC (2002). *Política de participación de padres, madres y apoderados/as en el sistema educativo*, Ministerio de educación de Chile.
- Mori, D., Herrera, A., & Huirar, E. (2022). Representaciones sociales de la violencia en ambientes pedagógicos. *Revista de Filosofía (Venezuela)*, 39(especial), 680-694.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.

- Orrego, J., & Jaramillo, D. (2019). Educación, cuerpo y alteridad. Encuentros cara a cara para la formación del otro. *Alteridad*, 14(1), 89-97.
- Ortega, P., & Romero, E. (2021). El valor de la experiencia del alumno como contenido educativo. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 89-110.
- Segovia, P., Basulto, O., & Zambrano, P. (2018). Imaginarios sociales y representaciones: su aplicación a análisis discursivos en tres ámbitos diferentes. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. (41), 79-102.
- Tarkar, P. (2020). Impacto de la Pandemia Covid-19 en el sistema educativo. *Revista Internacional de ciencia y tecnología avanzadas*, 29(9), 3812-3814
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books

REPRESENTACIONES SOCIALES DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA EN LA
CONVIVENCIA ESCOLAR DURANTE LA PANDEMIA COVID-19

DIVULGACIÓN CIENTÍFICA VIRTUAL PARA ESTUDIANTES SECUNDARIOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

VIRTUAL SCIENTIFIC DISSEMINATION FOR HIGH SCHOOL STUDENTS IN TIMES OF PANDEMIC

Nabil Marzuca-Nassr⁵ | Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío, Chile |
nabilmarzuca@gmail.com

Jonathan A. Guzmán⁶ | Departamento de Ciencias Básicas, Universidad de Concepción Campus Los
Ángeles, Chile | jguzman@udec.cl

Gabriel Nasri Marzuca-Nassr⁷ | Departamento de Medicina Interna, Facultad de Medicina, Universidad de La
Frontera, Temuco, Chile | gabriel.marzuca@ufrontera.cl

Alejandra Barriga Acevedo⁸ | Departamento de Ciencias Básicas, Universidad de Concepción, Campus Los
Ángeles, Chile | abarriga@udec.cl

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue determinar la percepción de los estudiantes de secundaria frente a las charlas científicas virtuales. Los datos fueron recolectados mediante una encuesta de satisfacción basada en escala tipo Likert. El análisis de los datos reveló que el 98% de los estudiantes valoran positivamente la actividad realizada, destacando la metodología de enseñanza aplicada, lo que aumentó el interés hacia el área científica, mayor dominio temático y asimilación práctica del contenido abordado. Palabras clave: Charlas científicas virtuales, Covid-19, Divulgación científica, Estudiantes secundarios, Pandemia.

Palabras claves: representaciones sociales, convivencia escolar, alteridad, estudiantes

ABSTRACT

The objective of this study was to determine the perception of high school students regarding virtual scientific talks. The data was collected through a satisfaction survey based on a Likert-type scale. The analysis of the data revealed that 98% of the students positively value the activity carried out, highlighting the applied teaching methodology, which increased interest in the scientific area, greater thematic mastery and practical assimilation of the content addressed.

Keywords: social representations, school life, alterity, students

⁵ Programa Doctorado en Educación; <https://orcid.org/0000-0002-0912-7994>

⁶ Doctor en Educación; <https://orcid.org/0000-0003-4456-3377>

⁷ Doctor en Fisiología humana; <https://orcid.org/0000-0002-4835-7821>

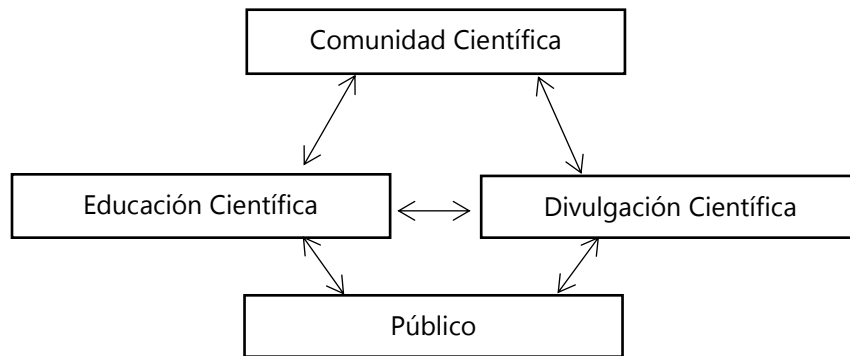
⁸ Magíster en Botánica; <https://orcid.org/0000-0001-9239-2344>

INTRODUCCIÓN

Durante la última década la divulgación científica ha cobrado real importancia en sociedades que constantemente se hacen partícipes de procesos científicos y avances tecnológicos. Prácticamente no se concibe, sobre todo en las cohortes más jóvenes, la incapacidad de comprender y apreciar la ciencia, ya no como un acervo abstracto, sino más bien como algo aplicado. Lo anterior tomó aún más relevancia con la pandemia del SARS-CoV-2 (COVID-19, por su abreviación del inglés, *Coronavirus Disease 2019*), donde conceptos como “PCR”, pandemia, virus, variante y mutaciones, entre otros, ya forman parte del vocabulario cotidiano del ciudadano común y no ligado al lenguaje especializado de las ciencias. En este contexto, la divulgación científica es importante desde la índole cultural, social y de las herramientas y oportunidades que esta representa (Blanco, 2004; Olmedo, 2011; García, & Foladori, 2015; Laranjeiras et al., 2018). Sin embargo, debido al alto nivel de abstracción que representan las disciplinas científicas, sumado a un sistema de enseñanza conductista que carece de experimentación, ya que propicia la replicación de conocimientos, predice sin lugar a duda un pobre logro de aprendizajes significativos y por ende de representaciones mentales erradas sobre tópicos científicos: en consecuencia, enseñar ciencias constituye un verdadero desafío para los educadores (Mengascini, 2006; Herrera, & Sánchez, 2009; Hernández et al., 2011; Marzuca y Guzmán, 2016; Marzuca-Nassr et al., 2021). En base a lo anterior, la enseñanza de las ciencias se debe contextualizar a la realidad del estudiante y sus entornos inmediatos, motivándolos y acrecentando una actitud positiva frente a las ciencias (PISA 2003; Hernández et al., 2011). En tal sentido, el desarrollo de las clases debería diversificar las instancias y estrategias que generen mayores posibilidades de acceder al conocimiento (Melgar, & Donolo, 2011), ya que el aprendizaje activo, aplicado a los actuales contextos educativos, pretende que el estudiante aprenda a aprender desde la acción y no desde la mera recepción de contenidos (Imaz, 2015; Orellana 2020).

Varias son las metodologías que contribuyen a un aprendizaje activo, entre las que se encuentran, por ejemplo, el Aprendizaje Cooperativo, Basado en Problemas, Método de Casos y Aprendizaje Basado en Proyectos, que han demostrado ser motivadoras y significativas tanto para docentes como estudiantes, puesto que los últimos participan en la organización y desarrollo de su propio proceso de aprendizaje (Escribano en Orellana 2020; Jiménez, 2020). Bajo esta concepción de enseñanza, el estudiante centra su aprendizaje activamente, mientras que el profesor pasa a ser un mero facilitador del aprendizaje más que el responsable del mismo (Toledo, 2018). Entre este aprendizaje activo también destacan diversos canales por los que la ciencia llega a los ciudadanos. Por un lado, la educación formal, descrita previamente, y en contraparte la divulgación científica, canalizada a través de charlas y/o conferencias, intermediarios entre la comunidad científica y el público en general (Figura 1) (Blanco, 2004). Es así como las charlas, entendidas como vía por la cual la comunidad científica, representada por los especialistas, llegan a la comunidad. Estos profesionales a través de sus investigaciones y su experiencia generan conocimiento y lo exponen didácticamente a la sociedad, y en particular a los alumnos y profesores de establecimientos educacionales.

Figura 1: Relación entre educación científica y divulgación científica.



Sin duda, el largo confinamiento que todo el mundo vivió desde 2020 producto del COVID-19, posibilitó acortar las distancias físicas entre la comunidad y el conocimiento científico, a través de charlas facilitadas por plataformas, que han tenido un crecimiento en su uso producto de la pandemia, tales como: *Zoom*, *Google Meet*, *Teams*, entre otras, las cuales se complementan en la docencia en proporciones variadas, definidas normalmente por el cuerpo académico. Lo anterior, ha permitido llevar a cabo casi por obligación reuniones virtuales, donde la posibilidad de contar con un especialista que antes era casi imposible por razones logísticas (viajes, tiempo, entre otros) se hizo totalmente factible, acercando la formación virtual a las comunidades educativas.

La videoconferencia es un servicio de comunicación que puede ser utilizado en cualquier nivel educativo y es un método útil en la enseñanza, que se puede aprovechar para desarrollar la participación activa de los estudiantes a través de preguntas y respuestas, favoreciendo la interacción entre pares y con los docentes y científicos, y así fomentar la socialización del aprendizaje colaborativo y cooperativo (Córdova et al., 2013; Canales, & Silva, 2020; Vera, 2021).

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, es que el objetivo de este estudio fue determinar la percepción de los estudiantes de secundaria por las charlas científicas virtuales, utilizando para ello una encuesta de satisfacción.

METODOLOGÍA

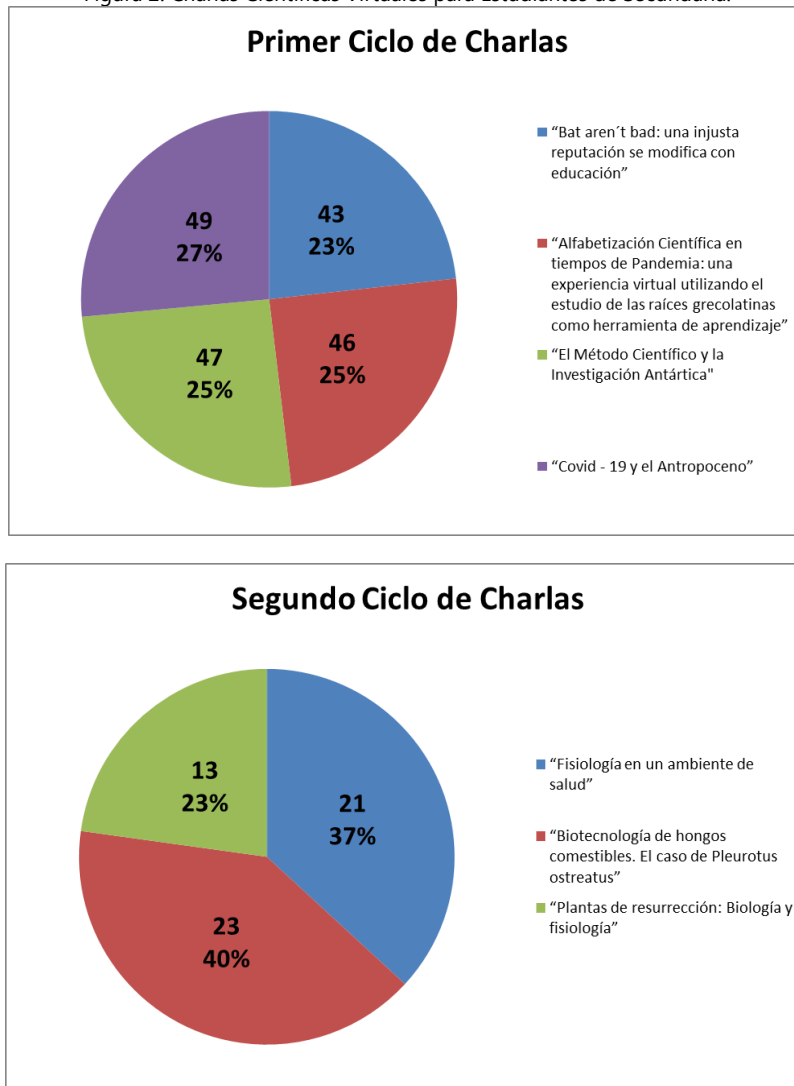
Tipo de Estudio

El estudio efectuado fue de tipo cuantitativo, dada la existencia de un conocimiento sistemático, comprobable y comparable, donde se explican los fenómenos evaluados a través de herramientas estadísticas y probabilísticas que permiten la generalización de las conclusiones obtenidas (Vieytes, 2004). Además, corresponde a un estudio descriptivo (que se caracteriza por evaluar fenómenos, situaciones y eventos), puesto que a partir de su realización se determinó la efectividad de las charlas científicas virtuales en estudiantes de secundaria. El diseño metodológico del estudio se enmarcó dentro de las investigaciones no experimentales porque no existió manipulación de variables, sino que los fenómenos en

estudio se observaron y analizaron tal como se presentaron (Hernández et al., 2010). Por último, fue una investigación transversal, ya que los datos se recolectaron en un momento determinado (mayo-junio y octubre, año 2020).

Se organizaron y coordinaron diferentes charlas científicas virtuales en el Colegio San Rafael Arcángel de la comuna de Los Ángeles, Región del Bío-Bío, Chile, dictadas por docentes de la Universidad de Concepción del campus Los Ángeles, Chile. Específicamente, se realizaron 7 charlas científicas virtuales para estudiantes de secundaria, distribuidas en dos ciclos, mayo-junio y octubre respectivamente del año 2020, durante los días miércoles de 17:00 a 18:00 horas, mediante la plataforma *Google Meet*. Lo anterior, se detalla en la Figura 2.

Figura 2: Charlas Científicas Virtuales para Estudiantes de Secundaria.



Primer ciclo (mayo-junio 2020). Segundo ciclo (octubre 2020). Número y porcentaje de estudiantes para cada charla.

Análisis de los datos

Para evidenciar la valoración de los estudiantes sobre la estrategia de la cual fueron partícipes (charlas científicas virtuales), al final de cada charla se aplicó una encuesta de satisfacción con un total de cinco preguntas (Tabla 1). Dicho instrumento fue basado en una escala tipo Likert, la que consideró cuatro categorías: Muy de acuerdo (M.A) y De acuerdo (D.A) (valoración positiva); En desacuerdo (E.D) y Muy en desacuerdo (M.D) (valoración negativa) y aplicado mediante una encuesta en *Google Forms*, cuyos resultados fueron presentados en porcentajes.

Se realizó un consentimiento informado de los estudiantes participantes en cada una de las charlas descritas.

RESULTADOS

De un total de 242 participantes (100.0 %), se recibieron 178 respuestas (74.0 %). La valoración de los estudiantes para cada pregunta, sobre la propuesta metodológica y su experiencia de aprendizaje, en cada una de las charlas científicas virtuales se encuentra en la Tabla 1.

Tabla 1: Valoración de los estudiantes para cada pregunta realizada en cada una de las charlas científicas virtuales.

	M.A	D.A	E.D	M.D
1. ¿Consideras significativa (relevante) la experiencia realizada?				
Charla 1	29 (78,4%)	8 (21,6%)	0 (0%)	0 (0%)
Charla 2	26 (70,3%)	10 (27%)	0 (0%)	1 (2,7%)
Charla 3	30 (83,3%)	6 (16,7%)	0 (0%)	0 (0%)
Charla 4	34 (94,4%)	1 (2,8%)	0 (0%)	1 (2,8%)
Charla 5	12 (85,7%)	2 (14,3%)	0 (0%)	0 (0%)
Charla 6	10 (83,3%)	2 (16,7%)	0 (0%)	0 (0%)
Charla 7	5 (83,3%)	1 (16,7%)	0 (0%)	0 (0%)
2. ¿Esta actividad aumenta tu motivación hacia las ciencias?				
Charla 1	27 (73%)	10 (27%)	0 (0%)	0 (0%)
Charla 2	25 (67,6%)	11 (29,7%)	0 (0%)	1 (2,7%)
Charla 3	29 (80,6%)	6 (16,7%)	0 (0%)	1 (2,8%)
Charla 4	32 (88,9%)	4 (11,1%)	0 (0%)	0 (0%)
Charla 5	13 (92,9%)	1 (7,1%)	0 (0%)	0 (0%)
Charla 6	10 (83,3%)	2 (16,7%)	0 (0%)	0 (0%)
Charla 7	5 (83,3%)	1 (16,7%)	0 (0%)	0 (0%)
3. ¿Te gustaría volver a participar con este tipo de metodología o con actividades similares?				
Charla 1	36 (97,3%)	1 (2,7%)	0 (0%)	0(0%)
Charla 2	35 (94,6%)	1 (2,7%)	0 (0%)	1 (2,7%)
Charla 3	31 (86,1%)	4 (11,1%)	0 (0%)	1 (2,8%)
Charla 4	34 (94,4%)	2 (5,6%)	0 (0%)	0 (0%)
Charla 5	12 (85,7%)	2 (14,3%)	0 (0%)	0 (0%)
Charla 6	11 (91,7%)	1 (8,3%)	0 (0%)	0 (0%)
Charla 7	5 (83,3%)	1 (16,7%)	0 (0%)	0 (0%)
4. Al participar de esta charla ¿me permitió adquirir mayor conocimiento acerca de la temática en cuestión?				
Charla 1	34 (91,9%)	3 (8,1%)	0 (0%)	0 (0%)
Charla 2	22 (59,5%)	14 (37,8%)	0 (0%)	1 (2,7%)
Charla 3	24 (66,7%)	10 (27,8%)	1 (2,8%)	1 (2,8%)
Charla 4	32 (88,9%)	4 (11,1%)	0 (0%)	0 (0%)
Charla 5	13 (92,9%)	1 (7,1%)	0 (0%)	0 (0%)
Charla 6	10 (83,3%)	2 (16,7%)	0 (0%)	0 (0%)

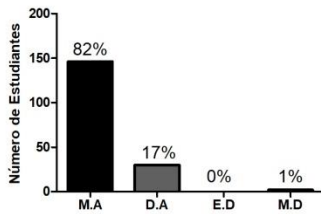
Charla 7	4 (66,7%)	2 (33,3%)	0 (0%)	0 (0%)
5. ¿Recomendarías este tipo de actividades a otros estudiantes que no hayan participado?				
Charla 1	32 (86,5%)	4 (10,8%)	0 (0%)	1 (2,7%)
Charla 2	35 (94,6%)	1 (2,7%)	0 (0%)	1 (2,7%)
Charla 3	26 (72,2%)	10 (27,8%)	0 (0%)	0 (0%)
Charla 4	32 (88,9%)	4 (11,1%)	0 (0%)	0 (0%)
Charla 5	9 (64,3%)	4 (28,6%)	1 (7,1%)	0 (0%)
Charla 6	10 (83,3%)	2 (16,7%)	0 (0%)	0 (0%)
Charla 7	4 (66,7%)	2 (33,3%)	0 (0%)	0 (0%)

M.A.: Muy de acuerdo; **D.A.:** De acuerdo; **E.D.:** En desacuerdo; **M.D.:** Muy en desacuerdo. Datos presentados como número de estudiantes (porcentaje de valoración).

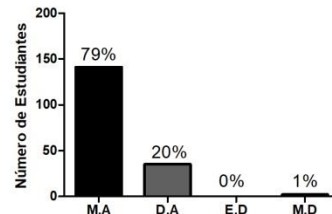
En la Figura 3, se presenta la valoración total de los estudiantes para cada pregunta realizada. Si se consideran las respuestas de M.A y D.A como valoración positiva, sobre el 98% de los estudiantes señalan que fue significativa la experiencia efectuada, ya que esta actividad aumentó su motivación hacia las ciencias. Sumado a lo anterior, los estudiantes refieren que les gustaría volver a participar con este tipo de metodología o con actividades similares y las recomiendan a otros estudiantes que no hayan participado. Además, las charlas permitieron adquirir mayor conocimiento acerca de las temáticas tratadas.

Figura 3: Valoración total de los estudiantes para cada pregunta realizada

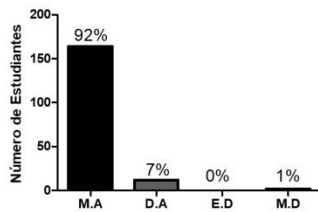
1. ¿Consideras significativa (relevante) la experiencia realizada?



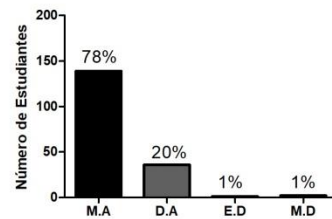
2. ¿Esta actividad aumenta tu motivación hacia las ciencias?



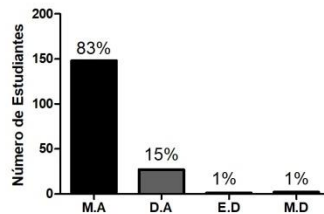
3. ¿Te gustaría volver a participar con este tipo de metodología o con actividades similares?



4. Al participar de esta charla ¿me permitió adquirir mayor conocimiento acerca de la temática en cuestión?



5. ¿Recomendarías este tipo de actividades a otros estudiantes que no hayan participado?



M.A.: Muy de acuerdo; **D.A.:** De acuerdo; **E.D.:** En desacuerdo; **M.D.:** Muy en desacuerdo.

En la Tabla 2 se observan algunos de los comentarios realizados por los estudiantes participantes de las charlas científicas virtuales.

Tabla 2: Algunos comentarios (para cada charla) de los estudiantes participantes de charlas científicas virtuales

Charla 1: " <i>Bat aren't bad</i> : una injusta reputación se modifica con educación"
"¡Muy buena presentación! Interesante, motivadora, didáctica y tecnológica con respecto al modo de exponer".
Charla 2: "Alfabetización Científica en tiempos de Pandemia: una experiencia virtual utilizando el estudio de las raíces grecolatinas como herramienta de aprendizaje"
"Me pareció muy buena la charla, ya que en estos tiempos uno puede aprender más cosas sobre los temas de contingencia".
Charla 3: "El Método Científico y la Investigación Antártica"
"Se hace realmente agradable el ambiente que se genera en las videoconferencias".
Charla 4: "COVID-19 y el Antropoceno"
"La charla me pareció muy interesante, aprendí muchas cosas que me sorprendieron, así que estoy contenta, a pesar de que soy mucho más humanista, quise participar para aprender más".
Charla 5: "Fisiología en un ambiente de salud"
"Fue una clase encantadora, muy llamativa y comprensible. Me gustaría mucho que profundizáramos más el tema de anatomía y fisiología aún más".
"A mi parecer, la charla fue muy completa y educativa y me ayudó en distintos aspectos sobre todo a aumentar mi interés e información en las ciencias".
Charla 6: "Biotecnología de hongos comestibles. El caso de <i>Pleurotus Ostreatus</i> "
"La charla fue muy educativa e interesante, ya que profundizó un ámbito en el cual no poseía mucho conocimiento".
Charla 7: "Plantas de resurrección: Biología y fisiología"
"Estuvo muy interesante la charla, me gustaría seguir investigando sobre este tema ya que me llamó mucho la atención".

DISCUSIÓN

La actual pandemia del coronavirus (COVID-19) declarada emergencia de salud internacional por la Organización Mundial de la Salud (OMS) desembocó en múltiples medidas que van desde restringir los viajes, implementar toques de queda y cuarentenas, hasta incurrir en el cierre de diversas instituciones de educación, las cuales, sin lugar a duda fueron y son, aun tremendamente afectadas (Salcedo-Lagos *et al.*, 2021). En este ámbito, existieron cientos de sesiones prácticas y presenciales que necesariamente tuvieron que ser mediadas por tecnologías digitales (e.g. Vasiliadou, 2020) y, en consecuencia, derivó en la modificación de varios planes y programas de enseñanza que, en el caso de Chile, llevó a una priorización curricular (e.g. Mineduc, 2020). Sin embargo, el uso de plataformas como *Teams*, *Zoom*, *Meet* y otras, abrió un interesante abanico de posibilidades para los procesos de enseñanza-aprendizaje (e.g. Canales y Silva, 2020; Fainholc, 2021; Vera, 2021) que antes era impensado y supeditadas solo a la presencialidad. En ese contexto, las charlas científicas virtuales de este estudio dan cuenta que cerca del 98% de los estudiantes de secundaria (educación media chilena), las valoraron positivamente ya que, según ellos, éstas aumentaron su motivación hacia las ciencias, y les permitió un mayor conocimiento acerca de las temáticas tratadas.

Por otra parte, la interacción directa con el científico a través de estas charlas promueve una alfabetización científica (Olmedo, 2011) considerada indispensable en los ciudadanos del siglo XXI. La siguiente opinión es explícita sobre aquello: "la charla fue muy educativa e interesante, ya que profundizó un ámbito en el cual no poseía mucho conocimiento". En esa

línea, acercar los especialistas en ciencias a través de estas actividades juega un rol crucial en la formación de los estudiantes como eventuales futuros científicos (Camus, 2009) y permite, además, anular el paradigma que los científicos son personajes solitarios, superdotados y que viven encerrados en sus laboratorios (Serna-Rosell y Vílchez-González, 2018). Indudablemente nuestros resultados se suman a los múltiples beneficios descritos para la virtualidad que van desde ofrecer una gran diversidad de contenidos, una mayor interacción tanto sincrónica como asincrónica, hasta la de reforzar los contenidos a través de especialistas disciplinares (e.g. Surhali, & Garbuja, 2020; Sanabria, & Aquino, 2020; Fainholc, 2021; Vera, 2021). Además, van en la línea del MINEDUC sobre incorporar herramientas tecnológicas y/o prácticas que permitan un mejor desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Mingorange, 2017), siendo las charlas de este tipo totalmente implementables en cualquier establecimiento y contexto educacional, ya que no requiere de mayores recursos.

En consecuencia, nuestros resultados coinciden al señalar que la virtualización de contenidos presenta varias ventajas y es efectiva entre el estudiantado, las que además acortan las brechas en el aprendizaje, permitiendo abarcar un público estudiantil que por lo general carece de este tipo de instancias en un país cuya educación es elitista y bastante segregada (Bellei, & Muñoz, 2021). Por lo tanto, apostar por la divulgación como herramienta, según Olmedo (2011), constituye un apoyo en la comprensión pública de la ciencia en los procesos escolarizados. A lo expuesto con antelación, se puede añadir que tales herramientas permiten establecer, además, un vínculo estratégico "*Universidad-Escuela*", en donde docentes especializados comparten su experiencia, conocimientos y quehacer científico con estudiantes de secundaria.

Finalmente, mantener y perfeccionar estos espacios "virtuales" de divulgación son de vital importancia post-pandemia, ya que representan un recurso didáctico y de aprendizaje a través del cual, la comunidad científica puede llegar a la sociedad en general y apoyar desde esa vereda a la formación científica formal de nuestra sociedad (Blanco, 2004; Silva et al., 2020). En otras palabras, coincidimos plenamente con Olmedo (2011) y Silva et al. (2020), que estas actividades son eficientes para animar vocaciones y promover aprendizajes significativos, relevantes para el futuro y la formación de mejores ciudadanos y sociedades.

CONCLUSIONES

En la actualidad, para los educadores enseñar ciencias constituye un verdadero desafío, debido a que el principal enfoque de enseñanza está más asociado frecuentemente a un modelo de menor trabajo autónomo por parte de los estudiantes y/o conductismo, donde el profesor es quien "*vierte los conocimientos*" en los educandos, quienes pasan a ser meros receptores de la información. Es por ello que se deben buscar enfoques constructivistas de enseñanza con metodologías activas de aprendizaje. En este sentido, es necesario crear instancias que permitan a los estudiantes salir del aula e interactuar en otros espacios educativos, tal es el caso de las charlas científicas virtuales.

En base de lo anterior, las charlas de ciencias dictadas por especialistas hacia la comunidad son un medio de divulgación científica que se pueden llevar a cabo a través de videoconferencias por diferentes plataformas digitales, las cuales promueven la alfabetización científica en los participantes y se pueden desarrollar en cualquier establecimiento educacional, ya que no requieren de mayores recursos, lo que reduce la brecha en el aprendizaje de los estudiantes. Además, estos espacios virtuales de divulgación científica pueden mantenerse vigentes post-pandemia, porque son múltiples sus beneficios y es sencilla su implementación.

En cuanto al objetivo del presente estudio, este se logró ya que se determinó la percepción de los estudiantes de secundaria por las charlas científicas virtuales, de lo cual se destaca principalmente lo siguiente: los estudiantes valoraron positivamente la actividad realizada, aumentaron su motivación hacia las ciencias, adquirieron mayor conocimiento de las temáticas tratadas, recomiendan a sus pares estas instancias y volverían a participar de estas actividades.

A partir de esta investigación se puede considerar a futuro otras temáticas científicas o extrapolar esta experiencia a otras disciplinas y/o a otros niveles educativos.

REFERENCIAS

- Blanco, A. (2004). Relaciones entre la educación científica y la divulgación de la ciencia. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 1(2), 70-86.
- Bellei, C. y Muñoz, G. (2021). Modelos de regulación, políticas educacionales y cambios en el sistema educativo: un análisis de largo plazo del caso chileno. *Journal of Educational Change*, 1-41.
- Camus, P. (2009). Educación científica y evolutiva en Chile: problemas funcionales y conflictos entre enseñar y aprender. *Revista Gayana*, 73 (Suplemento), 19-31.
- Canales, R., & Silva, J. (2020). De lo presencial a lo virtual, un modelo para el uso de la formación en línea en tiempos de COVID-19. *Educar em Revista*, Curitiba, 36.
- Córdova, A. Staff, C. Cubilla, F., & Stegaru, M. (2013). Uso y utilidad de la videoconferencia en la enseñanza de asignaturas preclínicas de medicina en la Universidad Latina de Panamá (ULAT). *Revista Investigación en Educación Médica*, 2(1), 7-11.
- Fainholc, B. (2021). El ZOOM y la educación. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 39. <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/388779>.
- García, M., & Foladori, G. (2015). Divulgación de Ciencia y Tecnología: los límites del enfoque técnico en las nanotecnologías. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(3), 508-519.
- Hernández, R. Fernández, C., & Batista, L. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Hernández, V. Gómez, E. Maltes, L. Quintana, M. Muñoz, F. Toledo, H. Riquelme, V. Henríquez, B. Zelada, S., & Pérez, E. (2011). La actitud hacia la enseñanza y aprendizaje de la ciencia en alumnos de Enseñanza Básica y Media de la Provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos-Chile. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 71-83.
- Herrera, E., & Sánchez, I. (2009). Unidad didáctica para abordar el concepto de célula desde la resolución de problemas por investigación. *Paradigma*, 30(1), 63-85.
- Imaz, J. (2015). Aprendizaje basado en proyectos en los grados de pedagogía y educación social: ¿cómo ha cambiado tu ciudad? *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 679-696.
- Laranjeiras, C., Portela, S., & Ribeiro, L. (2018). Enseñanza y divulgación de la ciencia en la integración universidad-escuela: una experiencia en Brasil. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(2), 2201.

- Marzuca, N., & Guzmán, J. (2016). Los talleres de ciencias como complemento para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes chilenos. Investigaciones, experiencias didácticas e innovaciones pedagógicas en la formación inicial docente de la Universidad de Concepción. Chile: UDEC.
- Marzuca-Nassr, N., Marzuca-Nassr, G., Barriga, A., & Sánchez, I. (2021). Estaciones de aprendizaje para abordar concepciones de Fisiología y Morfología sobre el concepto de Célula. *International Journal of Morphology*, 39(4), 1024-1031.
- Mengascini, A. (2006). Propuesta didáctica y dificultades para el aprendizaje de la organización celular. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 3(3), 485-495.
- Melgar, M., & Donolo, S. (2011). Salir del aula...Aprender de otros contextos: Patrimonio natural, museos e internet. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(3), 323-333.
- MINEDUC (2020). Fundamentación priorización curricular covid-19. Chile.
- Mingorange, EA., C. Trujillo-Torres, JM. Cárces-Reche, M, & Torres Martín, C. (2017). Mejora del rendimiento académico a través de la metodología de aula invertida centrada en el aprendizaje activo del estudiante universitario de ciencias de la educación. *Journal of sport and health research*, 9(1), 129-136.
- Olmedo, J. (2011). Educación y Divulgación de la Ciencia: Tendiendo puentes hacia la alfabetización científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8 (2), 137-148.
- Orellana, R. (2020). Experiencia del aprendizaje basado en proyectos (ABP) en centros universitarios de Ecuador, 3, 277-310.
- PISA (2003). Medida de los conocimientos y destrezas en matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas. España: OCDE.
- Salcedo-Lagos, P., Morales-Candia, S., Fuentes-Riffo, K., Rivera-Robles, S. Sanhueza-Campos, C. 2021. Teachers' Perceptions Analysis on Strudents' Emotions in Virtual Classes during COVID 19 Pandemic: A Lexical Availability Approach. *Sustainability*, 13, 6413. <https://doi.org/10.3390/su13116413>
- Sanabria LD., & A. Aquino Noguera. 2020. Principales ventajas de la modalidad virtual en tiempos de pandemia. *Revista científica UNE*. 4(1). http://revistas.une.edu.py/index.php/revista_une/issue/view/13
- Serna-Rosell, C., & Vílchez-González, J. M. (2018). Estereotipos científicos: percepción del alumnado de un Centro de Adultos de Granada (España). *Revista Científica*, 32(2), 169-182.
- Silva, P. Cabrera, A., & Santelices, R. (2020). Uniendo científicos con el público general: ejemplos de divulgación científica desde Chile. *Revista Vínculos-ESPE*, 5(1), 35-40.
- Surkhali, B., & Garbuja CK. (2020). Virtual learning during COVID-19 Pandemic: Pros and Cons. *Journal of Lumbini Medical College*. Vol 8, Nº 1: 2. DOI: <https://doi.org/10.22502/jlmc.v8il.363>
- Vera, F. (2021). Impacto de las plataformas de videoconferencia en la educación superior en tiempos de COVID-19. *Revista Electrónica Transformar*, 2(1), 41-57.
- Vieytes, R. (2004). Metodología de la Investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad. Argentina: Editorial de las Ciencias.
- Vasiliadou, R. (2020). Virtual laboratories during coronavirus (COVID-19) pandemic. *Biochem. Molecular Biology Education*, 48, 482-483. <https://doi.org/10.1002/bmb.21407>

Anexo 1: Charlas Científicas Virtuales para Estudiantes de Secundaria

N°	Fecha	Expositor/a UDEC	Tema	N° de participantes
Primer Ciclo				
1	Miércoles 27 de mayo de 2020	Dr. Jonathan Guzmán Sandoval	" <i>Bat aren't bad</i> : una injusta reputación se modifica con educación"	43
2	Miércoles 03 de junio de 2020	Mg. Alejandra Barriga Acevedo	"Alfabetización Científica en tiempos de Pandemia: una experiencia virtual utilizando el estudio de las raíces grecolatinas como herramienta de aprendizaje"	46
3	Miércoles 10 de junio de 2020	Dra. Marely Cuba Díaz	"El Método Científico y la Investigación Antártica"	47
4	Miércoles 17 de junio de 2020	Dra. Helen Díaz Páez	"Covid - 19 y el Antropoceno"	49
Total				185
Segundo Ciclo				
5	Miércoles 14 de octubre de 2020	Mg. Juan Francisco Oliva.	"Fisiología en un ambiente de salud"	21
6	Miércoles 21 de octubre de 2020	Dr. Guillermo Pereira	"Biotecnología de hongos comestibles. El caso de <i>Pleurotus ostreatus</i> "	23
7	Miércoles 28 de octubre de 2020	Dra. Alejandra Flores	"Plantas de resurrección: Biología y fisiología"	13
Total				57

PROPÓSITOS FORMATIVOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. CONTINUIDADES Y CAMBIOS EN LAS REFORMAS CURRICULARES

FORMATIVE PURPOSES IN HISTORY TEACHING. CONTINUITIES AND CHANGES IN CURRICULAR REFORMS

Cristian Arrepol Santos⁹|Universidad del Bío-Bío | cristian.arrepol2101@alumnos.ubiobio.cl

RESUMEN

El artículo corresponde a una investigación que indagó en los textos visibles correspondiente a las bases curriculares para la enseñanza de la historia en Chile en educación media entre los años 1998 y 2015, periodo en el cual se desarrollaron tres procesos de renovación curricular. Se buscó develar los propósitos formativos con la finalidad de determinar sus énfasis, continuidades y cambios. La metodología se desarrolla en el marco de un diseño de investigación cualitativo desde un paradigma comprensivo interpretativo. Los resultados muestran que los propósitos formativos se desarrollan en dos dimensiones: explícitos, enfocados en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes; e implícitos, vinculados a la instalación del componente identitario. Esta último se posiciona como una persistencia. Respecto de las transformaciones, estas se manifiestan en los contenidos y formas, incorporando nuevas temáticas y dimensiones. Se concluye que la evolución curricular ha implicado cambios en los propósitos formativos en cuanto a sus formas, plasmadas en cuestiones procedimentales de corte pedagógico curricular; no obstante, sus finalidades nacionalizantes originarias, se mantienen sin mayores alteraciones.

Palabras Claves: Bases curriculares- enseñanza de la historia- propósitos formativos sociales, convivencia escolar, alteridad, estudiantes

ABSTRACT

The article corresponds to an investigation that investigated the visible texts corresponding to the curricular bases for the teaching of history in Chile in secondary education between the years 1998 and 2015, a period in which three curricular renewal processes were developed. It was sought to reveal the formative purposes in order to determine their emphasis, continuities and changes. The methodology is developed within the framework of a qualitative research design from a comprehensive interpretive paradigm. The results show that the training purposes are developed in two dimensions: explicit, focused on the development of knowledge, skills and attitudes; and implicit, linked to the installation of the identity component. The latter is positioned as persistence. Regarding the transformations, these are manifested in the contents and forms, incorporating new themes and dimensions. It is concluded that the curricular evolution has implied changes in the formative purposes in terms of its forms, embodied in procedural questions of a curricular pedagogical nature; However, its original nationalizing purposes are maintained without major alterations.

Keywords: Curricular bases - history teaching - formative purposes

⁹ Profesor de historia y geografía <https://orcid.org/0000-0001-5305-6671>

INTRODUCCIÓN

La configuración de las disciplinas escolares constituye un campo de investigación que se ha posicionado en las últimas décadas. Particularmente la historia como disciplina escolar, instalada dentro de la estructura o dispositivos de formación ofrecido en los sistemas educativos sobre la base de un proceso de construcción socio- histórica con objetivos y alcances que se despliegan intra y extra escuela (Cuesta, 2020; Plá, & Turra, 2022; Valdés, 2022; González, 2018).

Existe dentro de la enseñanza de la historia en el sistema educativo chileno, la disposición de una estructura curricular que prescribe unos propósitos formativos como finalidades que justifican la inclusión de la enseñanza de la asignatura como parte de los procesos formativos de las y los sujetos escolarizados. Finalidades de larga data vinculadas a la tradicional función nacionalizadora y las políticas culturales de manipulación del pasado (Plá, & Turra, 2022).

En el marco del dispositivo curricular prescrito, se establecen propósitos formativos explícitos que *“deberían”* constituir un medio y un fin en sí mismo, enfocados en la instalación y desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en las y los estudiantes escolarizados. En este escenario, tomando como referencia el marcador analítico propuesto por Plá y Turra (2022) vinculado con los usos públicos en la enseñanza de la historia en el sistema escolar, se busca un alcance sobre la base de una función social y educativa del conocimiento histórico escolar, asignando finalidades formativas en el ámbito de la ciudadanía, la afirmación identitaria, respeto y el desarrollo del pensamiento crítico (Plá, & Turra, 2022).

Asimismo, la enseñanza de la historia se posiciona en un rol clave respecto de la formación de los sujetos y en la construcción de las sociedades, dado su carácter de gestora de conciencia y de identidad (es). Por tanto, los propósitos formativos presentan una tensión permanente entre renovaciones y permanencias, que buscan formar ciudadanos bajo el anhelo de la proyección democrática de las sociedades, intentando preservar una memoria colectiva, donde subyacen además propósitos formativos vinculados con la génesis de la historia como disciplina escolar y su vinculación con el Estado – nación, sobre la base de la instalación y consolidación de un componente identitario. La investigación busca a partir del análisis de la evolución de los propósitos formativos plasmados en las renovaciones curriculares, contribuir en el conocimiento respecto de la caracterización y el estado en que se encuentra el código disciplinar de la enseñanza de la asignatura de historia en el sistema educativo chileno, aportando a las investigaciones recientes que han abordado la temática (Guzmán, 2021; Turra, 2022).

Contexto y objeto de estudio

La enseñanza de la asignatura de historia en el sistema educativo chileno fue incorporada en el año 1843, sobre la base de los rasgos tradicionales que han caracterizado la enseñanza de la asignatura, principalmente sobre la base de una estructura nacionalista (Turra, 2022).

Desde la inclusión de la asignatura en el curriculum escolar y en los diversos niveles educativos, la enseñanza de la historia ha transitado lentamente por diversas transformaciones, que a juicio de Turra (2022, p. 58) “han venido a actualizarla tanto en sus fines educativos y contenidos de enseñanza como en sus orientaciones didácticas”. Cuyas implicancias han significado el posicionamiento con mayor o menor énfasis la enseñanza de la historia en función de inculcar en la masa estudiantil un sentido de pertenencia a la nación, la instalación y consolidación de una cultura común. Las transformaciones y actualizaciones que ha experimentado la enseñanza de la historia se manifiestan en la renovación de los dispositivos curriculares.

En el contexto de las transformaciones curriculares, los investigadores han puesto el acento en la necesidad de analizar el código disciplinar presente en la enseñanza de la historia, con la finalidad de develar sus persistencias y transformaciones en todos los ámbitos que configuran su enseñanza (González, 2018; Turra, 2022). Cuando se habla de código disciplinar, se hace referencia a la herramienta heurística, utilizada e instalada por Raimundo Cuesta (1997), que corresponde a una tradición sociocultural compuesta de discursos, textos y prácticas, construidas y acisoladas a lo largo del tiempo en la institución escolar; en la configuración del código disciplinar confluyen tres dimensiones, en palabras de Cuesta:

“(…) existen unos artefactos textuales más explícitos como son los manuales escolares o los programas curriculares (...) junto a los visibles están los textos invisibles (o sea, las normas no escritas que regulan) y los textos vivos (lo profesores que incorporan en su quehacer el habitus de su profesión, de su campo profesional. En la intersección de esos tres “textos” se verifica el desarrollo del código de las disciplinas escolares” (Cuesta, 2019, comunicación personal, de 3 de noviembre).

Es precisamente en la presencia e interacción de estos tres componentes, donde conviven en cada uno de ellos una serie de elementos que resultan relevantes para la configuración del código disciplinar en la enseñanza de la historia. Particularmente, en las bases curriculares, junto con los contenidos prescritos, operacionalizados en los objetivos de aprendizaje, se declaran propósitos formativos que se espera puedan ser alcanzados por las y los estudiantes. En esa dirección, la investigación pretende develar las transformaciones/persistencias de los propósitos formativos presentes en la progresión de los dispositivos curriculares para la enseñanza de la historia en el nivel de educación media entre los años 1998 y 2015. Para ello es preciso identificar los propósitos formativos predominantes declarados en los dispositivos curriculares; distinguir las persistencias presentes en la progresión curricular; y las transformaciones de los propósitos formativos presentes en los procesos de renovación.

Estado, escuela y enseñanza de la historia

En un mundo globalizado caracterizado por la competitividad, la enseñanza de la historia es sometida permanentemente a cuestionamientos respecto de su presencia en los dispositivos educativos (Plá, & Turra, 2022). Algunas premisas respecto de su enseñanza sostienen que constituye la memoria de la humanidad, la memoria de las experiencias y descubrimientos

que permiten la acumulación del conocimiento y el avance continuo de la humanidad. Existe también, una vinculación entre enseñanza de la historia como parte de los dispositivos de control y poder (Prats, 2001).

Para Popkewitz (1994), con la finalidad de unificar sentimientos nacionales, se puede observar con nitidez un proceso de convergencia entre la conformación del estado de bienestar, el desarrollo de las ciencias sociales y la educación. En esa dirección, Cuesta & Estellés (2020, p. 78) advierten sobre *“una progresiva mundialización de la omnipresente razón escolarizadora”*. No obstante, los avances generados en el trascurso del siglo XX, que se han plasmado en la profesionalización de la historia, implicaron el surgimiento y producción de diversas interpretaciones como consecuencia de procesos sociales, económicos, políticos y culturales; influenciando la enseñanza de la historia. No obstante, no ha logrado alterar en mayor medida la finalidad que apunta a fortalecer la configuración de espacios identitarios de los pueblos.

Permanece además impulsada e influenciada por los alcances de la poderosa burocracia internacional un diseño de estructuras educativas de carácter hegemónico, donde perdura una óptica euroamericana de la historia universal (Cuesta, & Estellés, 2020; Amézola, 2020). La escuela asume entonces, un sentido civilizatorio y patriótico, cuya expansión gestionada directa o indirectamente por el Estado, promueve una organización y funcionamiento del espacio educativo como estructuras o dispositivos nacionales, que siguen la línea del modelo europeo (Bertoni, 2001).

Historia como disciplina escolar

En el ámbito de las disciplinas escolares, Viñao (2006), sostiene que estas constituyen una de las creaciones más genuinas de la cultura escolar, académica y escolástica; corresponden a configuraciones del sistema educativo, saberes y formas de ver el mundo, a las cuales, solo se tiene acceso a partir del accionar de la escuela, como parte de un proceso de mediación que realiza en un proceso de recreación y transformación de los *“saberes académicos”* entre los que se encuentran las disciplinas escolares, entregando en definitiva, un producto cultural, y que no es otra cosa que las generaciones de antiguos alumnos (Chervel, 1991; Viñao, 2006). Entonces, como lo plantea Cuesta, (1997), predomina en el sistema escolar la fragmentación del conocimiento en disciplinas, como parte de una tradición histórica, que tiende a *“jerarquizar el conocimiento y a conceder un reparto de papeles entre quien sabe los “misterios” de la asignatura (el profesor, que la recibe hecha por sus colegas universitarios) y quien, no sabiendo (el alumno), aspira a conocerlo”* (Cuesta, 1997, p. 2).

En el ámbito de las disciplinas escolares, la historia, y su enseñanza impartida en las instituciones educativas funcionan, cada una a *“su manera”*, pero siempre bajo la lógica y función social que desempeña la escuela dentro del modo de producción capitalista, configurando sus propias reglas de transformación en el ámbito de la reproducción de la cultura y del sistema social (Cuesta, 2002).

Consideraciones respecto de la enseñanza de la historia en la escuela

En tiempos más recientes, los discursos educativos y, por cierto, la enseñanza de la historia, ha incorporado y profundizado en algunos temas, a partir de los complejos desafíos y exigencias de la sociedad actual. Así desde el currículo escolar se promueven procesos pedagógicos contextualizados de manera que la cultura de referencia del estudiantado se constituya en la base de los aprendizajes, recayendo, en específico, en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales la labor pedagógica de intencionar el desarrollo de procesos formativos orientados a potenciar los valores de convivencia, afirmación identitaria e inclusión social.

No obstante, estos procesos de *“actualización”*, no están al margen de lo planteado por Goodson (1995), en cuanto a que los dispositivos curriculares son producciones históricas, resultado de luchas de poder, donde el que se impone, implica alcances en el control y la definición de las materias escolares, con la finalidad de imponer intereses ideológicos culturales.

Como lo señala Turra (2022), la asignatura de historia, frecuentemente está bajo la lupa respecto de su estatus en el sistema educativo chileno y su aporte formativo en la sociedad actual. Sosteniendo que, debido a su naturaleza ideológica, política y cultural, generalmente expuesta es la que mejor explica los debates acerca de sus finalidades educativas.

En términos generales, la enseñanza de la historia en el nivel secundario ha tenido, más allá de su masividad, (inicialmente restringida a la elite, para luego tener un carácter más universal) una impronta elitista, libresca, nacionalista y eurocéntrica (Finocchio, 2009), siendo una herramienta relevante para la memoria de la patria y la construcción de una identidad y ciudadanía nacional.

Reformas y ajustes de las bases curriculares para la enseñanza de la historia

Con las reformas curriculares que ha experimentado la enseñanza de la historia en Chile luego de la apertura democrática de los años 90', se ha desplegado una renovación de los propósitos y el contenido de la historia escolar, se consideró necesario consolidar la democracia y el fortalecimiento de la unidad nacional a partir de la diversidad regional al tiempo que los diseños curriculares desplegaron objetivos donde sobresalía la formación de la conciencia histórica de las jóvenes generaciones, los derechos humanos y la integración latinoamericana.

Estas transformaciones, según Turra (2022), se encuentran en concordancia con las corrientes teóricas que ponen el acento en el potencial formador de carácter integral que puede ser promovido a partir de la enseñanza de la historia. Desde los dispositivos curriculares; para Turra (2020), se advierte que la enseñanza de la historia en la escuela, constituye un ámbito privilegiado para la conformación de subjetividades interculturales, producto de sus orientaciones formativas promotoras de nuevas concepciones más vinculadas con lo social, soltando amarras respecto de los anclajes culturales tradicionales. En consecuencia, el estado de la cuestión, permite constatar la existencia de un consenso

respecto del rol clave que cumple la enseñanza de la historia en los procesos formativos de las personas y la construcción de las sociedades (Cuesta, 1997; 2002; Prat, 2001; Carretero., & Castorina, 2010; Toledo et al., 2010; Guzmán, 2021; Turra, 2022).

Estas características y alcances, ha involucrado, que, como pocas asignaturas, y de manera recurrente la enseñanza de la historia experimente modificaciones y ajustes en su estructura curricular, procesos que no solamente se focalizan en los contenidos, involucran también cuestiones vinculadas con el aporte, status en el sistema educativo y desafíos formativos de la disciplina (González, 2016; Guzmán, 2021, Turra, 2022).

Estos procesos de renovación curricular, han marcado una hoja de ruta para la enseñanza de la historia, incorporando diversos desafíos formativos que trascienden lo disciplinar, con diversos alcances y propósitos, a saber: preparar estudiantes para el ejercicio de la ciudadanía, continuar estudios superiores, incorporarse al mundo laboral. Estos desafíos de carácter más técnico-instrumental, conviven con sentidos específicos más renovados, relacionados con la construcción de identidad nacional plural, respetuosa de la diversidad cultural, los valores democráticos y los derechos humanos, que hacen hincapié en la asimilación de ideas, prácticas y valores éticos – democráticos que permita que las y los estudiantes se reconozcan como parte la construcción de una sociedad crítica, participativa, responsable y comprometida (González, 2016; Turra, 2022; MINEDUC; 1998; 2009; 2015).

Aporte formativo de la enseñanza de la historia

Como disciplina escolar, la enseñanza de la historia constituye una obra inacabada, se encuentra en constante movimiento; presenta, además, una tensión permanente entre las renovaciones, combinaciones y permanencias. A juicio de Prats (2001), se va encaminando a la configuración de un nuevo código disciplinar, que va incorporando o haciendo matices en cuanto a su finalidad política para la formación de ciudadanos, en la búsqueda de lo que Pagés (2007), denomina como la proyección democrática de las sociedades y la preservación de la memoria colectiva de los pueblos. Cabe preguntarse entonces ¿Qué proyección democrática se persigue? ¿Hablamos de memoria colectiva o selectiva?

Preguntas vigentes y pertinentes, en la medida que estudios recientes constatan la persistencia de propósitos tradicionales de sus discurso pedagógico, a saber: presencia de objetivos de carácter identitario -nacionalistas; abordajes superficiales respecto de temas traumáticos que corresponden a la historia reciente, vigencia de enseñanza de carácter tradicional monocultural; vigencia de relatos simbólicos que refuerzan la identidad nacional, proyectar una imagen positiva, triunfal y progresista de la historia (Carretero, 2007; Toledo et al., 2015; Turra, 2017; Turra, 2022).

En ese contexto, no se debe perder de vista la influencia de diversas corrientes en la formulación y renovación de los dispositivos curriculares, entre ellas las didácticas de la historia en España, la influencia de la psicología y particularmente el constructivismo, la necesidad de formar un ciudadano democrático y competitivo para el mercado laboral, la influencia de organismos internacionales, los expertos en educación, y los expertos en

didácticas específicas (Plá, 2022). Actores que promovieron la homogeneidad de las propuestas curriculares, y que inicialmente tuvo su auge a partir de la influencia del constructivismo español, pasando a la irrupción de grandes ejes la renovación curricular como lo son la ciudadanía y competitividad, ocultando el componente nacionalista a partir del despliegue de estos dos conceptos, como lo señala Plá (2022, p. 40) "la nueva finalidad fue, entonces, enseñar cómo el capitalismo global y la democracia como sistema político eran dos consecuencias naturales y lógicas del desarrollo histórico nacional".

Posteriormente, fueron apareciendo dentro de las reformas curriculares tres elementos estructurantes, a saber: la formación por competencias, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados. Lo anterior, a juicio de Plá (2022), dio como resultado una historia muy procedimental, orientado a desarrollar habilidades cognitivas que ofrezcan al ciudadano del futuro las posibilidades de competir en la sociedad del conocimiento.

MÉTODO

La metodología utilizada se inscribe en el marco de un paradigma comprensivo interpretativo. Particularmente, se busca indagar los propósitos formativos en la enseñanza de la historia en los dispositivos curriculares implementadas recientemente en el sistema educativo chileno. El enfoque implementado asume un carácter cualitativo, se intentará develar los propósitos formativos, su evolución, continuidades y cambios experimentados por los dispositivos curriculares en la enseñanza de la historia entre los años 1998 y 2015.

Los documentos en estudio fueron seleccionados bajo el criterio de pertinencia a los objetivos de la investigación. Contempla la revisión de las bases curriculares en enseñanza media para la enseñanza de la historia, en el período que va desde 1998 al 2015, publicados y prescritos por el Ministerio de Educación. La muestra quedó conformada por tres dispositivos curriculares de carácter oficial, cuyo consolidado se registra en la tabla 1:

Tabla 1 Documentos considerados en el estudio

Documento	Año	Código
Bases curriculares historia y geografía	1998	BC-98
Bases curriculares sector historia y geografía y ciencias sociales	2009	BC-09
Bases curriculares sector historia y geografía y ciencias sociales	2015	BC-15

Elaboración propia, 2023

En cuanto al análisis, se consideró pertinente realizar análisis cualitativo de contenido, en la medida que es una técnica que permite leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos escritos. Este procedimiento, constituye una *"aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio"* (Mayring, 2000, p. 4, en Cáceres, 2003). Se buscó identificar los propósitos formativos, continuidades y cambios en los documentos en estudio, así como las persistencias en sus narrativas, para sistematizar y levantar categorías de análisis.

El proceso se realizó siguiendo la propuesta metodológica de análisis cualitativo de contenido (Cáceres, 2003). Definiendo inicialmente las unidades de análisis, para luego establecer códigos de clasificación; el proceso se realizó a partir del desarrollo de dos fases, a saber: Fase 1 correspondiente al análisis vertical, proceso que considera la codificación de cada documento (corpus) por separado; Fase 2: corresponde a un análisis horizontal, en la búsqueda de homogeneidad, recurrencias o heterogeneidad discursiva. Finalmente se desarrolló un proceso de integración de los hallazgos, se consideró la triangulación teórico empírica de las categorías, teniendo en cuenta el soporte epistemológico que guía la investigación, y corresponde a la elaboración teórica donde confluye la elaboración teórica del investigador, los conocimientos previos y los procesos de codificación, categorización e interpretación (Valles, 2000).

Tabla 2 Malla temática de análisis de datos

Temas / Categorías	Subtemas / Subcategorías
Propósitos formativos	Conocimiento habilidades y actitudes
	Ciudadanía e identidad
	Formación integral
Persistencias en los propósitos formativos	Propósitos formativos permanentes
	Propósitos formativos residuales
Transformaciones en los propósitos formativos	Énfasis en las reformas curriculares
	Renovación de enfoques en los propósitos formativos

Elaboración propia, 2023

RESULTADOS

Acerca de los propósitos formativos declarados en las bases curriculares

Frente a las diversas dimensiones, posturas o perspectivas de análisis de los propósitos formativos que se advierten en las bases curriculares formuladas para la enseñanza de la historia en la educación media, involucra necesariamente establecer un marcador analítico que proporcione un punto de partida no solo para identificar propósitos declarados de manera explícita, sino que indagar en lo subyacente. En esa dirección, la propuesta del código disciplinar de Cuesta Fernández, como herramienta de análisis para entender y analizar la enseñanza de la historia, y en este caso particular, con los dispositivos curriculares que establecen y orientan a las y los docentes sobre los propósitos formativos donde deben focalizar su capacidad de agencia, en ellos se expone una propuesta pedagógica y didáctica para desplegar un proceso de gestión curricular cuyos lineamientos y posturas son definidas en este caso por el Estado chileno.

Este dispositivo según Plá y Turra (2022), reconoce en la historia escolar un ámbito privilegiado para la conformación de subjetividades interculturales, en la medida en que sus orientaciones formativas promueven nuevas comprensiones de lo social, superadoras de los tradicionales anclajes culturales excluyentes.

Dicho lo anterior, los resultados dan cuenta que los propósitos formativos declarados en los corpus estudiados presentan una regularidad en cuanto a su postulado general y que tiene

que ver con el desarrollo integral que se expresa en tres ámbitos, a saber: conocimientos, habilidades y actitudes, posicionándose como el punto de partida y final respecto de lo que debe significar y alcanzar la enseñanza de la historia en educación media en el sistema educativo chileno. Las BC-98 establecen "El sector de Historia y Ciencias Sociales tiene por propósito desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social" (MINEDUC, 1998, p. 97). Por su parte las BC-09 señalan que la asignatura *"Tiene por propósito desarrollar en alumnos y alumnas conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y su devenir, y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad"* (MINEDUC, 2009, p. 195).

En esta declaración de los propósitos formativos en la enseñanza de la historia, se advierte la influencia de la inclusión de las ciencias sociales en cuanto asignatura escolar, a partir de la consideración de diversos abordajes disciplinarios que vienen a ofrecer al estudiante herramientas científicas para pensar, comprender e interpretar la realidad social; considerando que los saberes curriculares deben estar en concordancia con el desarrollo de las y los estudiantes. Esto se vincula, con una situación señalada por Plá (2022), relacionada con la incorporación de la psicología como conocimiento central del pensamiento pedagógico, excluyendo los aspectos culturales, sociales y pedagógicos, *"psicologizando"* los saberes disciplinares.

En la finalidad relacionada con desarrollar conocimientos, habilidades y disposiciones, estos conceptos brindan la estructura al dispositivo curricular, en la medida en que en la operacionalización de las bases curriculares organizan, fundamentan y clasifican las distintas clases de objetivos de aprendizaje y sus contenidos; con la finalidad de adquirir conocimiento (cognitivo), habilidades (psicomotriz), y actitudes (afectivo).

Asimismo, asumiendo una postura crítica vinculada con la función de la escuela, como instancia que contribuye y es funcional en cuanto a lo social y económico para las naciones, subyace la presencia de racionalidades educativas más cercanas a la producción de un tipo de sujeto, donde la finalidad es que las y los estudiantes sean funcionales al sistema en la medida que se garantizan algunas competencias elementales que lo habilitan para ejercer la ciudadanía.

Esta ciudadanía, que tiene a nuestro juicio un carácter funcional, subyace intenciones que tienen que ver con el componente clásico de larga data presente en el código disciplinar para la enseñanza de la historia, como lo es la identidad nacional. Tal como lo señalan Plá y Turra, *"la función social y educativa del conocimiento histórico escolar adquiere actualidad cuando a ella se le asignan labores formativas en el ámbito de la ciudadanía, de la afirmación identitaria"* (Plá y Turra, 2022, p. 8). En esa dirección las BC-15 señalan *"la presente propuesta se propone continuar con el desarrollo de los aprendizajes del ciclo anterior, considerando que un o una estudiante, al egresar de 6° básico, ha adquirido un sentido de identidad y de pertenencia a nuestra sociedad"* (MINEDUC, 2015, p. 36).

Resulta llamativo, que el dispositivo curricular asume que el sentido de identidad es adquirido por las y los estudiantes en la educación básica. Por lo tanto, se mantiene su función identitaria modificada con el imaginario social y los estereotipos nacionales. Para Plá (2022), quien advierte sobre la homogeneidad de las reformas curriculares en Latinoamérica, producto que en sus fundamentos y formulación intervienen los mismos agentes, ya sea organismos internacionales, propuestas *“de moda”*; donde se ha intentado camuflar el lado nacionalista a partir de la imbricación entre diversas disciplinas manteniendo y consolidando los actores relevantes de las reformas curriculares de los 90' como son la ciudadanía y la competitividad.

En consecuencia, en los propósitos formativos presentes en las bases curriculares se advierten dos dimensiones y alcances; una de carácter explícito con un alcance totalizador, como son el desarrollo de conocimientos, habilidades y disposiciones/actitudes. Propuesta influenciada por las corrientes psicológicas, con énfasis en el constructivismo a partir de la integración de enfoques y disciplinas. Subyacen además dimensiones y alcances de carácter implícito, vinculados con la función social de la enseñanza de la historia, presente en el código disciplinar de larga data, el componente identitario permanece absolutamente vigente bajo la noción de ciudadanía presente en los renovados dispositivos curriculares.

Junto con lo anterior, se constata un componente que se podría relacionar con la misión educativa de la enseñanza de la historia, establece el constructo de formación integral, y que en un sentido amplio corresponde al objetivo o finalidad que se expresa en la trilogía conocimientos, habilidades y actitudes. En esa dirección, las BC-15 establecen:

“Las Bases Curriculares del presente ciclo de formación general buscan contribuir a la formación de personas (...), se espera entregar conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan ejercer como ciudadanos y ciudadanas activos(as) y respetuosos(as) de los principios en los que se funda la democracia, y que desarrollen y practiquen una conciencia ética basada en los derechos humanos” (MIENDUC, 2015, p. 36).

El propósito vinculado con la formación integral, se encuentra en la dirección de lo señalado por Prats (2001), establece que en la enseñanza de la historia se encuentran aportaciones teóricas que enfatizan en la potencialidad formadora integral, promovida desde los dispositivos curriculares, en tanto contribuye al desarrollo intelectual, social y afectivo de los sujetos escolares.

Sobre las persistencias en los propósitos formativos presentes en los dispositivos curriculares para la enseñanza de la historia

La categoría busca identificar las persistencias o continuidades que se mantienen en los diversos procesos de renovación curricular en la enseñanza de la historia; teniendo en consideración que el proceso involucra necesariamente la presencia de renovaciones y permanencias, invenciones y repeticiones.

Se puede constatar dentro de las persistencias que y en concordancia con lo señalado por Toledo et al. (2010), que su función identitaria se mantiene, pero bastante modificada con el imaginario social y los estereotipos nacionales. Se constata la persistencia de los propósitos tradicionales de su discurso pedagógico, se identifica la presencia de algunos objetivos de carácter identitario-nacionalistas, propio de la enseñanza tradicional de la historia.

Respecto de los propósitos formativos permanentes, se constata como están presente de manera explícita o subyacente finalidades u objetivos que se encuentran vinculados con los símbolos y relatos de identidad nacional que confluyen con disposiciones orientadas a la entrega de herramientas que promuevan análisis de fenómenos desde diversas perspectivas y posturas, cautelando la presencia de sesgos, las BC-98, señalan:

“En este sentido, el reconocimiento de la legitimidad de la diversidad de puntos de vista y la capacidad de argumentar y debatir son imprescindibles para el desenvolvimiento en una sociedad pluralista. La rigurosidad en la formulación del pensamiento y en el manejo de la información son la base de una actitud cívica responsable” (MINEDUC, 1998, p. 100).

En la misma dirección las BC-09, establecen:

“Un supuesto básico de esta propuesta curricular es que la mejor manera de contrarrestar el riesgo de una enseñanza sesgada de la historia, la geografía y de las ciencias sociales es abordar los temas de este sector revisando distintas fuentes (iconográficas, materiales y textuales) e interpretaciones y fomentando el valor de las evidencias” (MINEDUC, 2009, pp. 196 -197).

A diferencia de los propósitos formativos permanentes, se registra la presencia de objetivos en la enseñanza de la historia de carácter residual, correspondientes a contenidos que muestran ciertas querencias por aquellos propósitos que fueron dominantes, pero que han ido perdiendo terreno en el transcurso de las renovaciones curriculares, así lo consignan las BC-09: *“Desarrollen una actitud de respeto a la diversidad histórico-cultural de la humanidad y valoren la propia identidad”* (MINEDUC, 2009, p. 195).

Los corpus analizados muestran que los contenidos de la historia escolar se han transformado en comparación con los que predominaban previo al período estudiado; más cercanos a conceptualizaciones de la primera mitad del S. XX, es decir, los de tipo fáctico, político e institucional. No obstante, se mantienen postulados con contenidos diversos con diferentes grados de anclaje. Se mantiene por un lado los dominantes, con presencia generalizada y extendida; y están los que han perdido terreno principalmente los de tipo procesual y conceptual que se relacionan con los contenidos (hechos) y el vocabulario propio de la historiografía.

Transformaciones en los propósitos formativos en los procesos de renovación de los dispositivos curriculares en la enseñanza de la historia

Esta categoría que se relaciona con las transformaciones experimentadas en los propósitos formativos presentes en las Bases Curriculares, transformaciones que esconden el lado nacionalista detrás de diseños curriculares con base en la imbricación entre historia, psicología y, en menor grado economía. En el escenario de renovación curricular se logran advertir algunos énfasis que vienen a transformar y configurar las dimensiones o constructos que van predominando en la renovación de los dispositivos curriculares, a saber: enseñar historia para formar la conciencia histórica de los jóvenes, con la finalidad que los estudiantes comprendan que sus vidas se inscriben en una historia colectiva más amplia; que conozcan los modos en que los historiadores investigan y piensan críticamente la sociedad; formar ciudadanos conocedores críticos y comprometidos con su país; generar la construcción de identidades múltiples y convergentes además de formar para el ejercicio de la ciudadanía democrática (Siede, 2010). En esa dirección las BC-15, señalan:

“En este enfoque de dialogo transversal y continuo entre las disciplinas, la perspectiva cronológica de la historia asume un rol preponderante a partir de la cual se estructuran los contenidos y se analizan las sociedades humanas en el tiempo, pudiendo integrar, a partir del relato cronológico, las distintas aproximaciones disciplinares para analizar la realidad social del pasado y del presente” (MINEDUC, 2015, p. 37).

En ese contexto, la renovación curricular pondera procesos históricos desde diversas dimensiones (especialmente política, social y económica), para trabajar principios explicativos y conceptos generales. En consecuencia, la historia escolar actual propone a los alumnos comprender, analizar, explicar, fundamentar e interpretar procesos históricos mediante textos, materiales y perspectivas diversas. Se trata, como es evidente, de un conjunto de capacidades mucho más complejas que las que se prescribían en el pasado ya que superan con creces la clásica repetición y memorización de hechos fácticos de un relato canónico presente en textos escritos escolares. No obstante, es importante señalar, en concordancia con Valdés (2022), que el metarrelato histórico escolar no desapareció, se suman con mucha fuerza dos nuevos actores preponderantes llenos de simbolismos y que actúan como una especie de caballo de Troya para llevar camuflado otros propósitos, estos son la ciudadanía y las competencias.

Relación pedagógica disciplinar en los propósitos formativos

En el marco de las reformas curriculares, como consecuencia de la influencia predominante bajo la cual se piensan y formulan, y en concordancia además con una creciente preocupación por “lo pedagógico” y la irrupción del concepto de calidad educativa, es que se logra visualizar la irrupción y consolidación de orientaciones procedimentales de corte pedagógico disciplinar para alcanzar los propósitos formativos. En esa dirección, las BC-98 señalan:

“(…) el reconocimiento de la legitimidad de la diversidad de puntos de vista y la habilidad de formarse un juicio razonado sobre el mundo en que viven, de argumentar y debatir, y de asumir posturas y acciones responsablemente, aparecen como imprescindibles para el desenvolvimiento en una sociedad pluralista” (MINEDUC, 1998, p. 100).

Por su parte las BC- 09 establecen:

“Con este fin, las presentes Bases desarrollan las habilidades de análisis de diversas fuentes de información a través de un riguroso trabajo metodológico de la evidencia. El uso de evidencia para argumentar, la rigurosidad y sistematicidad del análisis, el desarrollo de argumentos coherentes y lógicos, entre otros, son algunos ejemplos de criterios que permiten legitimar las distintas visiones sobre un mismo hecho” (MINEDUC, 2009, p. 39).

Estas cuestiones procedimentales, de corte más disciplinar, que buscan desarrollar el potencial heurístico de la disciplina, reivindica los propósitos formativos de la enseñanza de la historia; en su despliegue, deberían hacer sentido en las y los docentes, respecto de la idea de formar jóvenes autónomos, con capacidad de formularse preguntas, dudar, reflexionar, buscar información, argumentar, etc.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los dispositivos escolares estudiados y sus procesos de renovación muestran que los propósitos formativos presentes en las bases curriculares se formulan y despliegan a partir de tres dimensiones totalizantes, cuya disposición influenciada por los aportes provenientes de la psicología ponen el acento en el desarrollo de conocimientos, habilidades, disposiciones y actitudes. Bajo el paraguas de estos propósitos formativos se desprenden una serie de intencionalidades que han permanecido sin mayores alteraciones en los diversos dispositivos curriculares, modificando sus formas, pero no sus finalidades.

De esta manera, las renovaciones curriculares actualizaron contenidos conceptuales, incorporaron procedimentales, incluyeron la escala local, ponderaron la historia contemporánea y abrieron el camino al tratamiento crítico del pasado reciente. Se ha incorporado el abordaje de procesos históricos, buscando y promoviendo su interpretación,

reflexión desde diversas dimensiones y disciplinas para trabajar contenidos procesuales y conceptuales.

Por cierto, estas consideraciones se presentan con diverso grado de profundidad o fragilidad, coexistiendo propósitos formativos dominantes, emergentes, latentes, residuales. A esto nos referimos que los énfasis en los propósitos formativos a nuestro juicio se mantienen vigentes, vestidos con otros ropajes (conceptualizaciones) pero sin mermar su trascendencia y su búsqueda permanente, tal es el caso de la identidad nacional, la cual encontró en el constructo de ciudadanía un vehículo para mantener su vigencia, y su contribución a intereses de carácter nacional y económico, como parte de la acción de la escuela.

Respecto de las transformaciones, estas se encuentran vinculadas, a nuestro juicio en cuestiones procedimentales de corte pedagógico curricular, donde se pone la mirada en el potencial heurístico de la disciplina, pero con el freno de mano puesto, la actitud cívica responsable, evitando el sesgo, en un escenario de desconfianza se podría pensar que esta mirada disciplinar busca que miremos el pasado y descuidemos lo presente.

Finalmente, investigaciones recientes coinciden en señalar la existencia de un quiebre del código disciplinar de la historia escolar, conclusiones que no compartimos, en la medida que se constata que los contenidos que disponen los textos visibles han sido transformados con un barniz didáctico, pero sus propósitos formativos se mantienen sin mayores alteraciones. Los propósitos formativos dan cuenta de un conjunto de permanencias, hibridaciones, mixturas e invenciones. Lo anterior, configura una estructura donde convive la renovación de los propósitos formativos, relacionados con el potencial heurístico de la disciplina, se avanza hacia lo crítico y lo plural, a lo conceptual, procesual, problematizador y explicativo, hacia la formación de lectores y escritores de diversos soportes, lenguajes y discursos; con los permanentes propósitos formativos vinculados con la identidad nacional y el rol de la escuela y su contribución al Estado -nación y el modelo económico imperante.

Finalmente, para afirmar sobre el quiebre del código disciplinar en la enseñanza de la historia, es necesario a modo de proyección, complementar la presente investigación, con las voces de quienes Cuesta Fernández define como "texto vivo", sobre sus percepciones respecto de los propósitos formativos que ellos consideran relevantes para la enseñanza de la historia.

REFERENCIAS

- Amézola, G. (2020) *Enseñar historia. Temas y problemas*. Ed. EDULP, Universidad Nacional de la Plata
- Bertoni, L. (2001) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 53-82. doi: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Carretero, M. (2007), *Documentos de identidad*, Buenos Aires, Paidós.
- Carretero, M., & Castorina, J. (2010), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, Buenos Aires, Paidós.
- Cattaruzza, A. (2010). Panel inaugural del ciclo: Historia ¿Para qué? En Cernadas, J. & Lvovich, D. (Eds.), *Historia ¿Para qué? Revisitas a Una Vieja Pregunta* (pp. 25-32). Buenos Aires: Prometeo-UNGS,
- Chervel, A. (1991) "Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación", *Revista de Educación*, 295, 59-111.
- Cigales, M., & Engeroff, A. (2018). Código disciplinar y historia de las disciplinas escolares: Entrevista con Raimundo Cuesta. *História da Educação*, 22(54), 08-18. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/75183>.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor
- Cuesta, R. (2000). Usos y abusos de la educación histórica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 1(14), 23-31.
- Cuesta, R. (2002). La historia como disciplina escolar: génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas. En C. Forcadell e I. Peiró (coords.), *Lecturas de la historia: nueve reflexiones sobre historia de la historiografía* (pp. 221-252). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Madrid: Octaedro.
- Cuesta, R., & Estellés, M. (coords.) (2020). Consideraciones críticas sobre la mundialización de los sistemas educativos: Jesús Romero, Inés Dussel y Thomas S. Popkewitz. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 3, 77-126. doi: 10.7203/con-cienciasocial.3.16791
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- González, M. (2016). La historia escolar a inicios del siglo XXI: cambios, pérdidas y conquistas. *Sociohistorica*, 37, <http://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SH2016n37a05>
- González, M (2018). La historia en la escuela secundaria en Argentina a inicios del siglo XXI: hacia un nuevo código disciplinar. *Historia y Espacio*, 15(53), 167-190. doi.org/ 10.25100/hye.v15i53.8658.
- Goodson, I. (1995), *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor
- Guzmán, P. (2021). Valor formativo de la historia en la escuela: su estudio a través del código disciplinar. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 3(2), 139-149. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4910>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum qualitative social research*, 1(2) <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>
- MINEDUC (1998). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*: autor
- MINEDUC (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*: autor
- MINEDUC (2015). *Bases Curriculares 7º básico a 2º medio*: autor.
- Pagés, J. (2007). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica Geográfica*, 9, 205-214.
- Plá, S. (2022). Historia curricular de la enseñanza de la historia en México (1972-2017). En Plá, S. y Turra, O (Coords.). *Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile* (pp. 31-55), Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Serie: IISUE Educación.
- Popkewitz, T. (1994). "Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas". *Revista de Educación*, 305, 103-107.
- Prats, J. (2001), *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*, Mérida, Junta de Extremadura.
- Siede, I. (2010). (coord.) *Ciencias Sociales en la escuela*. Buenos Aires: Aique.

PROPÓSITOS FORMATIVOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. CONTINUIDADES Y CAMBIOS EN LAS REFORMAS CURRICULARES

- Toledo, M., Gazmuri, R., & Magendzo, A. (2010). Propuesta de categorización de corrientes vigentes en la enseñanza escolar de la historia. *Revista Iberoamericana Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 63, 77-92.
- Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V. & Iglesias, R. (2015), "Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales desde la perspectiva de los profesores", *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 275-292. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100016>
- Turra, O. (2017). Historia escolar en contexto interétnico e intercultural mapuche. *Educação e Sociedade*, 38(140), 791-808. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302016140175>
- Turra, O. (2022). El código disciplinar de la historia en Chile: Un análisis curricular desde sus contenidos de enseñanza (1965-2016). En Plá, S., & Turra, O (Coords.). *Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile*. (pp. 57-78) Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Serie: IISUE Educación.
- Valdés, M. (2022) La historia como campo disciplinar en el currículum escolar: Presencias y ausencias en su enseñanza en el aula. En Plá, S. y Turra, O (Coords.). *Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile* (pp. 191-219). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Serie: IISUE Educación.
- Valles, M. (2000.) *Técnicas cualitativas en investigación. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Sociología.
- Viñao, A. (2006). El libro de texto y las disciplinas escolares: una mirada a sus orígenes. En: Benito, A. *Currículum editado y sociedad del conocimiento: texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 109-140.

CONCEPCIÓN PARADIGMÁTICA PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA Y EL PAPEL ASIGNADO A LAS FAMILIAS. MIRADAS DESDE UN ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL DE LA REGIÓN DE ÑUBLE

PARADIGMATIC CONCEPTION FOR CITIZEN EDUCATION AND THE ROLE ASSIGNED TO FAMILIES. PERSPECTIVES FROM AN EDUCATIONAL SCHOOL IN THE ÑUBLE REGION

Fabian Bazin Vargas¹⁰ | Universidad del Bío-Bío | fbazinvargas@gmail.com
Héctor Cárcamo Vásquez¹¹ | Universidad del Bío-Bío | hcarcamo@ubiobio.cl

RESUMEN

El objetivo de este artículo es develar la concepción paradigmática en torno al proceso de formación ciudadana en un establecimiento educacional de la Región de Ñuble y qué papel se les otorga a las familias en dicho proceso. El estudio se desarrolla cualitativamente. El método es de revisión documental. Los documentos analizados son el proyecto educativo institucional, el plan de formación ciudadana y el reglamento de convivencia escolar. El procedimiento analítico se efectúa utilizando la técnica de análisis de contenidos. A nivel de resultados cabe señalar que prima una noción de ciudadanía de tipo republicana con base a la transmisión de contenidos de carácter conceptual. En tal sentido, el papel que se asigna a las familias para el proceso de formación ciudadana responde a lógicas de complementariedad del quehacer escolar. De este modo las familias deben, por una parte, mantenerse informadas y, por otra, dispuestas a colaborar en aquellas demandas que emanan desde el campo escolar. Lo anterior permite afirmar la lógica funcionalista de la educación que permea en la documentación revisada, pues no existe una mirada del establecimiento con lógica asociativa que generar una mayor implicación y comunicación entre el colegio, las familias y la comunidad local para los procesos de formación ciudadana de los estudiantes.

Palabras clave: ciudadanía, formación ciudadana, relación familia-escuela

ABSTRACT

The objective of this article is to reveal the paradigmatic conception around the process of citizen formation in an educational school of the Ñuble Region and what role is given to families in the process. The study is developed qualitatively. The method is documentary review. The documents analyzed are the institutional educational project, the citizen training plan and the school climate regulation. The analytical procedure is carried out using the content analysis technique. At the level of results, it should be noted that a notion of republican-type citizenship prevails based on the transmission of conceptual content. In this sense, the role assigned to families for the citizen formation process responds to logics of complementarity of school work. In this way, families must, on one hand, keep themselves informed and, on the other, willing to collaborate in those demands that come from the school field. The previous allows us to affirm the functionalist logic of education that permeates the documentation reviewed, since there is no view of the school with associative logic that generates greater involvement and communication between the school, families and the local community for citizen training process of the students.

Keywords: citizenship, citizen education, family-school relationship

¹⁰ Profesor en Educación Media en Historia y Geografía. Estudiante Magister en Educación, Universidad del Bío-Bío, Región de Ñuble, Chile.

¹¹ Doctor en Antropología Social de la Diversidad Cultural y la Ciudadanía. Magíster en Investigación Social y Desarrollo. Sociólogo. Académico del Departamento de Ciencias Sociales y Coordinador del Grupo de Investigación FESOC, Universidad del Bío-Bío, Región de Ñuble, Chile.

INTRODUCCIÓN

Ciudadanía y enfoques para su formación en la escuela

El trabajo busca develar la concepción paradigmática en torno al proceso de formación ciudadana en un establecimiento educacional de la Región de Ñuble y qué papel se les otorga a las familias en dicho proceso. Esta pregunta deriva de la relevancia que ha adquirido esta temática en el contexto chileno en los últimos años.

Para iniciar, respecto de la formación ciudadana en el contexto educativo formal, destaca la promulgación de la ley 20.911 de marzo de 2016. En ella se plantea la obligatoriedad de crear un plan de formación ciudadana en todos los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado (BCN, 2016). Esta ley nace para generar una nueva visión con respecto al estudio de la ciudadanía, que, tradicionalmente, se entendía en los planes de estudio desde un enfoque cívico y normativo institucional sustentado en la dimensión electoral de la política, lo que Muñoz-Labraña et al. (2019), denominan enfoque minimalista. Los mismos plantean la importancia de orientar el estudio de la formación ciudadana hacia el enfoque maximalista, que tiene una visión de estudio más inclusiva, comprensiva y contextual en relación al tipo de ciudadano que se quiere formar. Del mismo modo, existen distintas formas de clasificar los modelos de Formación Ciudadana. Muñoz-Labraña et al. (2019), señalan que existe el modelo técnico, hermenéutico y emancipador. El primero pretende formar ciudadanos con un carácter instrumental, alejado de compromisos políticos, el segundo tiene como objetivo crear ciudadanos autónomos con capacidad para saber vivir en sociedad creando acuerdos constantemente, y el tercero forma ciudadanos críticos orientados a desnaturalizar prácticas sociales adquiridas de forma tradicional para emprender acciones transformadoras al interior de la sociedad.

Otro modo de clasificar los modelos de formación ciudadana, distingue entre tres perspectivas, la liberal, la comunitarista y la republicana. Desde la perspectiva teórica liberal representada por Rawls (1995), se sostiene la necesidad de formar ciudadanos sobre la base de principios como la libertad e igualdad de todo ciudadano. Rawls plantea el concepto de *"justicia como equidad"* que se sustenta en virtudes como la civilidad, la tolerancia, la razonabilidad y el sentido de equidad (Rawls, 1995). Por otra parte, Taylor (1996), uno de los principales exponentes de la perspectiva comunitaria, sostiene que desde la concepción comunitarista se pretende reivindicar a la comunidad como forma de organización política y la idea del bien sobre lo justo. Taylor plantea un modelo de formación ciudadana que entiende la importancia de crear una identidad individual en las personas construidas a partir de su relación con otros (Taylor, 1996). Habermas (1998), por su parte, plantea la necesidad de formar ciudadanos con una perspectiva republicana, en donde se respete la *"concepción procedimental del derecho"*, según la cual el sistema democrático vigente en la sociedad debe respetar y asegurar la autonomía privada y pública, tanto del individuo como del grupo social. Además, es enfático en plantear que el posicionamiento republicano considera a la sociedad como un todo político, en la que todas las personas constantemente buscan dialogar, discutir y comprenderse con sus iguales en todos los sectores de la sociedad

(Habermas, 1998). Finalmente, para el caso chileno, Cerda et al. (2004), sintetizan los enfoques teóricos para la formación ciudadana en dos; por una parte, el liberal y por la otra el comunitario. Los autores concluyen que en Chile tradicionalmente ha existido una dimensión liberal de ciudadanía que se ha expresado en los distintos planes curriculares que se han creado reduciendo la ciudadanía a la entrega de derechos y deberes, la importancia de la autonomía del individuo y la práctica del voto como principal mecanismo de acceso a las decisiones políticas y modo principal de participación ciudadana.

La ley 20.911, por lo tanto y según lo descrito por Muñoz-Labraña et al. (2019), Cárcamo-Vásquez (2019), Cerda et al. (2004), se publica para orientar el estudio de la formación ciudadana hacia el enfoque maximalista, con modelo de formación comunitaria y republicana buscando que los planes de formación ciudadana de los establecimientos educacionales logren el objetivo de formar estudiantes alejados de la perspectiva tradicional liberal que ha sido el modo de entender los procesos de participación ciudadana en Chile.

La relación entre familias y escuelas: participación, comunicación e implicación parental

En lo relativo a la relación familia-escuela, Manghi et al. (2021), destacan que la producción científica chilena de los últimos años pone de manifiesto el valor que posee esta temática. A este respecto, los autores, en primera instancia, manifiestan que la bibliografía existente no suele incluir una definición clara de familia, sino más bien abarcan contenidos en relación a la *“forma de configurar la noción de familia y, las maneras en que familias y escuelas acuden entre sí”* (Manghi et al., 2021, p. 35). Del mismo modo, cabe consignar que no existe un bloque homogéneo respecto de los beneficios de la relación familias y escuelas al interior de lo que se ha escrito. De este modo, entre la producción científica nacional se distingue, en primer término, la idea de promover la colaboración entre familias y escuelas con el fin de obtener mejores resultados académicos, cimentar lo disciplinar y socioemocional de los estudiantes (Ortega, & Cárcamo-Vásquez, 2019; Madrid et al., 2019; y Razeto, 2018). En segundo término, se reconoce un conjunto de textos que reconocen la relación entre familias y escuelas como posibilidad de promover cambios culturales al interior de las escuelas, creando un diálogo mutuo entre los distintos agentes que conforman la comunidad escolar con la idea de superar el tradicional y básico nivel informativo de interacción (Schilling, 2015; Cárcamo-Vásquez, & Méndez-Bustos, 2019; Cárcamo-Vásquez, & Garreta, 2020). En tercer y último término, se identifican un conjunto de artículos que reconocen la relación entre familias y escuelas como fomento para facilitar el desarrollo de capacidades entre los estudiantes que transitan por el sistema escolar.

De acuerdo a lo propuesto por Manghi et al. (2021), en la literatura científica nacional prevalece la valoración de una relación entre familias y escuelas con el fin de potenciar las capacidades cognitivas como foco para mejorar los resultados de aprendizaje y el desarrollo socioemocional, evitando de esta forma las probabilidades de deserción del sistema educacional (Gubbins, & Otero, 2016; Gubbins, & Ibarra, 2016; Santana et al., 2018).

En el caso particular de Chile, la participación de los padres ha estado orientada por un marco regulatorio específico. En el año 2000, se formula la *"Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados"* en el Sistema Educativo, en el marco del instructivo presidencial sobre participación ciudadana, a través del cual se instruye al Ministerio de Educación, promover y fortalecer la participación de padres, madres y apoderados, así como también sus organizaciones. El 2017, con lógica de continuidad de lo propuesto a inicio de 2000, se desarrolla la *"Política de participación de las familias y la comunidad en instituciones educativas"*. En esta oportunidad se desea relevar el concepto de comunidad educativa más allá de las fronteras del espacio escolar.

Para efectos del presente estudio es importante referirse a algunos enfoques teóricos para el abordaje de la relación familia-escuela. Llevot y Bernad, (2016) cimentan la importancia que esta convivencia sea interactiva y positiva, por lo tanto, busca abarcar las formas en las que se ha dado es un contenido que vale la pena considerar. Primero, en lo que se relaciona con la participación de las familias, Epstein, en Cárcamo y Jarpa (2021), se plantea que la escuela oferta seis tipos estrategias para generar participación de las familias: comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, ayuda a los padres, colaboración con el entorno y toma de decisiones. Por otra parte, Flamey et al. (1999), señalan las prácticas de participación según niveles de involucramiento. Según estos autores, la participación se configura según el nivel de implicación permitido en las escuelas a los centros de padres, madres y apoderados. Estos niveles son cinco: informativo, colaborativo, consultivo, toma de decisiones en relación a objetivos, acciones y recursos y, por último, control de eficacia. Asimismo, Vogels (en Colás y Contreras, 2013), señala las formas de participación según concepción educativa de los padres. Según Vogels, las concepciones de padres y madres respecto del sistema educacional se clasifican en consumidores, clientes, participantes y socios. Este enfoque tiene como esencia el rol neoliberal de la educación que caracteriza los sistemas educativos que tienen el denominado modelo económico y que las familias y escuelas las extrapolan a la educación.

Por último, y en relación a la comunicación entre familias y escuelas, cabe destacar la dimensión de implicación de las familias en la escuela, que se sustenta sobre la base del compromiso adquirido por los agentes para realizar acciones conjuntas que contribuyan a la consecución de objetivos comunes. Acuña et al. (2018), afirman que el involucramiento y sus lineamientos, pueden promover interacciones positivas entre las familias y la escuela, así como también la diseminación de los diversos beneficios que estas conllevan. De acuerdo a Razeto (2018), la implicación parental se expresa a través de dos ámbitos: con la escuela y con la educación. La primera es un tipo de relación modelada desde la escuela, y, la segunda, se expresa en el contexto de la escuela y el hogar, fomentando una visión compartida en donde la confianza debe ser mutua. Dependiendo del establecimiento educacional, se puede encontrar uno u otro ámbito caracterizado, realidad que se vislumbran a través de los documentos oficiales o mediante la práctica cotidiana día a día.

La relación familia-escuela en el proceso de formación ciudadana

Dado el objeto de estudio, se torna fundamental articular analíticamente cada una de los aspectos descritos. A este respecto, Cárcamo (2019), afirma que la relación familia-escuela es un aspecto de gran relevancia para materializar la formación ciudadana en el campo escolar. Del mismo modo, Andrés y Giró (2016), plantean atender a esta temática es importante pues se debe entender y orientar al docente como un facilitador para los distintos problemas de cercanía y confianza que suele existir entre la escuela y familia. Por lo tanto, no es llegar y tomar esta temática a ligera, pues entender la escuela como un espacio de formación ciudadana ayuda a guiar los procesos formativos, democráticos y de aprendizaje. Este proceso se torna fundamental en el momento histórico que vive nuestro país, el cual está caracterizado por la pérdida de credibilidad de las instituciones, escándalos de corrupción, crisis económica, proyectos de cambio constitucional, entre otros. No obstante, tal como ha concluido Cárcamo y Mardones (2021), los docentes y otros agentes educativos tradicionalmente observan a la familia como un elemento que debe abarcar el aspecto disciplinar del estudiante, es decir, como meros participantes de actividades como festividades, efemérides, reuniones de apoderados, citaciones, entre otras, dejando de lado a la familia en la toma de decisiones o gestión al interior de las escuelas, restando por lo tanto la importante labor de formación ciudadana que debe existir al interior del sistema educativo y que precisamente pretende solucionar la citada ley 20.911 en Chile.

Sobre la base de los elementos expuestos, se formulan las siguientes preguntas de investigación, ¿qué concepción paradigmática respecto de la formación ciudadana está presente en el establecimiento educacional que forma parte de la investigación?, en este escenario, ¿qué papel se les asigna a las familias en la formación ciudadana de niños, niñas y adolescentes del establecimiento educacional?

MATERIALES Y MÉTODOS

Para iniciar, es importante recordar que toda decisión metodológica siempre ha de estar fundada en el objeto de estudio y su propia naturaleza, por ello se estima conveniente explicitarlo en el marco de este apartado metodológico. El objeto de estudio a nivel conceptual refiere a la concepción paradigmática en torno al proceso de formación ciudadana contenido en la documentación oficial de un establecimiento educacional de la Región de Ñuble y el papel que se otorga a las familias en dicho proceso.

La unidad de estudio corresponde a un establecimiento educacional emplazado en la Región de Ñuble, a 25 kilómetros de la capital regional (Chillán). Es un establecimiento que imparte educación básica y media, con un total de 364 estudiantes a la fecha del presente estudio. De acuerdo a lo estipulado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el establecimiento busca aportar a la formación de una persona íntegra, "facilitando y practicando una conciencia que le permitan vivir y convivir de forma equilibrada, armónica y respetuosa con todo lo existente en la creación de Dios". De lo expuesto se desprende que el ideario institucional es de tipo religioso. Desde el punto de vista administrativo, el establecimiento educacional es particular subvencionado, situación que para todos sus efectos le exige

regirse por todas las disposiciones legales y reglamentarias impulsadas por el Estado de Chile y más específicamente, el Ministerio de Educación, toda vez que recibe aportes del Estado.

Sobre la base del objeto de estudio planteado, cabe consignar que el paradigma desde el cual se desarrolla el proceso investigativo corresponde al comprensivo interpretativo. En consecuencia, la metodología utilizada es de carácter cualitativo con base al método de revisión documental (Beltrán, 2018). El corpus para el análisis está compuesto por los siguientes documentos.

- Proyecto educativo institucional (PEI)
- Reglamento interno de formación, convivencia escolar y seguridad (RICE).
- Plan de formación ciudadana (en su versión actualizada a 2022).

Respecto al procedimiento analítico, se trabaja con la técnica de análisis de contenido (Cáceres, 2003; Baeza, 2002). En consecuencia, se siguieron los siguientes pasos:

1. Selección de la documentación con base a las necesidades del objeto de estudio.
2. Disposición del corpus documental para el desarrollo analítico.
3. Elaboración de matrices para el desarrollo de la reducción metodológica con base a las siguientes categorías deductivas: concepciones paradigmáticas para la formación ciudadana, relación familia-escuela y rol asignado a las familias en el proceso de formación ciudadana.
4. Interpretación y discusión de resultados (triangulación teórico-empírica).

Finalizando con el apartado metodológico, para el desarrollo de la investigación se establecieron un conjunto de disposiciones éticas. En primer término, se solicitó formalmente acceso a la documentación, dicha solicitud se dirigió a la sostenedora y a la dirección del establecimiento educacional; a quienes se da a conocer el objetivo del estudio, el procedimiento para el análisis y la intención de publicación. Por otra parte, siguiendo las orientaciones éticas propuestas en la Declaración de Singapur, se opta por no utilizar el nombre del establecimiento educacional, puesto que el corpus está constituido por información institucional de carácter oficial. Finalmente, como equipo de investigación se dispuso un proceso de devolución de resultados a los responsables del establecimiento por medio de exposición oral y entrega de una copia impresa de los resultados, una vez que el artículo sea publicado.

RESULTADOS

En el presente apartado se expondrá las distintas aristas que serán tomadas en consideración en la discusión de resultados a través de las temáticas que conforman el planteamiento del problema. En primera instancia, se describirán las distintas concepciones paradigmáticas para la formación ciudadana que están presentes en el establecimiento educacional que se está analizando. En el siguiente punto, mostrará de qué forma se manifiesta la relación familia-escuela en los documentos oficiales del establecimiento educacional estudiado, teniendo en consideración el tipo de participación y comunicación, y las áreas estratégicas

y líneas de acción de la *"Política de Participación de las familias y la comunidad e instituciones educativas"* (2017). Por último, se expondrá el rol asignado a las familias en el proceso de formación ciudadana, para tener un alcance completo de esta temática y culminar este apartado.

Concepciones paradigmáticas para la formación ciudadana

Sobre la base de la documentación oficial del establecimiento educacional en cuestión, se constata la supremacía de la noción republicana. Tal como se expone en el plan de formación ciudadana:

"Contribuir a la formación de ciudadanos con valores y conocimientos, para fomentar el desarrollo del país, con una visión centrada en el ser humano como parte de un entorno natural y social" (Plan de Formación Ciudadana, 2022)

Del mismo modo se puede encontrar esta noción republicana teniendo en consideración la importancia de entender el concepto de ciudadanía como sustento de los deberes y derechos asociados a ella, aspecto que la ley 20.911 denota de forma explícita. La institución educativa sigue sustentando este punto republicano al referirse a la misión que tiene con los estudiantes:

"Propiciar que los estudiantes puedan tomar decisiones en conciencia respecto de sus derechos y sus responsabilidades como ciudadanos, con autonomía, pensamiento crítico y principios éticos" (Plan de formación ciudadana, 2022).

Por otra parte, a modo de complemento, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), también da cuenta de esta visión republicana, pues entiende la importancia que los estudiantes se comprometan con sus deberes en el quehacer diario, pues estos deben,

"(...) involucrarse activamente y comprometerse con el proyecto educativo, responsabilizarse de sus aprendizajes y propio proceso educativo y resultados" (PEI, 2022).

En la misma línea, afirma que es fundamental para los estudiantes,

"(...) desarrollar y promover la participación y vida democrática en la comunidad escolar para asegurar un adecuado desarrollo personal y social" (PEI, 2022).

En relación directa con la ley 20.911 y lo expuesto anteriormente, se pudo constatar que los objetivos que establece la ley y que son preponderantes con los documentos oficiales del establecimiento educacional son los objetivos "a y e", y en menor medida, las letras "b, c, f, g, h, i". El objetivo menos señalado con una directa o indirecta relación en los documentos oficiales, es la letra "d", que señala:

"Promover el conocimiento, comprensión y compromiso de los estudiantes con los derechos humanos reconocidos en la Constitución Política de la República y en los tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile, con especial énfasis en los derechos del niño" (BCN, 2016).

Actividades para la formación ciudadana según tipo y contenido

El establecimiento educacional, en su Plan de Formación Ciudadana, contiene una serie de actividades que se clasifican y realizan dependiendo de su contenido de forma anual, mensual y diario. Tomando en consideración el tipo de contenido (conceptual/factual) y tipo de actividad (individual-comunitaria/interactivo-teórico-reflexivo) (Muñoz-Labraña, et al., 2019), se pudo constatar una primacía de actividades de tipo factual y comunitaria reflexiva, pues prevalecen durante el año actividades como las siguientes:

“Reuniones de apoderados de curso, de planificación e información de actividades, y otras instancias de participación y opinión; Reuniones de Centro de padres, con realización de mesas de diálogo y mesas de trabajo, como insumo para la toma de decisiones; Reuniones de Centro de alumnos, con mesas de diálogo y de trabajo, como insumo para la toma de decisiones” (Plan de Formación Ciudadana, 2022).

Destacan, pero en menor medida las actividades con contenido de tipo conceptual teniendo una variación mínima entre lo individual y comunitario, e interactivo, teórico y reflexivo. Para ejemplificar podemos citar las siguientes:

“Elaborar y distribuir encuestas para medir el sentido de pertenencia de los estudiantes al Colegio y hábitos de vida saludable, generando participación y valorando su opinión (conceptual/individual-reflexivo); En diario mural del colegio, presentar infografías alusivas a la diversidad cultural y social, derechos y deberes de los estudiantes, sentido de pertenencia al colegio, vida democrática, entre otros (conceptual/comunitaria-teórica); Celebración de fiestas patrias, promoviendo los símbolos patrios, la vida cívica y la diversidad cultural, con énfasis de vestimentas y comidas típicas de zona norte, centro y sur de Chile (conceptual/comunitaria-interactiva); Visitas guiadas de cursos a autoridades locales, bomberos, carabineros, etc. y/o que representantes de las instituciones locales asistan al colegio a promover su entidad (conceptual/comunitaria-reflexiva) (Plan de Formación Ciudadana, 2022).

Relación familia-escuela

Es fundamental en primera instancia, exponer la noción de familia que tiene el establecimiento educacional. Este entiende a las familias, padres y apoderados como:

“(…) agentes activos, como el principal actor en la educación integral de cada niño, niña o joven estudiante, debiendo guiarlos a través del respeto, el compromiso, el cuidado y la responsabilidad” (PEI, 2022).

Ahora bien, con respecto a las prácticas de participación que prevalece entre las familias y el colegio estudiado, encontramos por antonomasia el de tipo informativo. Se ejemplifica en los “Derechos y deberes de los padres y apoderados” que establece el RICE:

“(Los padres y apoderados tienen derecho) a recibir oportunamente todas las informaciones relativas al proceso de evaluación durante el año escolar, informe de notas, rendimiento escolar, situación final de promoción o reprobación y decisiones disciplinarias que correspondan al estudiante; Conocer el proyecto educativo, los

planes y programas de estudios, reglamento de evaluación y reglamento de convivencia vigentes en el colegio; conocer el proceso de admisión, de matrícula del establecimiento educacional; Conocer los principios y las normas que distinguen el proyecto educativo institucional, de la Unidad educativa, el Reglamento de Evaluación y el Reglamento de Convivencia; entre otros” (RICE, p. 15, 2022)

En menor medida se plasma el de tipo colaborativo, encontrando solamente las siguientes referencias:

“(Los padres y apoderados tienen como derecho) participar en cargos de elección, de acuerdo con la normativa vigente del Centro General de Padres o Apoderados; Conocer la cuenta pública presentada por la administración y el equipo de gestión del establecimiento, participando y opinando con miras a mejorar y apoyar la gestión administrativa y pedagógica del colegio; Colaborar en las actividades organizadas por el colegio que dependen de la dirección general, del Centro General de Padres y Apoderados o del subcentro (microcentros) respectivo, sean éstas de carácter académicas, de orientación familiar, deportivas-recreativas, cívicas o sociales” (RICE, 2022, pp.15-16).

En relación a los ámbitos de implicación que tienen las familias con la institución educativa estudiada, existe una primacía total de parte del colegio, primando las acciones siempre modeladas desde este, y no desde las familias con un enfoque colaborativo contextual entre la escuela y el hogar:

“(Los padres y apoderados deben) comprender y asumir la calidad de apoderado como misión personal y familiar frente al aprendizaje escolar y formativo de su pupilo (a); Contribuir a un clima de buenas relaciones planteando sus inquietudes y reclamos en conformidad al conducto regular establecido en el colegio para el caso, teniendo presente siempre salva guardar el respeto y la tolerancia debidos” (RICE, 2022, pp. 15-16).

Por último, y considerando la *“Política de Participación de las Familias y la Comunidad e Instituciones Educativas”* (2017), se evidencia que la primera línea de acción que se basa en el “diálogo y colaboración entre actores educativos; institución educativa, familias y comunidad” y la segunda que plantea el, *“apoyo a la formación de actores educativos para la participación”* están establecidos en el Plan de Formación Ciudadana, en el PEI y en el RICE. No obstante, se pudo constatar que no existe evidencias ya sea directa o indirecta en los documentos oficiales con respecto a la tercera línea de acción que se basa en la *“integración de la escuela a la comunidad local”*.

Rol asignado a las familias en el proceso de formación ciudadana

En relación a este punto, se puede visualizar en primera instancia importancia en la participación de las familias en el proceso educativo de cada estudiante en relación a lo que pretende el colegio lograr:

“El compromiso es visualizado como la participación activa de las familias, padres y apoderados en el proceso educativo de cada estudiante, en su formación integral, en

los sellos educativos y actividades del colegio, contribuyendo con el proyecto educativo” (PEI, 2022).

Teniendo en consideración el Plan de Formación Ciudadana del establecimiento educacional, pudimos constatar una preeminencia en actividades en donde las familias participan en formato de reunión con el centro de padres y apoderados, destacando las que se realizan para la difusión del plan de formación ciudadana y las reuniones de apoderados que se concretan de forma mensual. Ahora bien, el PEI destaca la importancia de la participación de las familias en las instancias de evaluación y reflexión del proyecto educativo:

“Las instancias de evaluación y reflexión del proyecto educativo institucional se realizan en los consejos de evaluación y asambleas de estudiantes semestrales, en mesas de trabajo con las directivas de apoderados y centro de padres de frecuencia bimensual” (PEI, 2022).

Por último, se aprecia la importancia otorgada en el presente establecimiento educacional a la denominada “Escuela para padres”, realizándose de forma mensual en las reuniones de apoderados y que pretende educar a los apoderados en “temas atingentes para el desarrollo formativo de los estudiantes” (PEI, 2022). En esa instancia los apoderados recaban y dialogan mediante talleres con el/la profesor/a jefe la tarea educativa de los estudiantes y su involucramiento en miras de un mejor rendimiento académico de sus pupilos/as.

DISCUSIÓN

En la revisión exhaustiva realizada a los documentos oficiales del establecimiento educacional estudiado, se puede denotar la influencia de la noción republicana que plantea Habermas (2005), como principal concepción paradigmática de formación ciudadana. Esta idea se fundamenta observando los deberes y derechos que aparecen con relevancia en los documentos analizados, que son, para el estudioso alemán, “libertades positivas” y que se fundamentan en la “participación en una práctica común, cuyo ejercicio es lo que permite a los ciudadanos convertirse en aquello que quieren ser: en sujetos políticamente responsables de una comunidad de libres e iguales” (Habermas, 2005, p. 2).

Se pretende con esta visión lograr y generar en los estudiantes responsabilidades como deber prioritario, complementando con la participación ciudadana en todas las áreas de la sociedad, partiendo desde lo que propone el propio establecimiento educacional. Es un intento de estar en sintonía con la ley 20.911 especialmente en su objetivo “a” que se basa en “promover la comprensión y análisis del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella”. Ahora bien, ¿es suficiente para lo que propone la ley en el área de formación ciudadana? Según vimos en los resultados, existe también una clara tendencia a las actividades que tiene relación con el objetivo “e” que trata temas de diversidad cultural, pero resultan insuficientes las actividades relacionadas con la comprensión del Estado de Derecho (objetivo “c”), los derechos humanos reconocidos en la Constitución Política de la República (objetivo “d”) y el fomento de una cultura de transparencia y probidad (objetivo “h”). Esta falta de actividades se puede entender gracias a la orientación académica que tiene

el colegio (científico-humanista), pues entiende que las asignaturas que ven ese tipo de temáticas son las responsables de liderar las actividades correspondientes para generar aprendizaje en los estudiantes.

Muñoz-Labraña et al. (2019), plantean que existen desafíos que enfrenta el sistema educacional chileno en torno a la formación ciudadana, y destaca la importancia que la temática señalada se transforme en una "una tarea explícita en los contextos escolares" (Muñoz-Labraña et al., 2019, p. 23), ante lo cual se visualiza que el tipo de actividades existentes en el presente establecimiento sigue careciendo de este aspecto, pues los objetivos descendidos de la Ley 20.911 quedan relevados en el currículo de formación, especialmente con lo que puede o no puede lograr la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y las instancias de la colaboración en las sucesivas reuniones de todo tipo establecidos en el plan de formación ciudadana.

Es positivo que existan instancias de diálogo, lo que fomenta el objetivo que busca garantizar el desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela (objetivo "g"), pero no es suficiente para los desafíos que se presentan en la actualidad. En la misma línea, existe una carencia en el acercamiento de la formación ciudadana a los intereses de los estudiantes para su inserción al interior de la sociedad, pues los expresado en los documentos no generan una total contextualización con la realidad, debiendo existir más actividades explícitas donde involucren las características particulares del alumnado. Muñoz y Torres (2014) afirman que no debe existir esta falta de contextualización porque, "hace que el alumnado yuxtaponga sus intereses con los de la sociedad" (Muñoz, & Torres, 2014, p. 239).

Con respecto a la relación familia-escuela, al poder constatar que prevalece el de tipo informativo, tenemos un establecimiento que perpetúa el nivel básico de participación (Flamey, Gubbins, y Morales, 1999). El enfoque del establecimiento busca mantener permanentemente informados a padres, madres y apoderados, lo que es positivo; sin embargo, refuerza una noción de participación amparada en el nivel más básico. Asimismo, documentos oficiales analizados ponen de manifiesto una implicación parental enfocada en y desde la escuela (Razeto, 2018).

Este tipo de implicación en y desde la escuela se puede constatar a través de varias normas en los Derechos y Deberes de los padres, madres y apoderados y de los estudiantes (RICE). En ellos se expresa un liderazgo desde el colegio para las acciones a realizar en todas las instancias formales (ejemplo: Reunión de Apoderados/as), curriculares (ejemplo: notas de una asignatura) y extracurriculares (ejemplo: salidas pedagógicas a un museo) que realizan tanto las familias como los estudiantes. No se constata una cultura de la colaboración entre familias y escuelas, más bien a las familias se les asigna un rol anclado en lo valórico, en consecuencia, se conciben como agentes que deben cumplir y preocuparse del avance académico del estudiante.

En relación a la "Política de Participación de las Familias y la Comunidad e Instituciones Educativas" (2017), es llamativo que en los resultados no se haya podido constatar nada con la tercera línea de acción que permite a la escuela integrarse a la comunidad local, es decir,

el establecimiento no delinea actividades que den cuenta de un vínculo bidireccional con el entorno. Asimismo, se constata la inexistencia de espacios para involucrarse con la comunidad, para participar en ella de forma activa. Solo se aprecian actividades extracurriculares establecidas en el plan de formación ciudadana en momentos puntuales del año para estos fines.

Por último, y considerando el rol que tienen las familias en el proceso de formación ciudadana, pudimos denotar que el establecimiento educacional estudiado mantiene lo expresado por Cárcamo y Mardones (2021), pues los documentos sostienen la importancia que tienen las familias en torno al aspecto disciplinar del estudiante, y eso nos lleva a concluir que familias son solo participantes en las actividades que se realizan durante el año y que se establecen en el plan de formación ciudadana (ejemplo: festividades, efemérides, reuniones de apoderados, etc.). Tal cual estudiamos, las instancias de colaboración entre las familias y la institución educativa son escasas, y prevalece el de tipo informativo, por lo tanto, no extraña que los documentos oficiales dejen de lado -casi en su totalidad- a la familia en la toma de decisiones y gestión al interior del colegio.

CONCLUSIONES

La investigación tuvo como primer objetivo, estudiar las concepciones paradigmáticas presentes en el establecimiento educacional estudiado. En relación a lo anterior, se pudo constatar que prevalece una noción republicana con base a la transmisión de contenidos de carácter conceptual. Al tener una noción de ciudadanía, se otorgan garantías de formar a largo plazo estudiantes conscientes de sus derechos y responsabilidades en su vida durante el desarrollo escolar, etapa formativa de vital relevancia. Ahora bien, comentar que se deben extrapolar esos aprendizajes a la vida pública, a la participación en las instancias locales políticas, sociales y/o culturales, aspecto que como pudimos denotar no se expresa explícitamente en los documentos revisados. Además, en el establecimiento estudiado se sigue manteniendo a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales como principal motor de esas temáticas, realidad que sigue conservando las nociones de formación ciudadana más arcaicas, alejados del republicanismo que plantea Habermas (1998), y que termina centrándose al interior de la sala de clases y no fuera de ella.

El establecimiento estudiado, según los documentos oficiales, existen una gran variedad de actividades que confluyen en este intento de realizar formación ciudadana, pero sigue manteniendo la tónica alejada de lo que pretende la ley 20.911, habiendo poca influencia en objetivos claves que pretende la norma, por ejemplo, en visibilizar más en actividades la importancia de los derechos humanos reconocidos en la constitución política de la república. Lo anterior no quiere decir que no se hable o haya espacios en donde se aborden los derechos humanos, pero, al menos en la revisión documental y el análisis de contenidos realizado, especialmente en el plan de formación ciudadana, se pudo constatar la inexistencia de esa temática (entre otras) que solicita la norma. Recordemos que la bibliografía revisaba en el presente estudio coincide en la importancia de hacer lo más transparente y contextualizada posible los puntos que plantea la ley para los estudiantes y

familias, lo que sin duda es un desafío para el presente establecimiento en las constantes revisiones que se hacen al plan cada año.

En relación al segundo objetivo, que abarcaba el rol que se les asignaban a las familias en el proceso de formación ciudadana, se pudo percatar que existen lógicas de complementariedad del quehacer escolar. Esto responde al tipo de participación, en donde prevalece el de tipo informativo, teniendo injerencia las familias solamente en lo que respecta a los requerimientos que se solicitan desde el colegio en el desarrollo académico y actitudinal del estudiante. En este punto, y a modo de hipótesis interpretativa, podemos afirmar que existe una creencia funcionalista (Durkheim, 1951), pues en los documentos pudimos percatarnos que el rol principal del establecimiento educativo es infundir conocimientos, valores con orientación cristiana, habilidades para la vida, predefinidos como mínimos y necesarios para la cohesión social.

La lógica funcionalista genera que los apoderados y familias estén en la periferia de las decisiones pedagógica y formativas (Gubbins, 2016) y, en este caso también, de los procesos de formación ciudadana. Un ejemplo de lo expresado es la nula integración del colegio a la comunidad local en los documentos revisados (línea de acción n°3 de la "Política de participación de las familias y la comunidad en instituciones educativas"), aspecto que para mejorar las familias deben tener un nivel de implicación muchísimo mayor en los planes de mejoramiento educativo, como también el colegio permitir y orientar esta integración con vistas a generar relaciones y actividades de orientación ciudadana con la misma comunidad. Tal como ha mencionado Gubbins et al. (2017), se debe optar y lograr fomentar una lógica de relación más asociativa entre familia y escuela, que permita, "acentuar la relevancia de la igualdad de poder y la corresponsabilidad en la toma de decisiones y prácticas de mejoramiento educativo, entre padres, madres, apoderados, docentes y directivos (...) lo anterior supone construir relaciones de respeto y valoración recíproca, (...) grado de mutualidad, compartimiento de metas y objetivos, (...) con una comunicación bidireccional y coordinación de acciones" (Gubbins et al., 2017, p. 118).

Abrir los espacios de formación ciudadana a los estudiantes de forma más explícita y contextualizada, generar una relación familia-escuela con una lógica más asociativa y comunicación bidireccional y lograr unir estas temáticas no solo es un desafío para el establecimiento estudiado desde su documentación, sino para el sistema educativo completo. Se debe acercar más las políticas y leyes para su mejor implementación en las instituciones educativas, fortaleciendo la ayuda estatal para ello en el área técnica, y en conjunto con el resto de la comunidad escolar.

En fin, se debe comentar que la presente investigación tuvo como limitante principal la no diversificación de técnicas para la producción de datos, lo que sin duda habría enriquecido aún más la mirada que tiene el presente establecimiento educacional en estas importantes líneas de investigación que estamos intentando entrelazar con coherencia analítica (formación ciudadana/ relación familia-escuela), pero aquello lo dejaremos para una próxima investigación.

REFERENCIAS

- Acuña-Echeverría, N., Concha-Contreras, B., de la Fuente Contreras, B., Medina Gatica, R., & Cárcamo-Vásquez, H. (2018). De qué hablamos cuando hablamos de comunicación, relación, participación, compromiso e involucramiento de las familias con la escuela. *UCMaule*, 59-70. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.55.59>
- Andrés Cabello, S., & Giró Mirando, J. (2016). La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 1(7), 28-47. <https://doi.org/10.5944/reppp.7.2016.16302>
- Baeza, M. (2002). De las metodologías cualitativas en investigación científico-social. Concepción: Vicerrectoría Académica. Dirección de Docencia Universidad de Concepción.
- BCN. (2 de abril de 2016). Acerca de nosotros: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1088963>
- Beltrán, M. (2018). *Manual de Investigación Cualitativa*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Bernad, O., & Llevot, N. (2016). Las relaciones familia-escuela en la formación inicial del profesorado. *Opción*, 32(7), 959-976.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 53-81. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074008>
- Cárcamo-Vásquez, H., & Garreta-Bochaca, J. (2020). Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-14. doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e11.2406>
- Cárcamo-Vásquez, H. (2019). Relación familias-escuela y procesos de formación ciudadana. En C. Orellana F., R. Salazar J., & V. Hasse R., Formación ciudadana en el contexto escolar. Conceptualizaciones, avances y experiencias (págs. 29-47). Santiago de Chile: RIL editores.
- Cárcamo-Vásquez, H., & Jarpa-Arriagada, C. (2021). Debilidad en la relación familia-escuela, evidencias desde la mirada de futuros docentes. *Perspectiva Educativa*, 60(1), 58-80. doi: <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.1-art.1172>
- Cárcamo-Vásquez, H., & Méndez-Bustos, P. (2019). La influencia de la experiencia en el modelamiento de las representaciones sociales sobre la relación familia-escuela en establecimientos educacionales rurales de la región de Ñuble, Chile. *Revista Electrónica Educare*, 23(3). doi:10.15359/ree.23-3.4
- Cerda, A., Egaña, M., Magendzo, A., Santa Cruz, E., & Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*. Santiago: LOM Ediciones.
- Colás Bravo, P., & Contreras, J. (2013). La participación de las familias en los centros escolares de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 485-499. doi:10.6018/rie.31.2.171031
- División de Educación General. (2017). Política de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Durkheim, E. (1951). *Sociología y Filosofía*. Santiago de Chile: Edición Zig-Zag.
- Flamey, G., Gubbins, V., & Morales, F. (1999). *Control de Eficacia y Calidad Educativa: el aporte de los Centros de Padres y Apoderados*. Santiago: CIDE.
- Gubbins Foxley, V., & Otero Cabrol, G. (abril-junio de 2016). Efecto de la rendición de cuentas de las escuelas chilenas sobre la participación de padres. *Revista de Educación*, (372), 9-34. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-372-313
- Gubbins, V. (2016). *Relación Familias y Escuela ¿Por qué? ¿Para qué?* Santiago de Chile. Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Gubbins, V., & Ibarra, S. (2016). Estrategias Educativas Familiares en Enseñanza Básica: Análisis Psicométrico de una Escala de Prácticas Parentales. *Psykhé (Santiago)*, 25(1), 1-17. doi: 10.7764/psykhe.25.1.773
- Gubbins, V., Tirado, V., & Marchant, V. (2017). Disposiciones docentes hacia la relación con apoderados en un establecimiento educacional privado en Chile: estudio de caso. *Perfiles Educativos*, 39(155), 107-122. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100107&lng=es&tlng=es.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Editorial Trotta, S.A.

- Habermas, J. (27 de abril de 2005). Tres modelos de democracia. Sobre el concepto de una política deliberativa. *POLIS Revista Latinoamericana*, 10, 1-9. doi: <http://dx.doi.org/10.32735/S0718-6568/2005-N10-346>
- Madrid, R., Saracostti, M., Reininger, T., & Hernández, M. T. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 1-13. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.389801>
- Manghi, D., Castrillón-Correa, E., Cárcamo-Vásquez, H., & Precht, A. (2021). Las Familias ante las Escuelas en Estudios Chilenos: Algunos Supuestos Bajo Sospecha. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 27-40. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.002>
- Mardones-Novoa, R., & Cárcamo-Vásquez, H. (2021). La familia en los procesos de formación ciudadana: una mirada desde los docentes. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 101-116. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042mardones6>
- Muñoz-Labraña, C., Martínez-Rodríguez, R., Muñoz-Grandón, C., Orellana-Fonseca, C., & Salazar-Jiménez, R. (2019). La escuela como espacio de formación ciudadana. En C. Orellana F., R. Salazar J., & V. Hasse R., Formación Ciudadana en el contexto escolar (págs. 9-288). Santiago: RIL editores.
- Muñoz, C., & Torres, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 18(18), 1-13. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.12>
- Ortega-Arias, M., & Cárcamo-Vásquez, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias. *Educación*, XXVII(52), 98-118. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201801.006>
- Rawls, J. (1995). Teoría de la justicia. Ciudad de México: Fondo de cultura económica.
- Razeto, A. (2018). Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 44(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844180495>
- Santana-López, A., & Reininger Pollak, T. (2018). El involucramiento familiar en el marco de la relación Familia-Escuela. Un análisis desde el Equipo de Gestión Escolar en una Escuela Municipal chilena. Comunitaria. *Revista Internacional de Trabajo Social Ciencias Sociales*, 55-74. <https://doi.org/10.5944/comunitaria.14.4>
- Schilling, C. (2015). La construcción de nuevas interacciones entre familia y escuela: avanzando hacia una perspectiva comunicativa del espacio escolar. En V. Nogués, & A. (Precht, Nuevas formas de relación en la escuela: reflexionar y transformar (págs. 194-214). Santiago: Universidad Santo Tomás.
- Taylor, C. (1996). *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

CONCEPCIÓN PARADIGMÁTICA PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA Y EL PAPEL ASIGNADO A LAS FAMILIAS.
MIRADAS DESDE UN ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL DE LA REGIÓN DE ÑUBLE

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

OTRA MIRADA SOBRE LA ACCIÓN EDUCATIVA: ENTRE SEDUCCIÓN, CONVERSIÓN, SUBVERSIÓN Y PERVERSIÓN

ANOTHER LOOK AT THE EDUCATIONAL ACTION: BETWEEN SEDUCTION, CONVERSION, SUBVERSION, AND PERVERSION

Carlos Germán Juliao-Vargas¹² | Investigador independiente | cgjuliao@gmail.com

RESUMEN

El presente ensayo, derivado de algunas investigaciones y experiencias educativas previas, plantea que una auténtica educación praxeológica tiene que *seducir* al sujeto aprendiz hasta *convertirlo* en todo lo que potencialmente podría llegar a ser (alguien *otro*), y para ello tiene que *subvertir* sus convicciones, creencias y prejuicios, así como su contexto; todo lo anterior significa que la acción educativa tiene algo de *perversión*, sobre todo porque va más allá de lo cognitivo, pudiendo perturbar lo afectivo y pasional. Y todo ello bajo el supuesto de que la educación que queremos promover, desde *otra mirada*, es el proceso interactivo y dialéctico de socialización y autonomización de los sujetos, -desde un trabajo reflexivo, creativo, crítico y responsable sobre sus prácticas, adaptado a los rasgos individuales de cada uno y a los contextos socioculturales en los que se desempeñan-, que pretende actualizar el potencial de cada uno en sus dimensiones intrapersonal, interpersonal y social, al tiempo que contribuir al desarrollo autogestionario de las comunidades en donde interactúan.

Palabras clave: Acción educativa- Conversión – Pedagogía praxeológica- Perversión - Seducción- Subversión.

ABSTRACT

This essay, derived from some research and previous educational experiences, states that an authentic praxeological education has to seduce the apprentice subject until turning him into everything he could potentially become (someone else), and for this he has to subvert his convictions, beliefs and prejudices, as well as their context; all of the above means that the educational action has something of a perversion, above all because it goes beyond the cognitive, being able to disturb the affective and passionate aspects. And all this under the assumption that the education we want to promote is the interactive and dialectical process of socialization and autonomy of the subjects, -from a reflective, creative, critical, and responsible work on their practices, adapted to the individual traits of each one. and the sociocultural contexts in which they work-, which aims to update the potential of each one in their intrapersonal, interpersonal, and social dimensions, while contributing to the self-management development of the communities where they interact.

Keywords: Educational action - Conversion – Perversion- Praxeological pedagogy - Seduction – Subversion.

¹² Lic. En Filosofía, Lic. En Teología. Magister en Ciencias sociales, políticas y económicas. orcid.org/0000-0002-2006-6360

Acuerdos Terminológicos

*You may say I'm a dreamer, but I'm not the only one.
I hope someday you'll join us, and make the world better* (John Lennon)

En este ensayo queremos aproximarnos, de modo filosófico, a la acción educativa, objeto de la pedagogía, en los términos que plantea Altajeros (1991), por considerarlos cercanos al enfoque praxeológico que hemos venido trabajando: "La primera consideración que debe hacerse el estudioso de la educación es la naturaleza práctica de su objeto" (p.359). En esa lógica, en un texto anterior definíamos la pedagogía así:

"La pedagogía se trataría, entonces, de un cuerpo de conocimientos de diversas procedencias (filosofía, sociología, psicología, política, etc.) que, a su vez, se nutre, en un proceso reflexivo, de la propia práctica socioeducativa —que es siempre una práctica interactiva— y del diálogo de esta con las diversas disciplinas que intervienen en el quehacer educativo, buscando siempre generar alternativas e innovaciones educativas, es decir, otra educación. Esta perspectiva considera al maestro como un investigador que ejerce su trabajo de modo crítico y autónomo, esto es: como un auténtico pedagogo, lo que requiere una formación praxeológica que le permita el surgimiento y desarrollo de procesos de reflexión en, desde y sobre la práctica. Se define así la pedagogía como teoría de la acción educativa, en el sentido de una disciplina praxeológica; es decir, la pedagogía es una teoría a la vez reflexiva y prospectiva, plenamente orientada hacia el utópico futuro, pero fuertemente enraizada en la práctica y la experiencia concreta del presente y, obviamente, enriquecida con los aportes del pasado histórico. Se trata de una "pedagogía situada", donde lo praxeológico, en cuanto paradigma que da cuenta de recorridos históricos, sociales y culturales, es cada vez más necesario" (Juliao, 2014 p. 11).

La educación es una acción humana libre e intencional, y, por ende, dinámica y contingente; reducirla a algo técnico o procedimental, es negar el protagonismo que en ella tienen sus diversos actores, siempre guiados por su cualidad fundamental como personas: la libertad y su capacidad de soñar, de crear mundos. No puede haber educación al margen de las personas. La educación, como práctica, es algo actuante, siempre "se está haciendo"; es una tarea por realizar como lo es la de convertirse en persona en ese proceso que llamamos vida. Y entonces, reflexionar sobre la educación (tarea de la pedagogía) es hacerlo sobre ese tipo de acción humana, concreto, particular y con sus propios rasgos; y por ello no puede reducirse a una búsqueda teórica (conocimiento de un objeto), sino que, al contrario, es una investigación praxeológica (comprensión de una acción) que implica otro modo de conocer (y otro modo de conceptualizar y sistematizar, más hermenéutico y narrativo que utilitario) que incluye la voluntad, la creatividad, la opción, la decisión autónoma; porque si bien las acciones humanas son racionales, no son necesarias sino contingentes. Al respecto Parra señala que "tales acciones dependerán de la persona, no en cuanto participe de una naturaleza común, sino en cuanto sujeto individual y singular, fruto de su propia historia, de su presente y, extremando la concreción, de su proyecto. Así, las acciones humanas son

radicalmente subjetivas" (1998, p.2). Por ello García (2003), plantea que definir la educación podría hacerse desde diversas perspectivas:

"Desde la lógica de la teoría que la orienta (educación como socialización, adaptación, desarrollo madurativo, etcétera), desde la intencionalidad del agente que la lleva a cabo (educación como profesión), desde el proceso metodológico que se sigue (educación como didáctica, intervención social, mediación, etcétera) y, casi siempre, desde los efectos que tiene en el que la recibe (efectos instructivos, formativos, subjetivantes, de promoción social, etcétera)" (p. 75).

Estas posibilidades son reales a la hora de reflexionar (y de actuar) sobre la educación, aun cuando no todas entren en una definición rigurosa y coherente. De modo comprensible, no todas ellas tienen el mismo rango; es el lugar donde se pone el acento lo que conduce a percepciones diversas, incluso incompatibles, de lo que se entiende por *educación*. En otras palabras, la clave está en poner el acento, o decir la intencionalidad educativa.

Para nosotros esa intencionalidad es praxeológica, concreta y aplicada, reflexiva y prospectiva, pues lo que se desea en educación es transformar la vida, actual y futura, de sus actores y, haciéndolo, cambiar el contexto y la sociedad en que actúan, sin detrimento de la construcción de un saber propio (generalmente inter y transdisciplinar) sobre lo educativo y muchos temas propios de las diferentes disciplinas. En esa perspectiva, la educación es entendida como un proceso dialéctico de *socialización* (interiorización de los factores socioculturales del contexto) y de *autonomización* (desarrollo de un pensar crítico y de la autonomía personal) de las personas; "cuando se limita al proceso de socialización, cercano a la mera escolarización, la educación se torna reproductora y totalitaria; cuando se limita al proceso autonomizante, se vuelve anárquica; cuando incluye ambos procesos, es educación liberadora y dialógica" (Juliao, 2014, p.21). La pedagogía praxeológica supone una concepción humanista de la persona, aquel *"ser que ha de desarrollar sus potencialidades, comprometiéndose solidariamente con los otros (...) para construir una visión coherente del mundo y de su papel en el (es decir, construir un proyecto personal de vida y trabajo); dicho en palabras de Pestalozzi, desarrolla integralmente manos, cabeza y corazón"* (p. 28).

Ahora bien, la hipótesis de este ensayo es que una auténtica educación praxeológica tiene que *seducir* al sujeto educando o aprendiz hasta *convertirlo* en todo lo que potencialmente podría llegar a ser (alguien diferente), y para ello tiene que *subvertir* sus convicciones, creencias y prejuicios, así como su contexto; todo lo anterior significa que la acción educativa tiene algo de *perversión*, sobre todo porque va más allá de lo cognitivo, pudiendo perturbar lo afectivo y pasional. Antes de explicar estas cuatro dimensiones del quehacer educativo, ahondemos en los tres rasgos del acto educativo que, desde un enfoque praxeológico, no se reduce a una tarea o función mecánica:

El primero es que implica que el maestro se adapte a la situación: enseñar exige una reflexión en o durante la acción, lo que supone creatividad. Los ambientes de aprendizaje son únicos, complejos e inciertos, siempre portadores de conflictos de valores, pues ponen en

interacción a un maestro y a unos aprendices en la búsqueda conjunta del saber. Enseñar es todo un arte y cualquier situación de aprendizaje es una interacción que obliga a que sus actores profundicen su acción (enseñar o aprender), la arreglen, la recreen o reestructuren mientras la realizan. Así, el acto de educar/enseñar no es sólo una acción práctica, es también un pensar teórico y reflexivo en la acción (Santos, 2017, p. 50); por eso es praxeológico.

El segundo hace referencia a que la práctica educativa es también una acción investigativa. Sí es reflexiva es, justamente, una reflexión en la acción, pero exige a la par una reflexión sobre la acción y por eso, relaciona el arte de la práctica con el de la investigación. En todo acto reflexivo se aprende desde lo que se hace; el maestro reflexivo es también un investigador que integra su reflexión y su práctica, conceptualiza la teoría de su práctica y vincula su práctica con el pensamiento que la cimienta (Schön, 2008). Educar supone una práctica reflexiva: al relacionar personas y saberes en permanente evolución, su realización ha de ser continuamente revisada.

El tercero se refiere al hecho de que la práctica educativa contiene, en su misma naturaleza, la transformación de la experiencia en saber. Ocurre un diálogo entre lo concreto y lo abstracto, un ir y venir, en espiral, de la acción a la reflexión, que va generando la conciencia plena de la experiencia vivida en la medida en que va siendo sistematizado (Garzón, 2019). Así se instauran esos saberes de experiencia que intervendrán, siempre, en las decisiones por tomar. De algún modo, ese vaivén entre la reflexión teórica y la acción práctica permite el desarrollo de reflexiones que luego se ajustarán a las diferentes situaciones.

El acto de educar/enseñar (y su correlativo aprender) es, desde su inicio hasta su finalidad, una relación entre personas. Su "objeto" es un conjunto de sujetos de los que se quiere y promueve su desarrollo; por eso su dispositivo primordial es una relación humana de apoyo y de reflexión. Al contrario del trabajo instrumental (donde se busca generar un bien material), la educación es un quehacer cuyo fin es la persona y en el que juegan las dimensiones intelectuales, emocionales, pasionales, sociales y psíquicas. Es una acción, que, de algún modo, se consume en el instante mismo en que se realiza. El oficio de maestro se basa, en definitiva, sobre una táctica pedagógica: motivar, generar el interés, seducir, incitar la sed del aprendiz por el saber. Y sobre la base del deseo y la pasión por aprender, el maestro hace hacer cosas al aprendiz y lo inicia en una ruta de construcción colectiva del saber. Claro que la acción educativa supone también una relación de poder pues, se desee o no, el maestro tiene el poder, de la competencia académica y el poder institucional, al evaluar a los estudiantes. Pero, esta relación de poder sólo adquiere sentido cuando el maestro asiste a los aprendices para que logren y evalúen su propio saber sobre ellos mismos, sobre los demás y sobre el contexto en el que interactúan, hasta desaparecer la lógica de la dominación intrínseca en la educación tradicional, pues lograr la emancipación le incumbe a la acción educativa y política. Freire (1978), lo expresa de modo contundente:

"En definitiva, la razón por la que tuve que salir de mi país fue mi opción de educador. Jamás pude admitir la mixtificación de que la educación es un quehacer neutral. Yo pienso lo contrario, que la educación es siempre un quehacer político. No hay, pues, una dimensión política de la educación, sino que ésta es un acto político en sí misma.

El educador es un político y un artista; lo que no puede ser es un técnico frío. Ello significa que tiene que tener una cierta opción: la educación para qué, la educación en favor de quiénes, la educación contra qué”.

Educar es seducir

Mientras más abstracta es la verdad que quieres enseñar, más debes, a su favor, seducir los sentidos (Nietzsche, Mas allá del bien y del mal)

Educar, entonces, es sacar lo mejor que un sujeto tiene en su interior y que hasta el momento desconoce; es ayudar a que alguien se convierta en persona, consiguiendo que alcance la mayor plenitud posible y que se manifieste como tal ante los demás. Pero también es socializar a esa persona, integrándola, seduciéndola con valores y patrimonios perdurables, de modo que no sea considerado un excluido social.

Ahora bien, el término *seducción* no tiene nada de unívoco; es una noción polisémica. Y podemos hablar de seducción intelectual, así como hablamos de seducción amorosa. Seducir connota la idea de un poder ejercido sobre otros, pero sin perder de vista el hecho de que siempre se establece una relación entre el seductor y la persona seducida. Y, además, la seducción es una aventura arriesgada, cuyo éxito nunca está asegurado. O sea que la seducción es mucho más que llevarse mujeres u hombres a la cama¹³; es fundar una relación mágica con la otra persona, generando confianza entre las partes; es despertar una atracción, crear fascinación. Obvio se trata de la acción y efecto de seducir, lo que supone la capacidad de inducir a alguien a que realice una acción o participe en un determinado comportamiento. La seducción, por lo tanto, está asociada a la persuasión. Como decía Baudrillard (1981, p.80) *“todo es seducción, sólo seducción”*. No olvidemos que *educar* (sacar a la luz de dentro de uno mismo) y *seducir* (llevarlo a uno a otra parte) tienen la misma raíz etimológica (*e-ducere* y *se-ducere*); solo educa quien es capaz de seducir, y el porqué es simple: la neuropsicología nos enseña que nadie se mueve por las ideas (la corteza prefrontal); si acaso lo mueve su pasión por las ideas; y a la mayoría de las personas nos mueven las emociones (el sistema límbico). El reto es vincular la emoción con la razón, ya que sin motivación no hay aprendizaje, porque como lo señaló Hume (2014) el intelecto está sometido a la voluntad; la razón y la pasión se encuentran en interacción constante constituyendo la creencia. Gramsci (1970), lo expresa de otro modo cuando afirma que:

“El error del intelectual consiste en creer que se puede saber sin comprender y, especialmente, sin sentir y estar apasionado (no sólo por el saber en sí sino también por el objeto del saber), es decir, que el intelectual sólo puede llegar a intelectual (no a puro pedante) si se diferencia y se separa del pueblo-nación, o sea, sin sentir las pasiones elementales del pueblo, comprendiéndolas, explicándolas y justificándolas en la determinada situación histórica, y relacionándolas dialécticamente con las leyes

¹³ El DRAE la define escuetamente y con cierto matiz negativo: Del lat. *seducĕre*. Y ofrece tres acepciones: a) Persuadir a alguien con argucias o halagos para algo, frecuentemente malo; b) Atraer físicamente a alguien con el propósito de obtener de él una relación sexual; c) Embargar o cautivar el ánimo a alguien.

de la historia, con una concepción superior del mundo, científicamente elaborada, el "saber"; no se hace política-historia sin esta pasión, es decir, sin esta conexión sentimental entre los intelectuales y el pueblo-nación" (p.78).

En todo caso seducir, en educación, no es tanto "buscar ser amado" como hacer amar lo que amamos. Perrenoud (1999), lo expresa con estas palabras:

"El seducir para enseñar, mientras se enseña, se halla frente a un doble tabú: por un lado, todo lo que la palabra y la idea evocan en el registro del deseo y la culpa; por otro lado, el rechazo idealista de cualquier "manipulación". Al maestro le gustaría creer que quien aprende no lo hace por "sus hermosos ojos", ni incluso por el juego social que se organiza alrededor del éxito académico, sino por el valor intrínseco del saber. Una ficción respetable, pero que arroja un velo púdico sobre lo que realmente se hace para "cebar", atraer, "embarcar" a todos los que, desde la infancia, aún no han caído en el caldero del saber" (p. 73).

El lado tenebroso de la seducción

Sabemos que la seducción tiene a menudo mala reputación y se asocia con el engaño, la mentira y la manipulación. Existen muchas imágenes negativas de la seducción en la Biblia y en la literatura. En este sentido, Gauthier y Martineau en su capítulo *Figuras de seductores y seducción en pedagogía* en la obra colectiva de Gauthier y Jeffrey (1999, pp. 24-33) describen tres figuras negativas de seductores: Don Juan (personaje prototipo del seductor, creado por Tirso de Molina, y presente en múltiples obras literarias), Valmont (de la novela *Las relaciones peligrosas* de Choderlos de Laclos) y Johannes (del *Diario de un seductor* de Kierkegaard). No hace falta decir que la figura del seductor perverso o malvado no sorprende, pues muchas historias y acontecimientos de la vida cotidiana, lo hacen familiar.

También en educación la seducción es con frecuencia una realidad con connotación negativa. Entre los posibles excesos o desviaciones, los autores señalan los siguientes: abuso sexual (p.128), abuso intelectual, que puede adquirir la forma de adoctrinamiento (p. 72) o de *"adhesión al pensamiento del maestro, así como de asentimiento obligatorio a las ideas o corrientes de pensamiento presentadas como dogmas"* (p. 128), o de pérdida de motivación intrínseca o de autonomía en algunos estudiantes como un efecto perverso de su preocupación por complacer a los maestros (p.102).

El lado resplandeciente de la seducción

La seducción puede causar estragos, experimentables en diversos grados; pero querer seducir no siempre es una empresa maquiavélica con efectos forzosos de opresión. También hay figuras positivas de seductores en la literatura. Gauthier y Martineau (1999) presentan tres de ellos: Sócrates, Casanova y Scheherazade (pp. 18-24 y 33-35). Así, como contraparte de esa seducción diabólica o perversa, existe la *"seducción del encantamiento"* que caracteriza la acción de aquellos *"que usan los juegos de seducción para ritualizar el encuentro y encantar la vida"* (p. 51).

En educación, la seducción puede ser un ritual que le permite al maestro protegerse de sus temores, dominar su miedo y aliviar su angustia. Es lo que Poirier y Jeffrey (1999) mencionan en su artículo: miedo al primer encuentro con nuevos estudiantes, aprensión sobre no estar a la altura de la situación, temor de perder la autoridad, recelo de ser criticado, sospecha a perder el control de uno mismo, o de ser ocasión de burla para los estudiantes.

Pero, más allá de esta función, que tiene que ver con la salud mental del maestro, la seducción puede ser utilizada, como lo hizo Sócrates para *"mostrar la belleza del saber e inspirar el deseo de buscarlo"* (p.167). Se propone entonces una concepción positiva de la seducción en la que, gracias a su personalidad, su estilo o su cultura, el maestro ofrece al aprendiz la opción de gozar del conocimiento. Y son muy diversos los medios o estrategias utilizados para este fin. Una magnífica ilustración se encuentra en el texto de Jean Désy (1999), *Contacto de alma a alma*, donde el maestro, apasionado por la poesía, se esfuerza por hacerla accesible a sus alumnos. Al intentar que ellos comprendan y gusten de la poesía, quiere asegurarse de que sus almas *"puedan volar por sí mismas"* (p. 206) y por esta razón él mismo *"deja que su alma hable"* (p. 211), generando un encuentro (diálogo) real, mucho más que algo meramente cognitivo.

Entonces, no hay nada condenable en la seducción pedagógica si los artilugios utilizados por el maestro cautivan al estudiante hasta el punto de llevarlo a querer aprender. Es por eso por lo que la seducción puede ser una "estrategia pedagógica" para implementar o escenificar, situaciones de aprendizaje. En últimas, el atractivo de la seducción, al mostrar a los aprendices el gozo del conocimiento, también puede generar su iniciación en un viaje maravilloso, una bella aventura intelectual que, comenzando en la escuela, puede convertirse en el asunto de toda la vida, ya que nunca terminamos de aprender, sobre todo cuando un tema nos fascina. Eso sí, cumpliendo dos condiciones que son, en cierto modo, requisitos previos de la seducción pedagógica: (a) *"no dejar que la seducción se quede en lo no pensado, en un intermedio de la conciencia"* (Gauthier, & Martineau, 1999, p. 43); y b) conocer los peligros de la seducción, pero también saber y explotar las posibilidades que posee. La seducción pedagógica está al servicio de la autonomía del aprendiz; hay que ayudarles a superar a sus propios maestros.

¿La seducción en la relación pedagógica es un desvío perverso o una condición del aprendizaje? Depende, pues todo es posible; nada es maquinal o involuntario en educación. El deseo de seducir es inmanente a la relación educativa. Pero ¿qué entendemos por seducción? ¿Qué motivos hay en su origen? ¿Qué medios usamos? ¿Qué efectos se generan? Unas sugerencias interesantes, teóricas e icónicas, nos ofrece amar (2020) cuando nos plantea una posible pedagogía de la seducción para el profesorado universitario que plantea, por ejemplo, no sólo hablar de pintura, sean de Goya o Rembrandt, sino valerse de la pintura para empezar a seducir. La línea divisoria entre las connotaciones positivas y negativas de la seducción pedagógica está en las respuestas dadas a estas preguntas y los datos recopilados sobre los procesos usados y los resultados observables a corto y mediano plazo en los estudiantes, porque, como sabemos, en el campo educativo nada está resuelto

de inmediato, dado que la conversión o transformación que se va produciendo en el aprendizaje solo se revela paulatinamente y a lo largo de toda la vida.

Educar es convertir(se)

El propósito entero de la educación es convertir los espejos en ventanas
(Sydney J. Harris)

Todo quehacer educativo es, en sí mismo, una acción cargada de valor. Ningún maestro puede pretender (a no ser que se engañe a sí mismo) que su acción se limita a transmitir los conocimientos propios de su disciplina, o dicho en lenguaje coloquial, a dar clase. Siempre se educa, nunca simplemente se enseña, aunque lo que el estudiante aprenda no sea lo que se pretendía enseñar. Lo que hace que una acción sea educativa no es tanto lo que se logra como resultado, sino el proceso de cambio o conversión que se va generando en el sujeto educativo. Conversión es un término procedente del latín *conversio* que se refiere, en su sentido más general, al trabajo y resultado de convertir o convertirse (que alguien o algo se vuelva "otro" a lo que ya era), suponiendo, para el caso de las personas, cambio de ideas, opiniones, creencias. La conversión, tomada como una cuestión filosófica y no tanto religiosa, tiene que ver con conocer la realidad (mundo, otros, trascendencia) y saber el lugar que ocupamos en ella para poder "encajar"; y por eso incluye una dimensión ético-política de constitución del sujeto. De algún modo supone el examen y develación del propio mundo interior, cuando al asumir una actitud filosófica, se logra una dimensión que supera lo cerebral en la búsqueda del saber y en el propio quehacer cotidiano. En el fondo se trata del ejercicio de conocerse y de gobernarse a sí mismo propuesto por Sócrates en el que muchos otros pensadores han ahondado. Es asumir un estilo de vida, una cierta *forma* que se le va dando a la vida, que pasa a ser el propósito último de la educación: la formación del *êthos*. Hadot (2006) en su obra *Ejercicios espirituales y filosofía antigua* plantea que la conversión se entiende como "un cambio de concepción mental, que puede ir desde la simple modificación de una opinión hasta la transformación absoluta de la personalidad" (p. 177). Y añade:

"La palabra latina conversio corresponde de hecho a dos términos griegos de diferente sentido, por una parte, a epistrophe, que significa "cambio de orientación" y que implica la idea de un retorno (retorno al origen, retorno a uno mismo), y por otra a metanoia, que significa "cambio de pensamiento", "arrepentimiento", sugiriendo la idea de mutación y renacimiento. Se produce por lo tanto dentro del concepto de conversión cierta oposición interna entre la idea de "vuelta al origen" y la de "renacimiento". Tal polaridad fidelidad-ruptura ha marcado fuertemente la consciencia occidental desde la aparición del cristianismo" (p.177).

Foucault, en *La hermenéutica del sujeto*, estudiando la propuesta socrático-platónica del cuidado de sí, dice que "la conversión es un proceso largo y continuo, que yo llamaría, más bien que trans-subjetivación, auto-subjetivación" (2001, p. 206). Así propone una conversión distinta a la *epistrophe* platónica y a la *metanoia* cristiana: "la conversión de la mirada"

(p.218) que entendemos aquí como una cuestión de cambiar de enfoque, logrando un pensamiento ampliado. Y más adelante señala:

“Stirner, Schopenhauer, Nietzsche, el dandismo, Baudelaire, la anarquía, el pensamiento anarquista, etc. Usted tiene aquí toda una serie de tentativas completamente diferentes las unas de las otras, claro está, pero creo, están todas más o menos polarizadas por la pregunta: ¿es posible constituir, reconstituir una estética y una ética de sí? ¿A qué precio?, ¿En qué condiciones? ¿O es que la ética y la estética de sí mismo no deben, finalmente, invertirse en el rechazo sistemático del sí (como en Schopenhauer)? Finalmente, habría aquí, creo, toda una cuestión, toda una serie de problemas que podrían surgir” (p. 241)¹⁴.

Añadamos que se trata de problemas pedagógicos, pues la preocupación por sí mismo y la cuestión de una ética y estética de la existencia son cuestiones que tienen que ver con el proceso educativo que llamamos conversión o cambio de enfoque, como polaridad permanente entre fidelidad y ruptura. Educativamente, reconocer la propia ignorancia es camino de conversión, pues conduce a asumir las apariencias tácitas en la percepción de la vida y de lo real. Quien logra este proceso de cuidarse a sí mismo es autosuficiente y, por ende, molesta a los que viven del sistema establecido.

Ahora bien, el autoconocimiento no se logra centrándose en sí mismo como única fuente de saber; se requiere estar abierto al saber en general, siempre y cuando este confluya en uno mismo, adquiera sentido en nuestra vida y podamos confrontarlo con la experiencia y la práctica. El yo es la meta y el punto de partida, pero nunca el contenido mismo pues *“es preciso que la verdad afecte al sujeto”* (Foucault, 2001, p.239). Y no hay sujetos veraces sino verdades que construyen sujetos.

En cierta forma, la auténtica educación requiere reformular el proceso de subjetivación que incluye la conformación del ciudadano, el ejercicio de la democracia, ya no desde las instituciones, sino a partir de un sujeto cuya preocupación por sí mismo, por llegar a ser lo que quiere ser y puede ser, lo trasciende, pues comprende también una acción colectiva, en el espacio público y político. Así mismo, los saberes de los que no hay que preocuparse son aquellos que no tienen relación con el sujeto, aquellos que no lo transforman, al margen de si hacen parte o no de su pasado. El sujeto ha de pasar por una conversión y preocupación por sí mismo, para tomar conciencia de lo que significa una ética y estética de la existencia en un mundo político, donde uno mismo se convierte en objeto de atención, de preocupación por el cuidado de sí y el gobierno de los otros. Dicho de otro modo, en la medida en que me solidarizo con el otro, me miro a mí mismo; me convierto y haciéndolo, convierto mi contexto o realidad. En ese sentido, estamos ante un sujeto educativo inscrito,

¹⁴ El propósito común de las prácticas de sí es la conversión hacia sí mismo (Foucault 2001, p. 81). Este es un tema platónico (Foucault lo analiza desde el *Alcibíades I*) que ha sufrido una reformulación importante en la época helenística. Además de diferenciar la *epistrophé* platónica de aquella de la época helenística y romana, también hay que distinguirla de la noción cristiana de *metánoia*. Foucault les dedica a estas nociones la clase del 10 de febrero de 1982 del curso *La Hermenéutica del sujeto* (pp. 197-219).

no sólo en una realidad sociopolítica concreta y local, sino también en un contexto cultural e histórico que atraviesa la cultura cristiano-occidental de la que hacemos parte.

El aprendizaje es, pues, una estructuración, por lo que el contacto con la realidad y con uno mismo jamás se puede comprender sin los medios, sin la separación. Siendo así, conocernos implica destruirnos de algún modo. Y con esto se asume una modalidad de conocimiento alterno, el saber sin conocer, el aprender desaprendiendo, el ser en la nada¹⁵. Así, conforme con Séneca y Foucault hay que decir que la vida (y la educación) no se completa con llegar a una etapa cronológica, sino en la medida en que se llega a la plenitud. Plenitud que está en relación con la conversión a sí mismo y que supone una vida feliz, pese a que ha supuesto destruir mucho de sí mismo. *“Se trata de volver la mirada y tomarnos como objeto de contemplación”* (Foucault, 2001, p. 259) y, después de ello, se está listo para morir. De donde se sigue que, educativa y praxeológicamente, la única decisión posible, la única conversión, es entre *“morir o vivir”* (p. 277): al elegir el vivir se permanece en lo establecido y al elegir el morir se está fuera, y, en últimas, esa es la única decisión que se hace cada día; la decisión real es por la existencia concreta y no tanto por la esencia etérea de la vida.

Educar es subvertir convicciones y contextos

Algún día el yunque, cansado de ser yunque, pasará a ser martillo
(Mijaíl Bakunin)

Morín (1999), dice que para cambiar la educación se requiere cambiar la cultura, pero para lograr esto último hay que subvertir la educación; es decir que romper ese círculo vicioso que históricamente nos ha dado seguridad y conformidad frente a una realidad que es cambiante, pero cuya fluidez no estamos dispuestos a aceptar, pues hacerlo nos llevaría a tener que cambiar nosotros mismos. Se trata claro de un proceso subversivo¹⁶ que supone trastornar (perturbar, trastocar, conmocionar, alterar, revolucionar) algo para que no se mantenga el orden normal o establecido. En esa lógica, el miedo al cambio y a lo inesperado se explican porque las ideas fijas impiden que emerja la incertidumbre. Es cierto que la educación es mucho más que el sistema escolar, pero el problema no es sólo micro (lo escolar) sino también macro (afrontar la incertidumbre de la historia, del mundo, de lo real, de los saberes, del efecto de nuestras acciones, de lo posible y lo imposible). No hay otra opción, como decía Pascal en su argumento matemático sobre la existencia de Dios¹⁷, que apostar (correr el riesgo) pero con una estrategia adecuada que nos permita evaluar siempre

¹⁵ Hay que recordar que el ser de Foucault se asocia irremediabilmente al “ser en el mundo” de Heidegger: el *dasein*.

¹⁶ El concepto procede de *subverto, subvertis, subvertere, subverti, subvertum* verbo latino constituido por el prefijo *sub-* que indica debajo (de abajo a arriba) y el verbo *verto, vertis, vertere, verti, versum* con el significado de hacer girar, dar vueltas. En consecuencia, el sentido etimológico de este vocablo es “hacer girar de abajo a arriba”, dar vueltas de abajo hacia arriba.

¹⁷ El argumento pascaliano sobre la existencia de Dios es puramente matemático: “Usted tiene dos cosas que perder: la verdad y el bien, y dos cosas que comprometer: su razón y su voluntad, su conocimiento y su bienaventuranza; y su naturaleza posee dos cosas de las que debe huir: el error y la miseria. Su razón no resulta más perjudicada al elegir la una o la otra, puesto que es necesario elegir. Ésta es una cuestión vacía. Pero ¿su bienaventuranza? Vamos a sopesar la ganancia y la pérdida al elegir cruz (de cara o cruz) acerca del hecho de que Dios existe. Tomemos en consideración estos dos casos: si gana, lo gana todo; si pierde, no pierde nada. Apueste a que existe sin dudar” (*Pensamientos* III, §233).

los efectos de lo que hacemos en un contexto cambiante, para introducir los correctivos que terminan siendo nuevas apuestas dentro de un proceso recursivo y complejo. Es claro que para ello se requieren actitudes como la prudencia y la audacia. Esto es mucho más complejo cuando se trata de acciones humanas que tienen que ver con finalidades hipercomplejas como la libertad, la democracia, la fraternidad, la igualdad, la acción política, donde la incertidumbre y las contradicciones son cruciales (basta con pensar que la democracia parece ir en contravía de la libertad y viceversa).

¿Qué va quedando claro de todo esto desde una perspectiva educativa praxeológica? Que la educación debe lograr que todo ser humano sea consciente de sus ideas y de sus propias mentiras; y esto es subvertir lo establecido, tanto a nivel personal como social o institucional. Que la invitación al cambio es para todos y cada uno, que la construcción pasa por lo individual: en un contexto de incertidumbre y creatividad, una crisis (resultado del subvertir lo establecido) es una oportunidad para cambiar de rumbo, para emprender uno de los múltiples caminos posibles; de algún modo la crisis cataliza la incertidumbre, cuando no se tienen marcos de referencia, ni reglas claras, ni procedimientos únicos. Se requiere una educación que permita ese espacio para hallar el sentido desde nuestra propia subjetividad, con todo lo que eso implica.

Ahora bien, ¿es posible romper (subvertir) el orden educativo establecido para intentar otro modo de educar? Sí es posible, pero para ello se requiere colocarse en los márgenes del sistema educativo (aunque nunca *al margen* en el sentido de "fuera de"), tanto en lo epistemológico como en lo ético de la relación educativa, tanto en la forma de construir comunidad educativa como en la actitud que se asume frente a otras lógicas educativas. Y eso significa muchas cosas; entre otras las siguientes:

- a. Romper con el orden establecido de producción de saberes propio de las instituciones educativas: se trata de construir juntos, desde la experiencia y la práctica, un saber en el que todos se juegan la vida. Hay que intentar un giro epistémico que sitúe a la experiencia en el centro del proceso educativo, que siempre será experiencia de lo propio y lo singular, y posibilidad de construcción de un saber que, si bien es compartido porque se construye en común, nunca deja de ser algo particular que me atañe vitalmente. Como lo señala Turón (2002), asumir que el hecho educativo consiste más en "narrar cómo va la vida" que en "saber qué es la vida", pues comprendemos mejor las cosas cuando nos las presentan en forma de historias y siempre nos expresamos mejor narrando historias. Se trata de que el aprendizaje sea praxeológico y situado en el acontecimiento: aprender es "*dar (me) cuenta*". Y aquí debemos aclarar que la subversión educativa consiste en asumir que la experiencia es lo que nos ocurre: no se trata tanto de conocer acerca de, sino de *saber(me) en lo que hago* con ese algo que estoy conociendo; no es educativo que me enseñen a narrar, lo es *ir formando (me) en la práctica*, ir más allá, adentrándome en esos conocimientos desde lo que me pasa con ellos para re-significar y decidir qué quiero que me pase más adelante, por ejemplo, en la relación educativa o en las interacciones, pero también en esos ámbitos de la vida cotidiana que se ven

afectados por el suceso educativo que está ocurriendo y que estamos viviendo entre todos.

- b. Acabar con el orden establecido del maestro explicador y de la relación educativa como formación del otro (¡siempre del otro!), para configurarla desde el diálogo: haciendo del encuentro educativo el lugar de los que venimos no a tomar o dar la clase, como cumpliendo un oficio o como si fuera una carga obligatoria, sino a conversar sobre *"cómo nos va en la vida"*, sobre nuestras experiencias y prácticas (iluminadas desde las teorías) viviendo plenamente el acto educativo. Y ello porque

(...) el diálogo es el motor del proceso educativo y del proceso de liberación. Freire define el diálogo como el "encuentro de las personas, por intermedio del mundo, para expresarlo" (Freire, 2002, p. 72). En otros términos, el diálogo es un encuentro para ser y ser más. Este diálogo es un acto de creación, un acto de amor frente al mundo y los demás, una exigencia existencial. Se produce cuando hay interacciones horizontales, pensamiento crítico, confianza en las personas y, sobre todo, esperanza. (Juliao, 2014a, p.114).

Dicho diálogo no significa que el maestro pierda su rol de educador, sino que el poder que le fue delegado por la comunidad educativa lo traslada al acto complejo y dialógico del encuentro pedagógico, dejando de ejercerlo sólo al evaluar o calificar. A la par, el estudiante conserva su rol de educando (sus saberes previos, sus *"luces"* y experiencias son el punto de partida del conocimiento), pero sin ser sometido a una autoridad aplastante y sofocante que anule su capacidad de reflexión, de creatividad y de acción crítica.

- c. Romper con la cultura institucional académica, des-jerarquizando y desestructurando el orden tradicional de lo académico. Esto no significa sustraernos a una realidad dada, sino confrontarla y transformarla, haciendo posible otra alternativa a un orden establecido, hegemónico y poderoso; en breve, se trata de desafiar un orden establecido que se ha deslegitimizado, que ha perdido vigencia y requiere ser reformulado. Y ello va desde la histórica primacía de la razón sobre las múltiples inteligencias humanas hasta la cuestión de los cargos y jerarquías institucionalizados en la escuela, pasando por esa usurpación consistente en que el requerimiento de disciplinar y evaluar al otro ha cambiado la finalidad última de la educación: el desarrollo armónico e integral de las potencialidades de todos los actores del quehacer educativo.
- d. Acabar con esas tres lógicas reinantes en el quehacer educativo: la lógica productiva característica de la instrucción y el adiestramiento especializado, la lógica del efecto Pigmalión que existe en el afán de "formar al otro" y de "hacerlo", y la lógica del intercambio comercial que convierte a la educación en un servicio y al estudiante en un cliente. Como señalamos en una obra anterior *"es necesario resistir a los nuevos modos de producción, a la comercialización de la educación, a la fragmentación del capital humano, a las nuevas formas de explotación y al pensamiento único que niega el derecho a la diversidad"* (Juliao, 2014a, p. 65).

Todo ese proceso de subvertir los defectos del acto educativo y de la institución escolar no puede entenderse sin antes asumir, en una lógica de seducción pedagógica, que la finalidad educativa tiene que ver totalmente con la conversión de personas y comunidades, con el cambio permanente de una realidad siempre caótica y compleja. Y asumir eso implica entender que la educación y la pedagogía también tienen sus efectos “*perversos*”.

¿Educar es algo perverso?

Una pasión debe tener algo de clandestino, algo de transgresor y algo perverso (G. Greene)

En su discutida obra *La pedagogía pervertida*, René Schérer (1983), declara “como principio, que la relación pedagógica es esencialmente perversa, no porque [sic] esté acompañada por relaciones pederásticas¹⁸ entre maestro y alumnos, sino precisamente porque niega y excluye estas relaciones” (1983 p.132). Pero ¿qué es perversión? Del latín *pervertĕre* (invertir, volcar o dar vuelta), es un término usado por la psiquiatría clínica clásica (siglo XIX), la psicopatología y los pioneros de la sexología para designar una conducta o conjunto de prácticas sexuales que no se ajustaban a lo establecido como sexualidad normal en la época. Bajo esa acepción, varias expresiones sexuales fueron englobadas: fetichismo, pedofilia, exhibicionismo, sadomasoquismo, voyeurismo, entre otras; la psiquiatría actual agrupa algunas de ellas bajo el concepto de parafilia y otras, como la homosexualidad, dejaron de ser consideradas como trastorno o enfermedad. Si bien el concepto se refiere a una desviación de las preferencias sexuales frente a la norma establecida, en la obra freudiana no posee connotaciones ofensivas ni juicios valorativos (Minaudo, 2012). En general hoy, en contextos académicos, se usa el plural (perversiones) para designar ese sentido que históricamente la psiquiatría le daba (con anterioridad al término más neutral de parafilia), reservando el singular (perversión) para referirse al concepto técnico del psicoanálisis (De Santiago et al. 2019). En un sentido más general, perversión puede significar cualquier alteración del “*buen gusto*” o las costumbres consideradas sanas o normales, a partir de desviaciones y conductas que parezcan extrañas; o para referirse a cualquier alteración de la condición natural o del orden habitual de las cosas.

Schérer (1983), desde una lectura crítica del *Emilio* de Rousseau, protesta contra aquellos maestros que, por temor a que el niño o el adolescente sufran un daño irremediable en manos de adultos depravados, han reprimido todo rastro de sexualidad infantil, intentando erróneamente proporcionarle al niño o al adolescente una educación sexual para la edad adulta y de algún modo “*infantilizándolos*” al neutralizar su natural sexualidad, en

¹⁸ El término *pederastia* puede significar: a) Relación sexual entre un adulto y un niño; más específicamente, el abuso sexual infantil; b) *Pedofilia* o inclinación erótica hacia niños (es la primera acepción que asume la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española-2014); c) *Sodomía* o práctica del coito anal (aunque desde la 23ª edición del DRAE ya no figura con esa acepción, aunque antes sí lo hacía; y podría aún figurar esa acepción en otros textos). Este último equívoco se genera porque, hasta el siglo XIX, no se acuñó la palabra *homosexual* para referirse a la relación sexual entre personas del mismo sexo. Hasta entonces, se usaba el término *pederasta*, que proviene del griego clásico *paidós* (del niño) y *erastés* (amante), y que hacía referencia a la relación (no necesariamente sexual) que mantenían, en la antigua Grecia, los muchachos adolescentes con un adulto como parte de su formación educativa, moral y militar.

consonancia con la lógica proveniente de la Ilustración de despojar al alumno de toda autonomía. Según él, la verdadera perversión está en dicha actitud, por eso insiste en que *“no hay dos sexualidades, la del niño, y la del adulto que sirve de objetivo y norma; hay una sola, no la del adulto, desde luego, sino la sexualidad atrapada en una red de tensiones que, al margen del adulto, empieza a proyectar ‘al niño’ y a constituirlo”* (p. 29). En últimas se trata de la exacerbación de un modelo educativo utilitarista aplicado a una sociedad para la cual la relación pedagógica tiene que ser emocionalmente aséptica. Para Schérer, por ende, la solución *“está en reconocer nítidamente que el niño tiene una sexualidad propia que puede utilizar, en plantear claramente que, en este campo, ninguna educación es admisible, ya que solamente los propios interesados poseen el saber”* (p. 96) y en asumir una pedagogía socrática donde se reconozca que *“la incitación inicial sigue siendo pederástica: sólo el amor puede dar impulso al deseo de educar, y, correlativamente, a esa máquina de doble entrada que se hará despótica hasta inhibir cualquier otro deseo: el deseo de saber”* (p. 135).

Nuestro planteamiento es que la infantilización que Schérer denuncia es una táctica que se impone, en la civilización occidental, para regular las relaciones afectivas (en toda la extensión del concepto), entre maestros y estudiantes en cualquier nivel educativo, pues mientras la minoría de edad es un factor decisivo para reprimir la sexualidad en la escuela, en la vida universitaria la mayoría de edad es casi irrelevante, pues está subordinada a la circunstancia de que la relación docente-estudiante supone una asimetría por el poder que la evaluación le otorga al profesor; el estudiante siempre es vulnerable, incluso cuando es adulto, ante posibles abusos de poder. Esto conduce casi siempre a prohibir cualquier tipo de relación entre personas que mantienen un vínculo pedagógico, incluida la amistad, comprobando cómo la pedagogía pervertida, que Schérer denuncia, está arraigada en todos los niveles educativos.

Doménech (2013), considera que hemos pasado de un modelo tradicional en el cual los estudiantes tomaban como referente la figura del profesor (sin que éste tuviera que mostrar un interés activo en ellos) al modelo actual centrado en cómo la conducta del docente en clase incide en la motivación del estudiante en su proceso de aprendizaje; pero que ambas partes han perdido autonomía y se sigue infantilizando al universitario como secuela del modelo anterior. Profesores y estudiantes quedan, en últimas, atrapados por un ilógico escenario que reconoce los beneficios de la afectividad, las emociones y la pasión en la enseñanza y el aprendizaje pero que exige su sacrificio en aras de una supuesta objetividad evaluadora. La obsesión por una evaluación estrictamente objetiva, que es imposible lograr en cualquier colectivo humano (sólo pensemos en los altercados en torno a los árbitros deportivos), no puede convertirse en una censura general de las relaciones personales.

Para Jover (1991) es básico que la relación educativa (relación asimétrica de dependencia) no sea nunca de dominación y que siempre se intente trascenderla. Hay, según él, algo de *ágape* en esta relación (que él define como amor al educando en concreto), y también de *eros*, como deseo difuso y al tiempo concreto, de lograr el objetivo educativo: la emancipación del estudiante. Y en cuanto a la amistad, esa variante del amor, Jover fija el terreno con mucha mayor claridad: en la relación educativa no puede dominar la amistad (p. 190): *“Lo que interesa resaltar es que tal amistad, en caso de producirse, se despliega fuera*

de la relación formal de educación y no como elemento esencial de la misma” (p. 195). La ineludible conclusión es que, aunque no se problematiza en el mismo grado ni recibe la misma imposición negativa, en el enfoque tradicional de la relación educativa, la amistad plantea los mismos problemas que una relación amorosa.

Ante tanta dificultad planteamos una duda: ¿para qué complicarse entonces la vida? ¿No basta con ejercer la docencia con el mayor profesionalismo? Creemos que quien pueda vivir una total asepsia emocional en la relación educativa –sea estudiante o profesor– estará satisfecho con un modelo de conducta que separe del todo la esfera profesional pública y la vida privada; pero quien no pueda dejar de implicarse emocionalmente en su trabajo, buscará que dichas emociones sean lo más ricas y fructíferas posibles (dentro de límites éticos claros) para que enriquezcan los contextos y ambientes públicos y privados en los que participa. Estamos convencidos, por experiencia de muchos años en el ejercicio del oficio de maestro, que el “modelo aséptico tradicional” es el que genera los mayores abusos de poder (y seguramente el mayor grado de acoso sexual) al basarse en la negación radical de la afectividad en las relaciones pedagógicas y carecer, por ende, de esa empatía que es lo único que ayuda a no ver al otro como simple objeto sino, en cambio, considerarlo como otro y como par en una construcción conjunta del saber. Por eso es necesario un modelo educativo abierto, basado en la empatía y la afectividad, que repose en relaciones amigables centradas en el respeto mutuo entre dos personas emocionalmente autónomas, que podría derivar en amistad, sexo o amor (si ambos están de acuerdo), sin que ello suponga una condena moral.

Es claro que el punto generador de debate sería ¿cuándo se es *“emocionalmente autónomo”*?

La cuestión no se puede simplificar estableciendo una edad cronológica límite; cada persona es un mundo y su proceso de autonomización emocional puede ser diferente. La autonomía es definida como la posibilidad de actuar y pensar sin depender del deseo de otro y de seguir las propias reglas. La autonomía emocional sería entonces la capacidad para pensar, sentir y decidir por sí mismo, asumiendo las consecuencias de los propios actos y decisiones; en pocas palabras, responsabilizándose de quién se es, cómo se es y por qué se hace. Ser una persona autónoma es ser y tener la propia “autoridad de referencia”, para tener la claridad y fuerza requeridas para definir qué se quiere, cómo se quiere y cuándo se quiere, sin dudar de lo que se desea, pero sin cerrarse a las sugerencias de otros.

Ahora bien, el ideal educativo, en cualquiera de sus niveles, se orienta a la construcción conjunta de un campo de relaciones diferentes a las de poder que normalmente rigen la existencia en las instituciones establecidas. Como afirma Restrepo (2014):

“La gestión de la vida, a la que bien cabe llamar biopolítica, con su ejército de funcionarios profesionales vueltos sus mediadores o intercesores, es la obra de esta pedagogía pervertida, según la categoría de René Schérer, que consiste en haber entregado y convertido por completo la educación en una función del poder. Esto ocurre no sólo en la forma del control abierto de los campus, sino también intramuros, en la escolarización de los niños y jóvenes, sometidos en cuerpo y alma

al gobierno de los normópatas (funcionarios, padres y maestros) que, no contentos con la atrofia de las inteligencias por saturación de aprendizajes inútiles, han integrado a esta perversión la psicopedagogía clínica de los fármacos y estimulantes para modelar la conducta y doblegar las resistencias, sumando la neurotecnología, como nos lo recuerda Steven Rose (2008), al ya formidable arsenal de los medios estatales de control”.

Recordemos, para terminar, a Derrida, quien considera que la institución educativa ha de ser el “último lugar de resistencia crítica, y más que crítica, frente a todos los poderes de apropiación dogmáticos e injustos” (2002, p. 12). Esto acontecerá cuando la educación se abra a todas las relaciones posibles -menos a las de poder, pues de ellas brotan las pedagogías perversas del sometimiento (dominación, domesticación, castración, instrucción, información, lucro, entre otras)- promoviendo las relaciones del deleite y el goce, del amor en todas sus formas, del encanto y la solidaridad, que ocurren, por ejemplo, en aquellos encuentros fructíferos entre maestro y discípulo, en la “guarida” del sabio devoto, en las reiteradas utopías de bohemios -errantes y románticos-, en las militancias de aquellos que luchan por el acceso abierto a la información y a muchas otras cosas, todo ello con frecuencia fuera de los claustros y las disciplinas. Esta función utópica de lo educativo se reduce a una sola palabra: liberación.

¿Se podrá concluir que cada cual es el único responsable de su propio aprendizaje y de lo que va a hacer con su vida?

Nuestro planteamiento al comenzar este texto era que una auténtica educación tiene que *seducir* al educando o aprendiz hasta *convertirlo* en alguien diferente, y para ello tiene que *subvertir* sus convicciones y su contexto, lo que de algún modo significa que la acción educativa tiene algo de *perversa*, pues pretende olvidar -o soslayar- dimensiones muy humanas (afectivas, emocionales, pasionales, sexuales, entre muchas otras) que hacen parte también de la relación educativa. Y todo ello bajo el supuesto de que la educación que queremos promover es el proceso interactivo y dialéctico de socialización y autonomización de los sujetos, desde un trabajo reflexivo, creativo y crítico sobre sus experiencias y prácticas, adaptado a las características individuales de cada uno y a los contextos socio-culturales en los que se desempeñan, que pretende actualizar el potencial de cada uno en sus dimensiones intrapersonal, interpersonal y social, al tiempo que contribuir al desarrollo autogestionario de las comunidades en donde ellos interactúan. ¿Qué más se podría decir?

La educación que hemos sufrido, y que aún ejercemos, se enraíza en la idea de sujeto que plantea la filosofía cartesiana (consecuencia del *cogito ergo sum*), en tanto sujeto que hace parte de la realidad: un “*yo identitario*” con los rasgos propios de la identidad misma: inmutable, universal, esencial. Pero, desde el pensamiento de Foucault, podemos transponer esta idea de un sujeto constituyente y universal por la de uno construido en un espacio y tiempo concretos. Lejos de ser una esencia inalterable, y de resistir a los cambios del tiempo, el sujeto es una existencia, concreta y situada, resultado de un conjunto de experiencias y prácticas vividas que actúan en él, lo atraviesan y en últimas, lo constituyen. El sujeto es así un producto histórico. Sabemos que esta posición foucaultiana contradice la mayoría de las

corrientes y prácticas dominantes de la educación actual, que siguen concibiendo al sujeto como algo universal, soslayando su carácter histórico. Como afirma Tadeu Da Silva:

“El sujeto moderno es, tal vez, la mayor víctima de las contestaciones, y es aquí, probablemente, en donde el proyecto educacional moderno sufre su mayor conmoción. Al final, la posibilidad de la educación y de la pedagogía reposa precisamente en el presupuesto de la existencia de un sujeto unitario, y está centrado en la finalidad de la educación, entendida como la construcción de su autonomía, independencia, y emancipación” (1997, p. 274).

Pero resulta que el quehacer educativo es mucho más complejo, pleno de diversidades y situaciones históricas, y no pareciera que hoy tenga sentido seguir manteniendo la idea de una esencia humana inmutable, que debe regir el acto educativo, o el ideal de *“construir”* un sujeto humano como si existiera un *“perfil del egresado”* adecuado a la diversidad de lo humano, a la multiplicidad de posibilidades que proporcionan las infinitas experiencias o prácticas existenciales, siempre situadas y concretas, siempre abiertas a lo caótico, pero siempre necesitadas de perfeccionamiento y, por ende, de educación.

Y para ratificar este propósito resaltamos la idea fundamental de Mèlich (1994) en su obra *Del extraño al cómplice*: es en el diario vivir donde interactuamos; el mundo de la vida, la cotidianidad, nos exige relaciones intersubjetivas permanentes, en las que pasamos del desconocimiento del otro al reconocerlo cara a cara, como alguien concreto, como una persona y una corporalidad; para nuestro propósito eso significa que lo educativo no podría limitarse a lo académico-científico-tecnológico (casi siempre alejado de la vida real), sino que ha de centrarse en el mundo cotidiano, en el mundo de la vida, donde podemos relacionarnos intersubjetivamente para reconocernos en el encuentro con el otro. Claro que eso implica ver el proceso educativo en una perspectiva compleja, porque la realidad humana se alcanza siempre a través de las interacciones. En el diálogo, desde los argumentos de Mèlich, ocurre un *“rostro a rostro”* en el que se descubre la corporeidad del otro y todos sus valores, sensibilidades, emociones y pasiones. Y es en este contexto en el que surge la moralidad, que tiene en cuenta la esencia del otro, que lo comprende, hasta convertirse en un modo de ser con los otros. Se trata del paso de la pluralidad anónima a la relación dual: del extraño al cómplice. La acción pedagógica, el acto educativo, no puede estar al margen de esto. Soslayar esa realidad es perverso. Así es fácil concluir lo siguiente:

“El conocimiento más importante es el de uno mismo (...), que supone el conocimiento sobre el propio quehacer psicológico, y, por tanto, sobre el aprendizaje. Es decir, yo soy el único responsable de mi propio aprendizaje (así como de mi propia vida); lo que significa que debo ser consciente de lo que hago, de tal modo, que yo mismo pueda controlar eficazmente mis propios procesos mentales (y vitales). Eso es lo más importante que tengo que aprender... o sacar de mí mismo con la ayuda de mis “maestros”. Eso es lo que me puede hacer sabio. Creo que, o mejor he aprendido, que la vía principal para adquirir ese metaconocimiento es la reflexión sobre la propia práctica situada en el contexto. Eso es lo que he llamado pedagogía praxeológica

desde hace varios años. Lo que finalmente ella pretende es educarnos para lograr nuestra propia autonomía, independencia, y juicio crítico, y todo ello mediatizado por un proceso permanente de autorreflexión” (Juliao, 2015, p. 230).

Si algo sabemos hoy en día es que las personas somos diversas, nuestras inteligencias son múltiples, nuestras experiencias y prácticas son infinitas; nuestros aprendizajes no tienen por qué ser idénticos. Por eso queremos terminar este texto con algo “filosófico”, recordando unas palabras de Onfray (2005), que hemos asumido en nuestro quehacer docente. En su libro *Antimanual de Filosofía*, se despide de sus aprendices con estas palabras:

“He querido que este curso haya sido una ocasión para presentaros una lectura crítica del mundo, ... que permita un pensamiento diferente y alternativo. Este deseo crítico persigue otro objetivo, más elevado: permitirlos, tras una comprensión más clara de los contornos y la naturaleza de lo real, encontrar un sentido a vuestra existencia, y un proyecto para vuestra vida, al margen de las obsesiones modernas: el dinero, la fama, la apariencia, la inmoralidad y la superficialidad” (pp. 312-313).

No se nos ocurre un final mejor para este escrito. Hay que educar desde otra mirada, tal vez más compleja, pero empática, desde la que logremos superar el panóptico educativo. Me explico. En la actualidad, la educación se viene convirtiendo en un proceso que a menudo se enfoca en la estandarización y en la búsqueda de resultados cuantificables (Rodríguez, 2017). Sin embargo, es crucial reflexionar sobre esta perspectiva y considerar la necesidad de educar desde otra mirada, una que sea más compleja pero también empática. Con “panóptico educativo” me refiero a ese enfoque en el que los estudiantes son vigilados y evaluados, en un ambiente de control y presión; se los reduce a meros receptores, sin considerar siempre sus necesidades individuales, intereses o talentos únicos.

La educación desde otra mirada busca trascender este panóptico educativo. Se trata de enfocarse en el desarrollo integral de los estudiantes, reconociendo su diversidad y singularidad. Se trata de ver más allá de los resultados académicos y considerar también su bienestar emocional, su creatividad, su capacidad de pensamiento crítico y su habilidad para colaborar y relacionarse con los otros. Desde esta perspectiva, la empatía se vuelve esencial y los maestros se esfuerzan por comprender las necesidades individuales de cada estudiante, brindar apoyo emocional y crear un ambiente inclusivo donde todos se sientan valorados y respetados. Se trata de cultivar una conexión genuina con ellos, fomentando la confianza y el diálogo abierto. Esto también implica reconocer la importancia del aprendizaje activo y experiencial: estudiantes involucrados de modo activo en su aprendizaje, participando en proyectos, resolviendo problemas reales y aplicando lo que han aprendido en situaciones concretas; así desarrollan habilidades prácticas, fortalecen su autonomía y encuentran un propósito en lo que aprenden.

Al educar desde otra mirada, estamos apostando por una educación que promueva la diversidad, la equidad y la inclusión. Estamos reconociendo que cada estudiante es único y merece ser comprendido y apoyado en su desarrollo integral. Estamos superando el

panóptico educativo y abriendo camino a un enfoque más humano, empático y enriquecedor.

REFERENCIAS

- Altarejos, E. (1991). La practicidad del saber educativo, en *Filosofía de la Educación Hoy*. Dykinson.
- Amar Rodríguez, V. (2020). Ideas sobre la pedagogía de la seducción en el profesorado universitario, *Revista Educación*, 44(2), 426-440. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.39535>
- Baudrillard, J. (1981). *De la seducción*. Cátedra.
- De Santiago, F., Lin Ku, A., & García, M. (2019). Erotismo y perversión: un diálogo entre psicoanálisis y filosofía. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 14(1), 1-16 <https://scielo.conicyt.cl/pdf/limite/v14/0718-1361-limite-14-1.pdf>
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Trotta
- Désy, J. (1999). "Le contact d'âme à âme", En Gauthier, C. y Jeffrey, D. (dir). *Enseigner et séduire*. (pp. 205-211). PUL.
- Doménech, F. (2013). Teacher psychological needs, locus of control and engagement. *The Spanish Journal of Psychology* 16(1), 1-13. <https://doi.org/10.1017/sjp.2013.51>
- García, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Gedisa.
- Garzón, J.C. (2019). "Aspectos críticos en la formación de maestros a través de la sistematización de experiencias". En Rico, A. et al. *La sistematización de experiencias*. Universidad Santo Tomás.
- Freire, P. (1978). "Paulo Freire: La educación es siempre un quehacer político". Entrevista realizada por Karmentxu Marín, Diario El País (20 de mayo). https://elpais.com/diario/1978/05/20/sociedad/264463223_850215.html
- Foucault, M. (2001). *La hermenéutica del sujeto*. FCE.
- Gauthier, C. y Jeffrey, D. (1999). *Enseigner et séduire*. PUL.
- Gramsci, A. (1970). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Península.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Siruela.
- Hume, D. (2014). *Investigación sobre los principios de la moral*. Alianza.
- Jover, G. (1991). *Relación educativa y relaciones humanas*. Herder.
- Juliao, C. G. (2014). *Una pedagogía praxeológica*. Uniminuto.
- Juliao, C.G. (2014a). "Fundamentos de una pedagogía social crítica para la Colombia actual" en *Pedagogía praxeológica y social: hacia otra educación*. Uniminuto.
- Juliao, C.G. (2015). *Siempre a un paso de ser profundamente humano. Momentos de lucidez existencial*. Uniminuto.
- Mèlich, J.C. (1994). *Del extraño al cómplice, La educación en la vida cotidiana*. Anthropos.
- Minaudo, J. (2012). La perversión, concepto y actualidad. Actas IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología (pp. 529-531). Universidad de Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-072/850>
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- Onfray, M. (2005). *Antimanual de filosofía*. EDAF Ensayo.
- Parra, C.F. (1998). Naturaleza de la acción educativa. *Educación y educadores 2*. Universidad de la Sabana. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/457>
- Perrenoud, P. (1999). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. ESF.
- Poirier, P.A. & Jeffrey, D. (1999). La séduction comme conjuration. En Gauthier, C. y Jeffrey, D. (dir). *Enseigner et séduire* (pp. 105-121) PUL.
- Restrepo, C. (2014). "La función de la educación (A diez años de la muerte de Jacques Derrida)" En *Agenda Cultural*. Universidad de Antioquia. <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/almamater/article/download/19774/16780>
- Rodríguez, E. (2017). La estandarización en el currículo educativo: la punta del iceberg de la homogeneización. *Alteridad. Revista de Educación*, 12(2), 248-258. <https://www.redalyc.org/journal/4677/467751871010/html/>

- Santos, A. (2017). *Psicoanálisis y crítica de la educación. La educación (im)posible o sobre la intervención de un nuevo significante*. Editorial Universidad de Almería.
- Schérer, R. (1983). *La pedagogía pervertida*. Laertes.
- Schön, D.A. (2008). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores*. Paidós.
- Tadeu Da Silva, T. (1997). El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?, en Alfredo Veiga Neto (ed.), *Crítica Pos-estructuralista y educación* (pp. 273-283). Laertes.
- Turón, M. (2002). Narrar cómo va la Vida, mejor que saber qué es la Vida. *A parte Rei. Revista de filosofía* 20:1-2 <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/angeles.pdf>

ARTE, CREACIÓN Y EMOCIÓN UN PASEO POR EL JARDÍN DE LAS DELICIAS

ART, CREATION AND EMOTION A WALK THROUGH THE GARDEN OF DELIGHTS

Diana de la Fuente Ortega¹⁹ | Universidad Adventista de Chile | dianadelafuente@unach.cl

RESUMEN

Se realiza la presentación del libro Arte, Creación y Emoción de los académicos u editores de la obra, Rodrigo Faúndez Carreño y Tania Faúndez Carreño. Este libro es un compilado de textos compuestos por investigaciones, experiencias y propuestas derivadas del trabajo realizado en los talleres extraprogramáticos El Jardín de las Delicias, desarrollados en la Universidad del Bío-Bío

Palabras clave: Arte, formación personal, creatividad

ABSTRACT

The presentation of the book Art, Creation and Emotion by the academics or editors of the work, Rodrigo Faúndez Carreño and Tania Faúndez Carreño, is held. This book is a compilation of texts composed of research, experiences and proposals derived from the work carried out in the extra-programmatic workshops The Garden of Delights, developed at the University of Bío-Bío.

Keywords: Art, personal training, creativity

Tenemos el placer de presentar el primer libro de la Colección Académica de Violeta Ediciones, nuestra editorial independiente que surge en la hermosa Región de Ñuble, Chile. Nuestro sello se destaca por su enfoque literario, educativo y patrimonial. Nos enorgullece capturar en cada una de nuestras obras la esencia única de nuestra gente, su historia junto a su identidad, por tanto, nuestra visión va más allá de los límites geográficos y se basa en una profunda convicción de promover valores sociales, identitarios, de equidad con respeto por las diferencias que nos enriquecen y humanizan. Cada publicación que, con sumo cuidado, seleccionamos tiene como objetivo elevar el espíritu humano, provocar reflexiones y fomentar un diálogo constructivo.

En esta búsqueda continua, llega a nuestras manos Arte, creación y emoción: El espacio doméstico como escenario didáctico. Esta obra, compilada por Rodrigo Faúndez Carreño y Tania Faúndez Carreño, retrata el proyecto de Extensión de la Universidad del Bío-Bío

¹⁹ Académica Universidad Adventista de Chile. Violeta Ediciones

llamado El Jardín de las Delicias, que se enfoca en integrar saberes marginales a la educación formal universitaria en la sede regional de Ñuble.

El nombre del proyecto hace referencia a una famosa obra pictórica del artista flamenco, El Bosco, que, en este punto es importante prestar atención al imaginario que conversa con el pintor a través de una visión utópica de la naturaleza donde la humanidad es parte integrante como también resultan todo el conjunto que figura en la destacada pieza denominada El Jardín de las Delicias, la cual nos invita a vislumbrar un mundo donde la belleza, la paz y la felicidad se entrelazan sin fisuras, un jardín que nos transporta a un lugar donde podemos escapar de la realidad y sumergirnos en un universo de ensueño.

Es por esta razón que el título considerado para el proyecto fuera El Jardín de las Delicias, ya que evoca una sensación de misterio y encanto justo en un tiempo de crisis que se intuía ante la humanidad, adelanto al impacto de la pandemia. Como si tuviéramos la posibilidad de adentrarnos en un espacio paralelo, pleno de maravillas donde estas se encuentran ocultas esperando por nosotros; vale decir, es lo que sin duda logra el arte y aquí surge esta iniciativa.

En este ideal, el proyecto de extensión generó un diálogo horizontal entre diversos actores interesados en el arte, el género y la cultura, representando un avance hacia la restauración de la formación artística en la región. Esto fue un acto necesario para reparar la deuda pendiente tras 50 años de vacío en la educación de las artes, producto del cierre forzado de las carreras de Educación Musical y Pedagogía en Artes Plásticas durante el periodo de dictadura.

Además, es importante recalcar que, por medio de sus talleres gratuitos, logró acercar la comunidad a la creación y a la reflexión artística, generando un espacio de encuentro entre personas de diferentes edades, trasfondos culturales y niveles de experiencia que vinieron a nutrir el accionar mismo del trabajo desarrollado durante la ejecución de dicho proyecto. Con esto también contribuyó a descentralizar el acceso al conocimiento, superando las brechas sociales frente al limitado acceso cultural existente en la región de Ñuble. Porque debemos tener claro que la cultura, ese espacio del quehacer humano que aspira al bien común, no es otra cosa más que el lugar donde los seres humanos encuentran sus voces con libertad, como dijo Miguel de Unamuno: "La libertad no es un estado, sino un proceso; solo el que sabe es libre, y más libre el que más sabe. Solo la cultura da libertad". Es en este estado de responsabilidad que la docencia favorece los procesos creativos y adquiere un sentido profundo.

El libro Arte, creación y emoción: El espacio doméstico como escenario didáctico es más que la recopilación de las acciones pedagógicas que surgieron en el contexto de la pandemia, es el registro de los procesos artísticos que ocurrieron en la intimidad, desde el hogar, donde los profesores facilitaron la creación literaria, la diversidad cultural y la reflexión acerca del feminismo. En un contexto virtual, imaginaron los rostros de sus alumnos, reconocieron sus

emociones, sensaciones, talentos artísticos para disfrutar con ellos de un paseo, entre tantos otros a futuro, a través del Jardín.

En ese tránsito, acercaron los saberes marginales a la educación formal para promover la igualdad y la inclusión. Un gran paso en el camino para devolver la voz a aquellos que han sido históricamente excluidos. Este es el cambio que se observa en este trabajo educativo al integrar las dinámicas sociales. La frase de Mandela cobra más sentido: "La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo". Al valorar las vidas de todos los individuos que construimos una sociedad más equitativa y justa.

Te invitamos a sumergirte en un viaje apasionante a través del Arte, la Creación y la Emoción. Sin duda con cada página, nos adentramos en el fascinante mundo del proyecto El Jardín de las Delicias, integrando saberes marginales a la educación formal universitaria. Este libro nos convida en el dulce sabor de una copa a soñar con un mundo donde los colores de la belleza, la paz y la plenitud se encuentran en espacios cotidianos. No sin dar oportunidad a quien desee mirarse en el espejo de un cielo claro para cuestionar las propias suposiciones y sus creencias, que limitan la posibilidad de hallar formas innovadoras que encanten la vida frente a los nuevos desafíos.

Como equipo de Violeta Ediciones tenemos el gusto de invitarte a dar un paseo por este jardín de maravillas donde descubrirás el sentido profundo de la belleza en la educación. ¡Te esperamos en este viaje de descubrimiento y aprendizaje!

MONOGRAFICO

CO-ENSEÑANZA E INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA: LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES

CO-TEACHING AND INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: THE TEACHERS' PERSPECTIVE

Gatti, Melina Radaelli²⁰ | Universidad Federal de São Carlos - UFSCAR, São Carlos, Brasil | melinaradaelli@hotmail.com

Munster, Mey de Abreu van²¹ | Universidad Federal de São Carlos - UFSCAR, São Carlos, Brasil | mey@ufscar.br

RESUMEN

La inclusión en el contexto de la Educación Física Escolar (EFE) necesita garantizar la participación de los estudiantes con discapacidad (ECD). Así, una estrategia es la co-enseñanza, que es una alianza entre un docente generalista y un especialista, para planificar, instruir y evaluar la enseñanza de un grupo heterogéneo de estudiantes. Objetivo: Evaluar una intervención basada en la co-enseñanza como servicio de apoyo para promover la inclusión de ECD en el contexto de la EFE, desde la perspectiva de los docentes de esta disciplina. El estudio se caracteriza por un enfoque colaborativo. Ocurrió en dos escuelas municipales en un pequeño pueblo en Brasil. Los participantes fueron: dos docentes de EF (siglas P1 y P2). Los instrumentos para la recolección de datos fueron: guión de entrevista inicial y final con profesores de EF del tipo semiestructurado. El tratamiento de los datos se basó en el análisis temático. Fueron analizados las entrevistas inicial y final de P1 y P2, siendo enumeradas las siguientes categorías: 1) Proceso de inclusión en las clases de EF; 2) Relaciones interpersonales, subdividiéndose en: a) docente y ECD; y b) ECD y la clase; y 3) Entender la colaboración y la co-enseñanza. Se logró el objetivo de la investigación, ya que permitieron evaluar la intervención basada en la co-enseñanza como servicio de apoyo para promover la inclusión efectiva de ECD en las clases de EF desde la perspectiva de los docentes; además de ampliar conocimientos sobre la cultura colaborativa de los participantes, así como sobre la co-enseñanza.

Palabras-claves: Educación Especial, Educación Inclusiva, Educación Física escolar, Enseñanza Colaborativa, Personas con discapacidad.

ABSTRACT

Inclusion in the context of School Physical Education (SPE) needs to guarantee the participation of students with disabilities (SWD). Thus, one strategy is co-teaching, which is an alliance between a generalist teacher and a specialist, to plan, instruct and evaluate the teaching of a heterogeneous group of students. Objective: To evaluate an intervention based on co-teaching as a support service to promote the inclusion of SWD in the context of SPE, from the perspective of teachers of this discipline. The study is characterized by a collaborative approach. The research was held in two municipal schools in a small town in Brazil. The participants were: two PE teachers (acronyms P1 and P2). The instruments for data collection were: initial and final interview script with PE teachers of the semi-structured type. Data treatment was based on thematic analysis. The initial and final interviews of P1 and P2 were analyzed, listing the following categories: 1) Inclusion process in PE classes; 2) Interpersonal relations, subdivided into: a) teacher and SWD; and b) SWD and class; and 3) Understanding collaboration and co-teaching. The objective of the research was achieved, since they allowed evaluating the intervention based on co-teaching as a support service to promote the effective inclusion of SWD in PE classes from the perspective of teachers; in addition to expanding knowledge about the collaborative culture of the participants, as well as about co-teaching.

Keywords: Special Education, Inclusive Education, School Physical Education, Collaborative Teaching, People with disabilities.

²⁰ Estudiante de doctorado en Educación Especial

²¹ Profesora Doctora del Departamento de Educación Física

INTRODUCCIÓN

El tema de este ensayo es sobre la co-enseñanza como servicio de apoyo para la inclusión de estudiantes con discapacidad (ECD) en el contexto de la Educación Física (EF) escolar desde la perspectiva de los docentes de esta disciplina.

Según Mendes (2006), la inclusión se define como la construcción de un proceso bilateral en el que las personas excluidas y la sociedad buscan de manera conjunta la valoración de la igualdad de oportunidades, construyendo una democracia en la que exista el respeto a la diversidad, la aceptación y el reconocimiento político de las diferencias.

Con base en Pedrinelli (1994), el programa educativo de EF debe permitir y posibilitar la participación de todos los estudiantes, brindar desafíos, respetar sus limitaciones, promover la autonomía y enfatizar las potencialidades en el dominio motor.

Soares y Cunha (2010) muestran que la falta de preparación de los docentes y otros agentes educativos es uno de los problemas de la inclusión escolar, ya que no están capacitados para lidiar con ECD. Como resultado, la mayoría de estos estudiantes están matriculados y asistiendo a clases regulares, pero sin participar efectivamente en las actividades escolares cotidianas y sin desarrollar los conocimientos sociales y académicos necesarios para vivir de manera independiente y autónoma (Glat, & Pletsch, 2010).

La inclusión en el contexto de la Educación Física Escolar (EFE) necesita descentralizar el foco en el docente, en su actuación y en su proceso de formación, para adherirse a una visión sistémica que subsidie acciones y apoye nuevas formas de pensar (Oliveira et al., 2017).

Una estrategia de inclusión sería la co-enseñanza, que consiste en una alianza entre un docente generalista (el que trabaja en la escuela regular) y un docente especialista (que tiene experiencia en temas relacionados con la enseñanza de la EF con enfoque en ECD), que trabajarán juntos. La enseñanza colaborativa se define como un modelo de prestación de servicios de apoyo, en el que ambos docentes son responsables de planificar, instruir y evaluar la enseñanza de un grupo heterogéneo de estudiantes, en un entorno de educación general y que satisfaga sus necesidades de aprendizaje. Deben decidir juntos lo que el alumno debe saber, aprender y ser capaz de hacer (Friend, 2008; Mendes et al., 2014; Fattig, & Taylor, 2008). Además de lo expuesto, el objetivo de este estudio es evaluar una intervención basada en la co-enseñanza como servicio de apoyo para promover la inclusión de ECD en el contexto de la EFE, desde la perspectiva de los docentes de esta disciplina.

METODOLOGÍA

Según una perspectiva cualitativa, el estudio se caracteriza por un enfoque colaborativo basado en Desgagné (2007). Los lugares de estudio fueron dos escuelas municipales en un pequeño pueblo en el interior del estado de São Paulo, Brasil.

Los participantes fueron: dos docentes de EF de dos escuelas municipales que actúan en la Enseñanza Básica - ciclo I y ciclo II. Para garantizar el anonimato de los participantes, se utilizaron las siglas P1 y P2 para representar a los docentes participantes en la investigación.

El estudio fue sometido al Comité de Ética de la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar), y aprobado bajo el CAEE 99681318.7.0000.5504.

Los instrumentos para la recolección de datos fueron: guión de entrevista inicial y final con profesores de EF del tipo semiestructurado, sometido a validación por pares. Después de la transcripción de las entrevistas, el contenido fue sometido al procedimiento de verificación por parte de los miembros. El tratamiento de los datos se basó en el análisis temático.

RESULTADOS

Fueron analizadas las entrevistas inicial y final de P1 y P2, siendo enumeradas las siguientes categorías: 1) Proceso de inclusión en las clases de EF; 2) Relaciones interpersonales, subdividiéndose en: a) docente y ECD; y b) ECD y la clase; y 3) Entender la colaboración y la co-enseñanza, lo cual se puede apreciar en el siguiente mapa temático (figura 1):

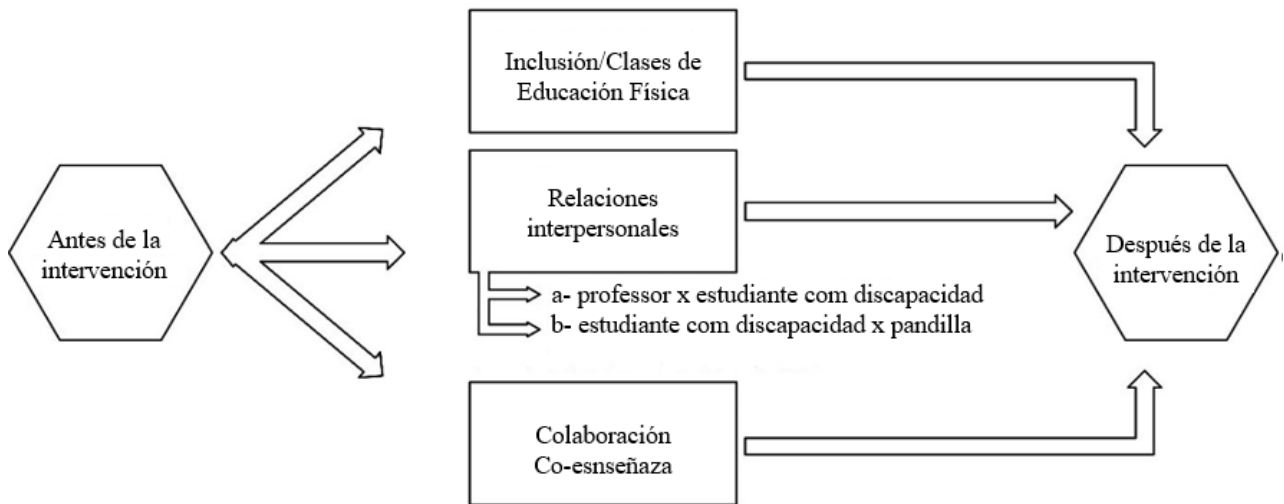


Figura 1 - Mapa temático. Fuente: Elaborado por el autor.

Proceso de inclusión en clases de EF

En esta categoría se abordaron las concepciones de los participantes sobre lo que es la inclusión y las percepciones sobre el proceso de inclusión del ECD en la escuela y en las clases de EF, antes y después de la intervención a través de la co-enseñanza.

El discurso de P1 en la entrevista inicial relata cómo fue la participación del ECD en la escuela:

“El niño no se quedaba en la clase con la maestra, ellos [ECD] estaban separados. ... no vinieron a EF con el profesor, no se quedaron en el mismo sitio que los demás alumnos, ..., iban a otra escuela o se quedaron en un sitio separado” (P1).

El discurso de P1 concuerda con los datos obtenidos a través del Censo Escolar (BRASIL, 2017), indicando un aumento significativo en el número de matrículas del Público Objetivo de Educación Especial en clases regulares en escuelas regulares, con aproximadamente 300.000 mil matriculados en clases comunes en el año 2013, aumentando a aproximadamente 700.000 en 2017.

Así, los ECD están asistiendo a la educación regular y, en consecuencia, a las clases de EF. Cuando se les preguntó sobre su comprensión de la inclusión, los profesionales mencionaron:

“Es estar dentro del grupo, participar en todo, eso es inclusión. ... tiene que hacer lo que hace el otro (P1).

Inclusión es estar juntos en un grupo, estar al mismo nivel que todos los demás niños, tener las mismas oportunidades, es equidad” (P2).

La palabra inclusión tiene origen latino (includere), que etimológicamente significa contener, participar, comprender, ser parte de (Franco, 2006; Göransson, & Nilholm, 2014) piensan sobre la inclusión y cómo debería ocurrir desde la perspectiva de los sistemas escolares, las escuelas y las aulas.

De esta forma, todos los participantes creen que la inclusión en la escuela en la que trabajan es posible.

“(...) La escuela es buena, tiene accesibilidad como baños adaptados, rampas y pasamanos; los espacios son buenos y hay mucho material” (P2).

Pero no basta con pensar en las barreras físicas para que la inclusión sea efectiva en la escuela. Se puede observar que los participantes enumeraron algunos factores que dificultan la inclusión de estudiantes con discapacidad, tales como: familia ECD, número de estudiantes por clase, falta de ayuda para las condiciones de trabajo y la necesidad de apoyo de un profesional.

“Es difícil, porque siempre estamos solos, y tenemos que gestionar la clase, transmitir contenidos, actividades, poner orden, disciplina, las aulas tienen muchos alumnos y a veces tenemos más de ECD... Y no es todo que hacen. (ECD), necesitan más atención” (P1).

En un estudio de Silva y Souza (2005), los docentes de EF mencionaron tener problemas y dificultades en el abordaje del ECD en sus clases, lo que los llevó a la exclusión.

Así, la aplicación de la intervención a través de la co-enseñanza tuvo como objetivo brindar apoyo a estas dificultades planteadas, y fue posible verificar, a través de los discursos de los participantes en la entrevista final, una mejora en la inclusión de ECD en las clases de EF.

"Cambió mucho mi forma de pensar, puedo hacer más cosas para E1, puedo adaptar las reglas, los materiales, y a todos les gustó, ayudó a otros estudiantes que no tenían discapacidades también. ... Se volvió más didáctico" (P1).

"Mejorado. E2a y E2b querían participar, eran parte, querían ser aceptados y el grupo aceptó y ayudó. /.../ Había respeto y con la colaboración era fácil hasta tener competencia, /.../ entendían la discapacidad y todos se preocupaban por la participación de todos en las actividades" (P2).

Los informes de los docentes refuerzan el rol de la co-enseñanza, que tiene como objetivo promover la ampliación de conocimientos para los docentes generalistas y especialistas, además de los beneficios pedagógicos y sociales para los estudiantes con y sin discapacidad (Frade, 2011; Kison, 2012; Flores 2012; Argüelles et al., 2000).

Por lo tanto, se puede decir que la co-enseñanza posibilitó el compromiso social, posibilitó que la idea de inclusión fuera realizada por los docentes en sus clases y trajo estrategias para ese trabajo. Además, brindó la concientización del grupo, lo cual fue positivo, ya que el ECD participó en las clases de EF y les gustó, como se puede ver en el reportaje "E1 no falta a clase, hasta los enfermos querían tomar la clase, ... no quería "salir ni con fiebre" (P1).

Relaciones interpersonales

En este tema, se abordaron las relaciones entre el ECD y el profesor de EF (subtema a); y la relación de este estudiante con la clase (subtema b), antes y después de la aplicación de la co-enseñanza.

a) Profesor y ECD

Relaciones entre profesores regulares de EF y ECD antes de la aplicación de la co-enseñanza:

"Siempre me pongo así: "¿y si fuera mi hijo? ¿Y si fuera mi nieto? Así tanto ponerlo en esta situación, su madre lo dejó aquí y luego tengo que cuidarlo bien. Ya veo eso, tengo que cuidarlo mucho, es un cariño que hay que tenerle a la persona, y enseñarle" (P1).

"Es bastante tranquilo. Todavía necesito romper el hielo toda vez, son muy tímidas... pero no lo veo como un problema" (P2).

Relaciones entre profesores regulares de educación física y ECD después de la co-enseñanza:

"Cambió mucho más. Vi que puedo cambiar aún más mi forma de ver y las clases. Puedo cambiar la forma de una actividad, puedo intentar cambiar aún más, como las reglas, los materiales, la forma en que él [E1] participa, esforzándose más" (P1).

"(...) mejorado no solo para relacionarnos con los alumnos con discapacidad, sino con todos" (P2).

Se puede decir que los participantes consideraron tener una buena relación con el ECD antes de la co-enseñanza, pero ambos reportaron una relación más estrecha después de esta práctica. Tales como la percepción de las necesidades y propósito de la clase y del alumno con y sin discapacidad, así como dedicar más atención a todos los alumnos.

b) ECD y la clase de EF

Relaciones entre ECD y la clase antes de la co-enseñanza:

"Siento que la timidez interfiere en ese sentido, es el factor principal. La inseguridad también se interpone, son introvertidos, cerrados. Los alumnos con discapacidad intelectual siempre se sientan juntos en el aula, y también en el recreo. A veces los veo hablando con algunos compañeros" (P2).

Relaciones entre ECD y la clase después de la co-enseñanza:

"(...) hubo una colaboración entre los alumnos para comprender la discapacidad y para incluirla en todos los juegos de todos los días, todas las horas en todos los tiempos" (P1).

"(...) en el aspecto círculo de amigos. Las niñas [ECD] siempre estaban juntas, y más tarde, más niñas en la clase comenzaron a quedarse con ellas. /.../ Un ejemplo que vi en el recreo fue que había más niñas alrededor y jugando, porque antes quedaban solo las dos sentadas en las escaleras" (P2).

Hubo una mejora en la relación del ECD con los compañeros después de la intervención. En el discurso de P1, antes y después de la entrevista, se pudo observar cómo los ECD no se relacionaban con la clase y, al final, estaban socializando y efectivamente incluidos en una situación que no requería la intervención de un docente, como durante el recreo.

El estudio de Milan et al. (2017), muestra la percepción del carácter práctico del módulo de clase de Educación Física Adaptada por parte de los alumnos, así como Block y Vogler (1994) quienes dicen que es fundamental cambiar la actitud de los alumnos sin discapacidad al proceso de inclusión en las clases de EF Ferreira (2016), muestra que la inclusión de ECD en las clases de EF ha proporcionado actitudes cada vez más favorables por parte de los estudiantes sin discapacidad.

Comprensión sobre colaboración y co-enseñanza

Este tema tuvo como objetivo analizar la comprensión de los participantes antes y después de la colaboración y la co-enseñanza. En concreto, cómo fue la experiencia de trabajar en colaboración y si se cumplieron necesidades y expectativas.

“Muy bueno y útil, me ayudó mucho, y es menos estresante. /.../ Nuestro intercambio de experiencias [entre el docente y el investigador] también fue muy bueno, por ejemplo: cuando uno dominaba más un contenido que el otro, había apoyo e intercambio de información. /.../ con el intercambio de ideas, sugerencias y elaboración de actividades. Y luego hablábamos de las dificultades de cada alumno y su evolución” (P2).

“(...) Ambos se ayudaban. Ella [investigadora] complementó, yo complementé en las clases. Las clases fueron muy útiles, muy ricas” (P2).

Los docentes hicieron comentarios positivos sobre la interacción colaborativa, destacando el apoyo mutuo para la organización y aplicación de las clases, además del intercambio de experiencias y conocimientos entre profesionales.

Un estudio de Friend (2017), menciona que la asociación entre docentes debe traer importantes conocimientos y habilidades al aula, ya que aprenden unos de otros sin pretender ser intercambiables. Debería ser como una sociedad de negocios, en la que luchan por una verdadera paridad, siendo igualmente valorados por las contribuciones individuales.

Cuando se les preguntó inicialmente qué era la co-enseñanza, los participantes desconocían esta estrategia de enseñanza. Para iniciar el trabajo, la investigadora explicó en qué consistía y cómo se llevaría a cabo. Y después de practicar durante tres meses, se les volvió a preguntar sobre esta estrategia.

“(...) puedes unir a los dos profesores y hacer un buen trabajo. Porque el niño no está solo en ningún momento, tiene más atención de los dos profesores y de toda la clase, son todos juntos” (P1).

“Creo que es una enseñanza mucho más amplia, general, completa. El intercambio de experiencias y la conversación son muy ricos. Se pueden trabajar varios aspectos de los niños sin importar si son personales o impersonales, como el social, el afectivo y el motor. /.../ todos los alumnos son de todos los profesores, ella [investigadora] no solo se quedaba con las chicas [ECD], siempre estaba con toda la sala conmigo [profesor general], a veces, cuando necesitaba, ella prestó más atención a las niñas [ECD]. /.../ permite conocer diferentes formas de trabajar, es mucho más general, amplio. Es trabajar juntos, colaborar unos con otros para enseñar y llegar a todos los estudiantes” (P2).

Aún sin utilizar los términos adecuados, los participantes pudieron observar y mencionar puntos importantes respecto a la cultura colaborativa y co-enseñanza, tales como: la participación de dos docentes para realizar un trabajo que involucre a todas las personas presentes, la paridad para realizar trabajos sin jerarquía, todos los alumnos son de ambos profesores, tienen un objetivo común para este trabajo, además del diálogo entre profesores e intercambio de experiencias.

En la ejecución de la clase, es posible verificar los componentes del arreglo físico, que son: el movimiento natural de los dos profesores en la clase, conscientes de sus posiciones; presentación instructiva que es la provisión de instrucción y estructuración de actividades por parte de los maestros que interactúan con todos los estudiantes; y la dirección son profesores involucrados en la gestión de la clase y el sistema de enseñanza (Gately, & Gately, 2001; Rabelo, 2012).

Los participantes destacan las fases del proceso educativo en las que la co-enseñanza fue más útil:

“Creo que fue realmente la realización, como la parte práctica, de cómo organizar la clase en ese momento, /.../, para la realización, su participación [ECD] en la actividad” (P1).

“(...) lo principal fue la amplitud de conocimientos para enseñarles [la clase] y el orden para enseñar cada contenido y actividades, es una clase más organizada y tranquila (P2).

Para P2, la etapa más significativa de la co-enseñanza fue la co-planificación para estructurar las clases y ayudar en la organización y estructuración de las mismas. Mientras que para P1, fue el momento de aplicación de la clase con los alumnos, asegurando la participación de los ECD y posibilitando una clase más organizada.

El estudio de Frade (2011), muestra motivación por parte de los docentes para la aplicación de la co-enseñanza y así, existe una colaboración efectiva en muchos aspectos como la planificación y organización de actividades, además de la evaluación del proceso, relación entre docentes y amplitud de la formación docente ambos docentes.

De esta manera, es posible estructurar y organizar lo que se trabajará en clase y en su aplicación, posibilitando la implementación de la co-enseñanza y la inclusión efectiva de ECD en las clases de EF.

CONCLUSIÓN

Con base en los resultados presentados, se considera que se logró el objetivo de la investigación, ya que permitieron evaluar la intervención basada en la co-enseñanza como servicio de apoyo para promover la inclusión efectiva de ECD en las clases de EF desde la perspectiva de los docentes.

Además, se logró ampliar conocimientos sobre la cultura colaborativa de los participantes, así como sobre la co-enseñanza, que es una posibilidad de enseñar cultura colaborativa

Una limitación fue el corto período de intervención (tres meses), por lo que se sugiere un estudio longitudinal, que permita un período mínimo de un año de intervención, además de posibilidades de futuras intervenciones en esta temática y área, ya que se necesitan más estudios.

REFERENCIAS

- Argüelles, M. E., Hughes, M. T., & Schumm, J. S. (2000). Co-Teaching: A Different Approach to Inclusion. *Principal Reston, Flórida*, 79(4), 50-51.
- Block, M., & Vogler, W. (1994). Inclusion in regular physical education: The research base. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65(1), p. 40-44.
- BRASIL. Ministério da Educação. (2017). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2017: notas estatísticas - Resumo técnico*. Brasília.
- Desgagné, S. (2007). O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *Revista educação em Questão, Natal*, 29(15), 7-35.
- Fatting, G. M. L., & Taylor, M. T. (2008). *Co-teaching in the Differentiated Classroom: Successful Collaboration, Lesson Design, and Classroom Management*. - 1. ed. - San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2008.
- Ferreira, R. A. (2016). *Trabalho colaborativo na educação física escolar: estratégias para a formação de professores e inclusão*. 2016. 181f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente.
- Flores, K. V. (2012). *Inclusive general education teacher's perspectives on inclusion: a qualitative case study*. 2012. 128f. Thesis (Master os Arts in Education – Special Education) – Department os Special Education, Rehabilitation, School Psychology, and Deaf Studies California State University, Sacramento.
- Frade, C. M. L. S. (2011). *Coensino: clima de partilha*. 2011. 155f. Dissertação (Mestrado Educação Especial). Faculdade de Ciências Sociais. Universidade Católica Portuguesa – UCP, Braga.
- Franco, M. (2006). *Espectros da mídia: políticas afirmativas ou políticas de piedade?* Tese (Doutorado em Tecnologias, Comunicação e Estética). Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Friend, M. (2008). Co-Teaching: A Simple Solution That Isn't Simple After All. *Journal of Curriculum and Instruction (JoCI)*, 2(2). doi: 10.3776/joci.2008.v2n2p9-19
- Friend, M. (2017). Welcome to Co-Teaching 2.0. *Rev. Teaching Exceptional Children*, 49(4), 284-293.
- Gately, S. E., & Gately, F. J. (2001). Understanding coteaching components. *Revista Teaching Exceptional Children*, 33(4), 40-47.
- Glat, R., & Pletsch, M. D. (2010). O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. *Revista Educação Especial, Santa Maria*, 23(38), 345-356.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings: a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280.

CO-ENSEÑANZA E INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA: LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES

- Kison, S. (2012). *Motivating factors for cooperative team teaching in inclusive classrooms*. 55f. Tese (doutorado em Educação), Faculty of Humboldt State University, Aracata, California.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação, Brasil, 11(33)*, 387-559.
- Mendes, E. G., Vilaronga, C. A. R., & Zerbato, A. P. (2014). *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EdUFSCar.
- Milan, J. F.; Salles, W. N., & Rodrigues, L. B. S. (2017). Educação física adaptada como perspectiva de inclusão: percepção de alunos sem deficiência na educação física escolar. *Conexões: Educação Física, Esporte e Sociedade, Campinas, 15(4)*, 432-451.
- Oliveira, P. S., Nunes, J. P. S., & Munster, M. A. (2017). Educação Física Escolar e Inclusão: uma revisão sistemática da produção discente na Pós-Graduação brasileira. *Práxis Educativa, Ponta Grossa, 12(2)*, 570-590.
- Pedrinelli, V. J. (1994). *Educação Física Adaptada: Conceituação e Terminologia*. Educação Física e Desporto para Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: MEC-SEDES, SESI-DN, p. 7-10.
- Rabelo, L. C. C. (2012). *Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos].
Repositório Institucional UFSCar.
<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Soares, S. R., & Cunha, M. I. (2010). *Formação do professor: à docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA. 134 p. SciELO Books.
- Silva, S, B., & Souza, R. V. (2005). Inclusão escolar e a pessoa com deficiência nas aulas de educação física das redes municipais e estadual de Uberlândia/MG. *Revista Especial de Educação Física, Uberlândia, – Edição Digital, 2*, 77-88.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E EDUCAÇÃO FÍSICA: RELAÇÃO DOS PROFESSORES NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM E INCLUSÃO DE UM ESTUDANTE SURDO

SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE AND PHYSICAL EDUCATION: RELATIONSHIP OF TEACHERS IN THE LEARNING CONTEXT AND INCLUSION OF A DEAF STUDENT

Pavão, Rita de Cássia de Almeida²² | Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil | cassiapavao@yahoo.com.br

Pavão, Michelle Roberta²³ | Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil | pavaomichelle@hotmail.com

Munster, Mey de Abreu van²⁴ | Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil | mey@ufscar.br

RESUMEN

É de extrema importância um trabalho em parceria entre o professor do AEE (Atendimento Educacional Especializado) e o professor de EFE (Educação Física Escolar) dividindo a responsabilidade do ensino para favorecer o acesso e a aprendizagem de todos, constituindo um trabalho colaborativo. Partindo deste pressuposto a presente pesquisa teve como objetivo analisar a relação entre os professores de EFE e do AEE no contexto da aprendizagem e inclusão escolar de um estudante surdo em uma escola estadual de pequeno porte localizada no interior do estado de São Paulo. Sob perspectiva qualitativa, foi utilizada a pesquisa exploratória-descritiva. Como procedimento de coleta de dados foi utilizada a entrevista e como instrumento foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada. Como forma de análise dos dados recorreu-se à análise de conteúdo. Participaram da pesquisa um professor de EFE e um professor do AEE. Percebeu-se que não há parceria entre os professores contrariando as recomendações contidas nos documentos oficiais onde o AEE deve articular o conteúdo entre os professores e colaborar com os diferentes profissionais e setores da escola, no entanto, a organização escolar não garante um trabalho colaborativo, portanto, se faz necessário a criação de nova estruturação que permita e garanta momentos de trocas de saberes e experiências. E para criar nova organização se faz necessário pensar em novas políticas públicas que atentem à importância de oferecer condições adequadas para que o trabalho colaborativo seja uma realidade nas escolas brasileiras.

Palavras-chaves: Atendimento Educacional Especializado, Educação Física Escolar, estudante surdo, trabalho colaborativo.

ABSTRACT

Specialized Educational Assistance (SEA) is a Special Education service that brings together various pedagogical and accessibility resources to meet the needs of students with disabilities and, in turn, School Physical Education (SPE) proposes the effective participation of all students, including students with deafness. Based on this context, it is necessary to work in partnership between the SEA teacher and the SPE teacher, sharing the teaching responsibility to favor everyone's access and learning, constituting a collaborative work. Based on this assumption, this research aimed to analyze the relationship between PE and AEE teachers in the context of learning and school inclusion of a deaf student in a small state school located in the interior of the state of São Paulo. From a qualitative perspective, exploratory-descriptive research was used. An interview was used as a data collection procedure and a semi-structured interview script was used as an instrument. As a form of data analysis, content analysis was used. A PE teacher and an AEE teacher participated in the research. The results were divided into three categories: Teaching planning and EFE, Relationship between AEE and EFE teacher and Communication teacher and deaf student. It was noticed that there is no partnership between the teachers, contrary to the recommendations contained in the official documents where the AEE must articulate the content between the teachers and collaborate with the different professionals and sectors of the school, however, the school organization does not guarantee a collaborative work, therefore, it is necessary to create a new structure that allows and guarantees moments of exchange of knowledge and experiences. And to create a new organization, it is necessary to think about new public policies that pay attention to the importance of offering adequate conditions for collaborative work to become a reality in Brazilian schools.

Keywords: Specialized Educational Service, School Physical Education, deaf student, collaborative work.

²² Mestra em Educação Especial

²³ Doutoranda em Educação Especial

²⁴ Professora Doutora do Departamento de Educação Física

INTRODUÇÃO

As escolas devem ser ambientes que valorizem as singularidades de todos os alunos e um espaço apto a oferecer as oportunidades necessárias ao desenvolvimento das habilidades e potencialidades, inclusive dos estudantes com deficiência (Política de Educação Especial do Estado de São Paulo, 2021).

Partindo desse pressuposto, o sistema de ensino brasileiro vem passando por muitas mudanças, principalmente no que diz respeito a ofertar ensino inclusivo de qualidade para todos. Um dos grandes desafios diz respeito à inclusão escolar de estudantes surdos na escola comum, visto que boa parte destes possui a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação prioritária, necessitando que a escola inclua na sua equipe profissionais com conhecimentos na área, bem com a figura do intérprete em seu cotidiano.

A surdez é entendida como impedimentos permanentes de natureza auditiva, implicando em perdas parcial (deficiência auditiva) ou total (surdez) da audição que, em interação com barreiras comunicacionais e atitudinais, podem dificultar ou impedir a plena participação e aprendizagem do estudante. Deste modo, são necessários recursos didáticos e pedagógicos que promovam a visualidade e possibilitem a superação das dificuldades de aprendizagem, especialmente em relação à língua (Política de Educação Especial do Estado de São Paulo, 2021).

A Resolução nº 4/2009 define que a Educação Especial é uma área de conhecimento e, ao mesmo tempo, uma modalidade de ensino que realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) preferencialmente em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), assegurando e disponibilizando os recursos e serviços orientando quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiências no contraturno escolar (Brasil, 2009). A formação dos professores que atuam no AEE é definida pela lei que institui diretrizes para o AEE. De acordo com o Art. 12, "o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial" (p.3).

Com base neste contexto, o AEE, ofertado aos estudantes com deficiência, inclusive alunos com deficiência auditiva ou surdez, tem como principais objetivos assegurar e disponibilizar recursos e serviços e orientar quanto a sua utilização no processo de ensino-aprendizagem desses estudantes (Brasil, 2009), além de garantir um sistema educacional inclusivo, onde alunos com e sem deficiência tenham a oportunidade de conviverem e aprenderem juntos, tendo suas especificidades respeitadas e valorizadas.

A Educação Física Escolar (EFE) tem como propósito despertar nos estudantes o interesse em envolver-se com as atividades e exercícios corporais criando convivências harmoniosas e construtivas com outros cidadãos, sendo capacitados para reconhecer e respeitar as características físicas e pessoais e comportamento de si próprio e de outros sujeitos, não

segregando e nem desvalorizando outras pessoas por qualidades e peculiaridades como aspectos físicos, sexuais e ou sociais (Falkenbach, 2002).

Para garantir que as necessidades específicas, ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes com e sem deficiência sejam consideradas se faz necessário um trabalho em parceria entre o professor do AEE e o professor de ensino comum, entre eles os professores de Educação Física (EFE), dividindo a responsabilidade do ensino para favorecer o acesso e a aprendizagem de todos, constituindo um trabalho colaborativo.

Segundo a PEE-SP (2021) os serviços da Educação Especial devem ser conduzidos de modo a efetivar o trabalho colaborativo, promovendo tempos e espaços de articulação e parceria entre os professores do AEE e os professores regentes das classes comuns, visando o aprimoramento de estratégias adequadas para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com deficiência, a elaboração de materiais pedagógicos adaptados quando necessário e a disponibilização de recursos pedagógicos de acessibilidade nas salas de aula comum.

Com base neste contexto, percebe-se que a EFE favorece a inclusão educacional e social de estudantes com deficiência, incluindo os estudantes surdos, e que o AEE reúne diversos recursos pedagógicos e de acessibilidade para atender as necessidades específicas destes estudantes.

De acordo com as inferências acima e partindo do pressuposto de que práticas inclusivas devam passar por um trabalho colaborativo entre professores do AEE e da sala comum, entre os quais se incluem os professores de EF, este estudo teve como objetivo analisar a relação entre o professor de EFE e o professor do AEE no contexto da aprendizagem e inclusão escolar de um estudante com surdez em uma escola estadual de pequeno porte localizada no interior do estado de São Paulo, Brasil.

MÉTODO

Sob perspectiva qualitativa, foi utilizada a pesquisa exploratória-descritiva como delineamento para compreender a relação interdisciplinar entre professores do AEE e EFE no ambiente escolar.

Mediante aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da UFSCar sob parecer substanciado nº 5.222.928/2022 e autorização da unidade escolar, foi realizado um levantamento junto à escola para recrutar os participantes.

Como critérios de inclusão na pesquisa, para os professores de EF teve-se: aceitar participar com a pesquisa, possuir formação inicial em EF, atuar na escola onde foi realizado o estudo e possuir ao menos um estudante surdo matriculado em sua(s) turma (s). Para a professora do AEE teve-se: aceitar participar com a pesquisa, possuir formação específica para a área da Educação Especial com ênfase na surdez e atender o estudante surdo em Sala de Recursos.

No quadro 1 será apresentada a caracterização de ambos os professores participantes da pesquisa:

Quadro 1: Caracterização dos participantes

Participante	Gênero	Idade	Nível de ensino atuante	Graduação e ano de conclusão	Pós-graduação	Experiência no ensino comum	Cursos de formação na área
Professor de Educação Física	F	41	Fundamental I e II	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física/ 2001	Especialização em terapia corporal	11 anos	Disciplina Educação Física Adaptada na graduação
Professor do Atendimento Educacional Especializado	M	43	Fundamental II	Pedagogia/2006 Cursando Licenciatura em Educação Especial	Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva/2013 Mestrado em Educação/ 2016	16 anos (15 anos como professor interlocutor de Libras e um ano como professor do Atendimento Educacional Especializado)	Cursos de Libras

Fonte: Elaboração própria.

Como procedimento de coleta de dados foi utilizada a entrevista e como instrumento foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada composta por questões abertas, de forma que os participantes pudessem responder com base nos seus conhecimentos e experiências de trabalho colaborativo. O roteiro foi pré-elaborado pelas pesquisadoras, tendo passado por validação por pares. Após transcritas as entrevistas foram submetidas à checagem por membros, a fim de garantir fidedignidade.

A entrevista com a professora de EF foi realizada na unidade escolar de sua atuação, mesma escola de matrícula do estudante com surdez. A entrevista com o professor do AEE foi realizada virtualmente via *google-Meet*.

Como forma de análise dos dados recorreu-se à análise de conteúdo (Bardin, 2016).

RESULTADOS

Os dados foram divididos em três categorias: a) Planejamento de ensino de EFE; b) Relação professor do AEE e EF e; c) comunicação professor e estudante surdo.

a) Planejamento de ensino

A professora de EFE relata que realiza planejamento quinzenal, mas não sentiu necessidade ainda de realizar um planejamento específico para o estudante surdo, pois ele interage de forma satisfatória e usa como referência as demonstrações dos exercícios realizadas por seus

colegas. A professora relata ainda que os objetivos, metas estabelecidas e conteúdos programáticos em seu plano de trabalho são os mesmos para os estudantes com e sem deficiência e alega que o estudante surdo está se beneficiando do plano de trabalho geral, por isso não idealiza estratégias específicas, no entanto, declara improvisar de acordo com as necessidades específicas do estudante. A professora declara não dispor de recursos, materiais ou equipamentos adequados às necessidades do estudante surdo.

Em relação às adaptações curriculares a professora de Educação Física comenta que usualmente utiliza comandos diferenciados, realiza demonstrações, utiliza tutoria por pares e oferece atenção individualizada quando necessário, conforme disponibilidade.

O professor do AEE relata não realizar um planejamento específico para o estudante de acordo com os pressupostos do trabalho colaborativo, pois atua e o atende em outra unidade escolar não interagindo com os professores da unidade de matrícula do aluno, portanto, elabora o plano de atendimento sozinho e quem faz a interface professor do Atendimento Educacional Especializado e escola é o professor interlocutor de Libras.

O professor interlocutor de Libras tem como atribuição viabilizar a comunicação dos estudantes que possuem deficiência auditiva ou surdez e sua função é interpretar, por meio de Libras, as atividades didático-pedagógicas e culturais e os conteúdos programáticos desenvolvidos no contexto escolar garantindo o acesso desse aluno ao currículo (São Paulo, 2021).

Constatou-se de acordo com as inferências acima que a comunicação e interação entre professor de EFE e professor do AEE não acontece na elaboração do planejamento, pois esses profissionais não atuam nas mesmas unidades de trabalho, conseqüentemente, não há acompanhamento, apoio ou suporte do AEE para o professor de EF na realização do PAI, planejamento geral ou planos de aulas.

b) Relação entre professor do Atendimento Educacional Especializado e professor de Educação Física

A professora do AEE relata que não existe parceria com o professor de EFE e menciona que essa parceria deveria acontecer nos momentos de trabalho pedagógico coletivo e na sala dos professores, no entanto a Sala de Recursos onde o AEE é realizado fica em outra unidade escolar e por não atuar na escola de matrícula do estudante não consegue oferecer suporte aos professores. Por sua vez, sente falta desses momentos de troca com os demais colegas e defende que essa parceria deveria acontecer, principalmente em relação orientação sobre o uso adequado de Libras pelos professores e adaptação curricular.

A professora de EFE descreve que deveria existir tempo e espaço para a troca de experiências e planejamento colaborativo, mas infelizmente não tem contato com o professor do AEE, pois não tem disponibilidade para realizar visitas técnicas. Refere ainda ter dificuldade na comunicação e adaptação curricular e que todas as situações poderiam ser trabalhadas em

parceria para que essas dificuldades não se configurem problemas de ensino-aprendizagem, criando estratégias de acessibilidade do conteúdo ao estudante surdo, e aos demais.

Percebe-se que não há articulação ao trabalho da professora do EFE em relação ao professor do AEE contrariando as recomendações contidas nos documentos oficiais (PEE-SP, 2021). O AEE deve articular o conteúdo entre os professores e colaborar com os diferentes profissionais e setores da escola, no entanto, a organização escolar não garante um trabalho colaborativo.

A necessidade de parcerias na escola tem sido observada desde o início do processo de inclusão, no entanto, pouco investigada ou efetivada pelos professores de EFE especificamente.

Silva e Fumes (2014) em seus estudos também não identificaram formas efetivas de parceria entre os dois professores, uma vez que para o sucesso desta parceria seria necessário constantes diálogos ou reuniões sistematizadas e realizadas com frequência pré-determinada, o que não existia nas condições de trabalho vigentes no contexto escolar estudado pelas autoras.

Apesar disso e da identificação de que seria necessário intensificar a interação e comunicação, os resultados do estudo desses autores apontaram para as inúmeras possibilidades de parcerias e trabalho colaborativo, em que tanto o plano de trabalho para o AEE, quanto para a EFE pudessem ser realizados, considerado os saberes específicos das áreas, as possíveis trocas de experiências e produções interdisciplinares, respeitando as singularidades de cada estudante buscando buscar alternativas para proporcionar-lhes possibilidades acessíveis de aprendizagem (Silva et al., 2014).

c) Comunicação professor e estudante surdo

Embora relate que o estudante se beneficie do plano geral, a professora de EF comenta que possui dificuldade em relação à comunicação, principalmente quanto aos comandos, regras dos jogos e objetivos das tarefas, mesmo contando com o acompanhamento de um professor interlocutor de Libras.

De acordo com o decreto 5.626/05, a Libras no Brasil é considerada disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura. Além disso, no contexto educacional da Educação Básica e Superior, torna-se obrigatória a presença do tradutor e intérprete de Libras para viabilizar o acesso à comunicação, informação e à educação dos estudantes surdos (BRASIL, 2005).

A professora de EFE embora tenha cursado a disciplina de Educação Física adaptada na graduação, não realizou a disciplina de Libras, pois se formou antes da legislação que a regulamenta, não realizou também cursos de formação continuada na área da surdez e atribui o não conhecimento da Língua uma barreira comunicacional com o estudante surdo.

Observou-se durante a coleta de dados, no momento da entrevista com o professor de EF, que o professor interlocutor de Libras apresenta todo o conteúdo da aula em Libras para o estudante com apoio de recursos visuais e/ou tecnológicos; interpreta também a interação dos colegas com o professor e outros eventos em que a escola está inserida; interpreta os processos avaliativos; realiza adaptações de acesso ao currículo antecipadamente, em parceria com o professor regente, bem como elabora complementação dos conceitos; solicita ao professor regente a explicação do conceito por ele apresentado e não entendido pelo estudante e interpreta conforme comunicação por ele requisitada e transmite ao professor as dúvidas e questões do estudante surdo garantindo a mediação entre eles.

Com base neste contexto, o professor interlocutor de Libras busca a melhor estratégia para que o estudante surdo compreenda o que o professor regente está abordando. No entanto, não foram encontrados documentos na legislação que regularizam a função e atribuições deste profissional a mediação entre professor do AEE e professores do ensino comum, entre eles o professor de EFE.

A professora do AEE se comunica com o estudante de forma satisfatória, pois tem conhecimento de Libras, no entanto, relata que seu grande desafio em relação ao aluno é a aquisição da língua de forma mais fluente e diz que realiza intervenções no sentido de criar estratégias para aumentar o tempo de exposição do estudante à Libras, prevenir ausências no ensino comum, promover a assiduidade ao AEE e proporcionar espaços para o uso da Libras no ambiente familiar.

Percebe-se que embora a legislação determine serviços que contemple as necessidades dos estudantes surdos, as dificuldades relacionadas à comunicação ainda é uma realidade nas escolas brasileiras.

CONCLUSÃO

Por meio dos dados coletados, se faz necessário pensar em estratégias e ações que viabilizem e garantam a inclusão e tornem esse processo possível tanto para a escola, quanto para o estudante surdo. As leis que regulamentam o AEE no Brasil citam e informam sobre a importância do trabalho colaborativo, no entanto, essa interação não acontece de fato, pois a estrutura organizacional do sistema escolar brasileiro não promove e garante esses momentos.

Neste contexto, é pertinente refletir como o modelo de trabalho colaborativo pode ser pensado e realizado no contexto da EFE, cujo conteúdo possui especificidades diferentes dos outros componentes curriculares e, portanto, necessita de novos olhares, novos saberes e diferentes formas de apoio ao professor para que este planeje uma aula mais acessível.

Constatou-se a existência de obstáculos para o estabelecimento do trabalho colaborativo, no entanto, tais barreiras não foram advindas dos professores, mas sim da organização da estrutura escolar que não disponibiliza locais, dias e horários acessíveis para que momentos de interação e diálogo aconteçam, ou seja, não podemos atribuir, nestes casos, que a

dificuldade de se manter um trabalho em parceria na escola pesquisada seja dos professores, já que ambos acreditam no sucesso do trabalho colaborativo, ou seja, embora importante, o trabalho colaborativo não é alcançável na realidade desta escola.

Para que tais ações sejam possíveis, se faz necessária a criação de novas políticas públicas que garantam que o trabalho colaborativo seja um serviço viável dando a oportunidade aos professores de planejar e construir conjuntamente ações de promoção e acesso aos conteúdos curriculares a todos os estudantes, especialmente aos estudantes surdos, a fim de atender suas necessidades, as necessidades dos professores e do ambiente escolar.

Para que o trabalho colaborativo de fato aconteça e seja uma realidade nas unidades escolares brasileiras é fundamental modificações na estrutura organizacional que não apenas preveja, mas que garanta que o trabalho colaborativo seja um serviço permanente com o propósito de promover a reflexão sobre práticas inclusivas e a busca por uma escola que assegure a equidade.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2016). Análise de conteúdo: edição revista e ampliada. *São Paulo: Edições, 70*, 280.
- Brasil. Ministério da Educação. (2009). Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação. *Câmara de Educação Básica*.
- Brasil. Presidência da República. (2005). Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2002. Regulamenta a lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras, e o art. 18 da lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*.
- Falkenbach, A. P. (2002). *A educação física na escola: uma experiência como professor*. UNIVATES. São Paulo (2021). Política de Educação Especial do Estado de São Paulo. *Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*.
- Silva, F. K. R., dos Santos, D. N., & Fumes, N. D. L. F. (2014). Os Professores de educação física escolar e o atendimento educacional especializado nas escolas Públicas. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, 15(02). <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/4181>
- Silva, F.K.R., & Fumes, N. (2014). *Possibilidades de Colaboração entre a Educação Física Escolar e AEE na visão dos professores envolvidos*. Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial. <https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/possibilidades-de-colaboracao-entre-a-educacao-fisica--escolar-e-aee-na-visao-dos-professores-envolvidos?lang>.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ACTIVIDAD FÍSICA ADAPTADA DURANTE LAS CLASES VIRTUALES

TEACHER TRAINING IN ADAPTED PHYSICAL ACTIVITY DURING VIRTUAL CLASSES

Rossi-Andrion, Patricia²⁵ | Universidad Federal de São Carlos - UFSCAR, São Carlos, Brasil |
patriciarossi.pr@hotmail.com

Munster, Mey de Abreu van²⁶ | Universidad Federal de São Carlos - UFSCAR, São Carlos, Brasil |
mey@ufscar.br

Silva, Bruna Poliana²⁷ | Universidad Federal de São Carlos - UFSCAR, São Carlos, Brasil |
brunapolianasilva@hotmail.com

RESUMEN

Entre las diversas consecuencias derivadas de la pandemia desencadenada por la COVID-19 en 2020, se destacaron las interferencias en el contexto educativo, que llevaron a la necesidad de reorganizar la formación académica universitaria para las clases virtuales orientada a la formación de docentes en las más diversas áreas del conocimiento. Así, ese estudio tuvo como objetivo identificar qué recursos y estrategias didácticas han desarrollado los docentes de las IES para formar a los profesores en AFA durante las clases virtuales. Se desarrolló una investigación descriptiva, utilizando como estrategia el estudio de caso, con 32 docentes de IES brasileñas públicas y privadas que impartió a disciplina Actividad Física Adaptada durante las clases virtuales y que estaban vinculados a SOBAMA. Como instrumento de recolección de datos se utilizó el cuestionario online, enviado por e-mail (*Google Forms*), con 34 preguntas abiertas y cerradas, elaboradas por la investigadora. El análisis de los datos se basó en el análisis descriptivo y temático. El perfil de los docentes demostró la importancia de la especialidad de los profesionales que actúan en la educación superior, invirtiendo e dedicando tiempo a su carrera académica. Hubo mayor atención a las clases prácticas, las cuales tuvieron que ser adaptadas de acuerdo a las clases virtuales. Estas adaptaciones involucraron los criterios de evaluación, la especificación de herramientas sincrónicas y asincrónicas, las estrategias didácticas, el uso de referencias accesibles digitalmente, la distribución de la carga de trabajo, la forma de abordar los contenidos y la descripción del lugar. Este estudio permitió identificar que los profesores reorganizaran sus disciplinas, así como modificaran las estrategias de enseñanza y flexibilizaran los criterios de evaluación. Sin embargo, para eso fue necesario suprimir los contenidos y actividades prácticas, interfiriendo en las experiencias de los estudiantes en formación con el PEE.

Palabras-clave: Educación Especial, Actividad Física Adaptada, Formación profesional, Educación digital.

ABSTRACT

Among the various consequences derived from the pandemic unleashed by Covid-19 in 2020, the interferences in the educational context stood out, which led to the need to reorganize university academic training for virtual classes aimed at teacher training in the most different areas of knowledge. Thus, this study had the objective of identifying what resources and didactic strategies have been developed by the teachers of the HEIs to train teachers in AFA during virtual classes. A descriptive investigation was developed, using the case study as a strategy, with 32 teachers from Brazilian public and private HEIs who taught the discipline Adapted Physical Activity during virtual classes and who were linked to SOBAMA. As a data collection instrument, the online questionnaire was used, sent by e-mail (*Google Forms*), with 34 open and closed questions, prepared by the researcher. Data analysis was based on descriptive and thematic analysis. The profile of the teachers demonstrated the importance of the specialty of the professionals who work in higher education, investing and dedicating time to their academic career. There was more attention to the practical classes, which had to be adapted according to the virtual classes. These adaptations involved the evaluation criteria, the specification of synchronous and asynchronous tools, the didactic strategies, the use of digitally accessible references, the distribution of the workload, the way of approaching the contents and the description of the place. This study made it possible to identify that teachers reorganize their disciplines, as well as modify teaching strategies and make evaluation criteria more flexible. However, for that it was necessary to suppress the contents and practical activities, interfering in the experiences of the students in training with the PEE.

Keywords: Special Education. Adapted Physical Activity. Vocational training. Digital education.

²⁵ Estudiante de doctorado en Educación Especial

²⁶ Profesora del Departamento de Educación Física

²⁷ Estudiante de doctorado en Educación Especial

INTRODUCCIÓN

Entre las diversas consecuencias derivadas de la pandemia desencadenada por la COVID-19 en 2020, se destacaron las interferencias en el contexto educativo, que llevaron a la necesidad de reorganizar la formación académica universitaria para las clases virtuales orientada a la formación de docentes en las más diversas áreas del conocimiento.

Particularmente, en área de Actividad Física Adaptada (AFA), la importancia y la necesidad de conocer los recursos y estrategias didácticas que utilizaban los docentes de las Instituciones de Educación Superior (IES) para trabajar con la inclusión del Público de Educación Especial (PEE).

En Brasil, el período para reorganización y reanudación de actividades en línea fue apoyado por las directrices publicadas por el MEC a través de la *Ordenanza Portaria* N° 343 de 17 de marzo de 2020 (Brasil, 2020) y se realizó sin normas en las IES brasileñas, teniendo en cuenta las particularidades de cada institución buscando involucrar orgánicamente docentes, estudiantes y la institución.

Para algunas IES, este fenómeno se dio rápidamente, sin demora en la demanda de disciplinas, pues ya tenían acceso a plataformas digitales y profesionales involucrados con la tecnología. Sin embargo, para otros, hubo una necesidad de una adaptación que tomó un más tiempo, lo que provocó un retraso en los planes de estudio.

Ante este escenario, el presente estudio se preocupó por la formación de docentes enfocada en AFA durante las clases virtuales. Así, ese estudio tuvo como objetivo identificar qué recursos y estrategias didácticas han desarrollado los docentes de las IES para formar a los profesores en AFA durante las clases virtuales.

MÉTODO

Se desarrolló una investigación descriptiva, utilizando como estrategia el estudio de caso. La muestra fue compuesta por 32 docentes de IES brasileñas públicas y privadas que impartió a disciplina Actividad Física Adaptada (o nomenclatura equivalente) durante las clases virtuales y que estaban vinculados a SOBAMA (Sociedade Brasileira de Actividade Motora Adaptada) y/o FeSAFA-Brasil (Federación Sul-Americana de Actividad Física Adaptada).

Como instrumento de recolección de datos se utilizó el cuestionario online, enviado por e-mail (*Google Forms*), que consistió en 34 preguntas abiertas y cerradas, elaboradas por la investigadora utilizando formularios de Google, enviadas a los participantes por email.

El análisis de los datos se basó en el análisis descriptivo y temático. Los datos fueron tabulados y analizados de forma cualitativa y descriptiva y, posteriormente, presentados en forma de gráficos y/o tablas. El cuestionario pasó por el procedimiento de verificación de pares (Brantlinger et al., 2005).

El proyecto en cuestión fue presentado al Comité de Ética e Investigación con Seres Humanos de la Universidad Federal de São Carlos – CEP/UFSCar bajo los requisitos establecidos en la Resolución n. 510/2016 y aprobado por dictamen número CAAE 39851220.3.0000.5504

RESULTADOS

Los 32 participantes eran graduados en Educación Física, con edades entre 34 y 60 años, la mayoría con doctorado, representando el 78,1%, el 12,5% con maestría y el 9,4% con cátedra completa. En cuanto al tiempo de trabajo, la mayoría reportó más de 16 años de experiencia (37,5%).

En cuanto a las áreas que tenían su grado más alto, se evidenciaron a Educación Física o Ciencia del Deporte (31%), Actividad Física Adaptada (25%), Educación Especial (22%) y Educación (22%).

Los resultados de los cuestionarios mostraron que el 50% de los docentes que participaron de la investigación trabajaban en la región Sudeste; 25% en el Nordeste; 9,3% en el Medio Oeste; 9,3% en el Norte; y 6,4% en el Sur.

En cuanto a los estados donde estaban los participantes de la investigación, São Paulo fue el de mayor concentración, representando el 40% de la muestra, siendo Bahía el segundo estado más representativo con el 12,5% (Figura 1). El empleo de estos docentes fue mayoritariamente en IES pública (78,2%), tanto federales (43,8%), como estatales (28,1%) e autárquicas (6,3%), con una pequeña porción representada por IES privadas (21,9%).

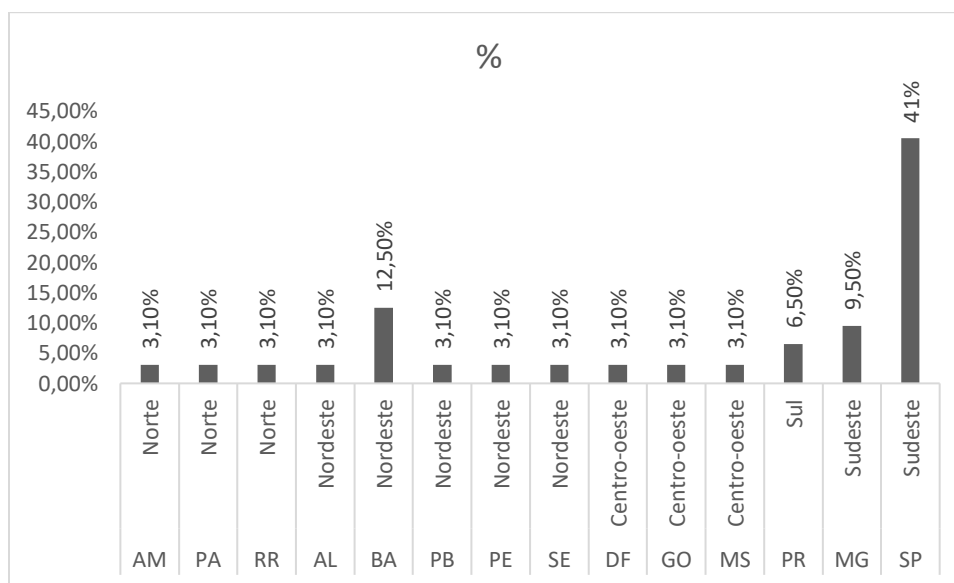


Figura 1. Gráfico ligado a los estados donde trabajan los participantes.
Fuente: elaborado por el propio autor.

El cuestionario también tuvo como objetivo identificar aspectos referentes con las disciplinas. Fue posible identificar que todas estas materias tenían al menos 60 créditos, 30 créditos para actividades teóricas y 30 créditos para actividades prácticas. La mayoría fue calificada por los docentes como obligatoria en los planes de estudio, con excepción de algunos docentes (15%) que identificaron que también imparten materias optativas, que involucran el tema *"Deporte Adaptado"* y *"Ocio para personas con discapacidad"*.

En cuanto a las materias mencionadas por los participantes, el 90,6% involucró el tema AFA a través de las clases virtuales, aunque sea parcialmente (créditos teóricos en las clases virtuales y créditos prácticos cuando regresen las actividades presenciales). Sin embargo, el 9,4% de las materias mencionadas no se estaban ofertando durante las clases virtuales, porque según ellos, estas materias:

- No ingresó al programa de disciplinas a impartir en formato remoto;
- Eran opcionales, no siendo necesario ofertar por las clases virtuales;
- Eran opcionales y eran estrictamente práctico;
- Eran obligatorias, pero con una esencia estrictamente práctica;

Esta información se correlacionó, por ejemplo, con las materias *"Prácticas en el Actividad Motora Adaptada"* (obligatoria estrictamente práctica) y *"Ocio para personas con discapacidad"* (optativa con esencia práctica, sin necesidad de ofertar durante las clases virtuales).

Las preguntas que contemplaron la información referente a las clases virtuales (documentación, estrategias docentes, criterios de evaluación, contenidos y soporte de las IES) tuvieron como objetivo comprender los cambios y adaptaciones de las disciplinas para cumplir con las clases virtuales.

En cuanto al cambio de la documentación de las IES y cursos de Educación Física a causa de las clases virtuales, el 46,9% de los docentes dijo que hubo cambios y que fueron más evidentes en los proyectos políticos pedagógicos (40%), en el currículo (22%) e en los planes docentes (22%), siendo evidenciada la adecuación de las actividades prácticas (90% de las respuestas).

Cuando se preguntó a los participantes sobre los cambios relacionadas con las estrategias de enseñanza, el 90,3% informó que tales cambios implicaron la necesidad de utilizar actividades síncronas y asíncronas a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs).

Los datos arrojaron que el 100% de los docentes utilizaban las clases síncronas como estrategia didáctica; el 82,7% asociado a clases asíncronas; y el 7% realizó reuniones presenciales o clases prácticas con protocolos de distanciamiento social.

En cuanto las plataformas utilizadas para las actividades síncronas, hubo un predominio de *Google Meet* (66,7%). En cuanto a las plataformas utilizadas para las clases asíncronas, hubo

un predominio de *Google Classroom* (56%). La evidencia de estas plataformas está relacionada con las alianzas que las instituciones realizaron con la empresa Google para ofrecer subsidios a los docentes e estudiantes, de ahí un mayor adhesión.

En cuanto a las actividades asíncronas que se estaban ofreciendo a los estudiantes, se identificó el uso de lecturas (92,3%), clases grabadas (65,4%), ejercicios electrónicos (61,5), uso de videos preexistentes en *Youtube* (50%) y uso de videos desarrollados por docentes específicamente para la disciplina (46,2%).

En cuanto al plan de estudios, solo el 13,3% de los participantes respondió que hubo un cambio, el 30% respondió que estos cambios fueron parciales y la mayoría (56,7%) informó que no hubo cambios. De los que informaron cambios, tanto los que respondieron "si" como "parcialmente", informaron haber la sustitución de las clases prácticas por otras actividades síncronas o asíncronas.

A través de los análisis de contenido se obtuvieron las siguientes categorías: reorganización de créditos teóricos y sustitución de las actividades prácticas. La tabla 1 muestra estas categorías y lo que hicieron los docentes para satisfacer estas necesidades.

Tabla 1. Categorías encontradas en las respuestas referentes a los cambios en el contenido de las materias impartidas durante las clases virtuales

Reorganización de los créditos teóricos	Reorganización de las actividades prácticas
Aumento de tiempo	Uso de estudio de caso
Más reseñas	Conferencias y conversaciones
Aumento de la cantidad de textos	Lives y webinaros
Uso de referencias digitales accesibles	Uso de videos existentes en Youtube
	Desarrollo de proyectos de investigación con aplicación de entrevista en línea

Fuente: elaborado por el propio autor.

En cuanto a los criterios y procedimientos de evaluación, el 69% de los docentes informaron que hubo un cambio; el 17,2% informó que ocurrieron parcialmente y el 13,8%, que no ocurrieron.

En las respuestas afirmativas se constató la "priorización de las evaluaciones teóricas" y el "cambio de las evaluaciones prácticas a otras actividades". La mayoría de los docentes informaron que mantuvieron las evaluaciones teóricas institucionales²⁸ a las que estaban acostumbrados, y solo fue necesario utilizar de nuevas herramientas para esta evaluación, como *Google Forms*. Además, informaron que agregaron nuevas formas de evaluaciones teóricas, incluyendo actividades para ser entregadas periódicamente (semanalmente), a través de informes, repasos, ejercicios, casos prácticos, tareas, actividades e publicaciones en Moodle/AVA.

En cuanto a las actividades que eran prácticas, estas fueron reemplazadas por ejercicios, repasos, publicaciones, actividades semanales. Pero para un grupo más pequeño

²⁸ Avaliação institucional é designada aqui como aquela requerida pela universidade privada com critérios previamente definidos.

desarrollaron de docentes, era necesario que los estudiantes realizaran *podcasts*, seminarios y desarrollaran vídeos que involucraran el tema de la materia.

Se abordaba en el cuestionario si las IES ofrecían apoyo a docentes y estudiantes ante el estado em que se encontraban por las clases virtuales. La mayoría afirmó haber recibido apoyo (71%), con una pequeña porción haber recibido apoyo parcial (25,8%) y sólo el 3,2% no lo recibió.

El apoyo se ofreció a través de varias oportunidades, según los participantes de la investigación, para los docentes fue posible: minicursos, cursos, charlas, capacitaciones, tutoriales, disponibilidad de equipos y alianzas con empresas de plataformas digitales, como la empresa *Google*. Para los estudiantes, se redujo la carga de contenidos, se ofreció apoyo pedagógico, donación/préstamo de equipos, disponibilidad de canales de atención específicos para apoyarlos y chip de celular para acceso a internet (paquete de datos).

DISCUSIÓN

El perfil de los docentes demostró la importancia de la especialidad de los profesionales que actúan en la educación superior, invirtiendo e dedicando tiempo a su carrera académica. Un docente con un grado importante de formación y experiencia en programas que involucren una pluralidad de enfoques en diferentes líneas de investigación, que permitan la interfaz entre diferentes áreas y que sean capaces de articular investigación básica y aplicada (Mahl, & Munster, 2015), muy probablemente podrán ofrecer a los estudiantes un abanico más amplio de contenidos y posibilidades en su formación profesional.

Asociado a esto, hubo una descentralización del conocimiento, sumando Educación Física (área base de todos de los profesionales de esta muestra) a otras áreas como a Educación Especial y Educación. Sin excluir el área propiamente dicha de Ciencias del Deporte y la subárea específica de Actividad Física Adaptada.

Eres importante destacar que el 47% de la muestra reportó que su grado más alto fue en el área da Educación Especial o Actividad Física Adaptada. Es decir, casi la mitad de los profesionales que participaron de la investigación tuvo su formación em el área que involucra personas con discapacidad, lo que sugiere que ha habido una expansión em esta área em las últimas décadas.

En cuanto em la región en que estaban ubicados estos docentes participantes de la investigación, los datos destacaron que la región Sudeste tenía la mayor inversión y concentración de IES públicas y/o privadas del país, siendo el estado de São Paulo el de mayor desarrollo científico y tecnológico. Munster et al. (2012), en un análisis del Directorio de Grupos del CNPq, constataron el predominio de grupos de estudio en instituciones federales y la concentración de estos grupos de estudios y de Investigadores y estudiantes em AFA em la región sudeste. Lo más probable es que esto se deba a la concentración de universidades es mayor em la región y los recursos federales son mayores, los cuales pueden

ser destinarse a actividades de ciencia y tecnología, aumentando a oportunidad de investigación (Munster et al., 2012).

Con el presente estudio fue posible identificar que todas las asignaturas tenían al menos 60 créditos, siendo 30 créditos para actividades teóricas y 30 créditos para actividades prácticas. La mayoría fue calificada por el profesorado como obligatoria en los planes de estudios, a excepción de algunos docentes (15%) quien identificó también la impartición de asignaturas optativas durante las clases virtuales, que involucraba la temática "*Deporte Adaptado*" y "*Ocio para personas con discapacidad*".

Esto corrobora las directrices educativas brasileñas, más específicamente la Resolución n. 06/2018 de las Directrices Curriculares Nacionales de los Cursos de Graduación en Educación Física, que en 2018 instituyó disciplinas obligatorias involucrando el área de AFA en la etapa común y específica tanto de la licenciatura como de la licenciatura en Educación Física, asegurando la formación para la participación profesional de intervención involucrando personas con discapacidad (Brasil, 2018).

Además de que la mayoría de estas materias son obligatorias en todas las IES, lo que puede retrasar el currículo de los estudiantes y consecuentemente su formación en el plazo estimado, son de suma importancia para el desempeño, ante la creciente inserción de personas con discapacidad en sociedad. Por eso, era importante mantener las actividades académicas durante la pandemia, para ello, los docentes de las IES se apoyaron en la Ordenanza del Ministerio de Educación (MEC) y en medios digitales mientras duró la situación de pandemia en Brasil.

Esta directriz autorizó entonces la sustitución de cursos autorizados regularmente por el MEC, por utilizar recursos educativos digitales y tecnologías de la información y la comunicación o cualquier otro medio convencional para que las clases virtuales pudieran ofrecerse a los estudiantes, tratando de minimizar las pérdidas educativas ante esta pandemia situación (Brasil, 2020).

Considerando los aspectos que fueron presentados por los profesores de esta investigación en cuanto a los cambios en los planes de enseñanza de las asignaturas, hubo mayor atención a las clases prácticas, las cuales tuvieron que ser adaptadas de acuerdo a las clases virtuales. Estas adaptaciones involucraron los criterios de evaluación, la especificación de herramientas sincrónicas y asincrónicas, las estrategias didácticas, el uso de referencias accesibles digitalmente, la distribución de la carga de trabajo, la forma de abordar los contenidos y la descripción del lugar.

El cambio más evidente fue el que implicó la estrategia docente para atender esta nueva demanda de clases prácticas a la remota. Así, para las clases prácticas y experiencias para las clases virtuales, fue necesario recurrir a actividades sincrónicas, como el uso de videoconferencias para visitas a instituciones; videollamadas para proyectos de extensión; conferencias y charlas con invitados a través de *Google Meet*; así como actividades asincrónicas, como estudios de casos; análisis de vídeo; estudio de artículos científicos que

desarrollaron investigación de campo; uso de grupos de WhatsApp para monitorear la práctica de las personas que asistieron a proyectos de extensión, entre otros.

Esto corrobora la investigación desarrollada por Schmitt et al. (2021), donde destacaron la importancia de utilizar las tecnologías digitales para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje durante las clases a distancia, de modo que los docentes pudieran favorecer la interacción con los alumnos, enfatizando que la mayoría los docentes utilizaron conferencias con presentación de contenidos en diapositivas, ejercicios prácticos con resolución a través de videos, casos prácticos, investigaciones/lecturas guiadas, estudios dirigidos sobre los contenidos abordados en la disciplina y la posibilidad de ofrecer la participación externa de invitados de otras IES.

Para ello, fue necesario que los docentes innovaran su labor académica, pedagógica y educativa de acuerdo a las clases virtuales, buscando nuevas estrategias didácticas que estimulen la actividad de los estudiantes durante el proceso de enseñanza en este nuevo formato. Era importante buscar un abordaje humanizado de los mismos, incidiendo y motivando el aprendizaje; el uso de tecnologías digitales educativas; y la reformulación de evaluaciones (Masetto, 2002).

Debido a esto, hubo un gran desafío experimentado por los docentes para adaptar y replanificar sus disciplinas, concomitantemente con el uso e inversión de tiempo y dinero en tecnologías digitales. Las clases virtuales impuso la necesidad de reorganizar los contenidos, actividades y evaluaciones para mantener el aprendizaje y el interés de los alumnos. Así, las disciplinas debieron reinventarse para satisfacer las necesidades de una formación profesional amplia y adecuada.

Asociado a esto, también estaba la adaptación de las evaluaciones, que fue necesaria durante las clases virtuales, ya que el énfasis debía estar en los estudiantes y las herramientas didácticas digitales que estaban disponibles en ese momento (Schmitt et al., 2021).

Por tanto, además de los retos a los que se enfrentan docentes y alumnos por las dificultades derivadas del ERE, se suman los retos a los que se enfrentan las propias IES, que siguieron a todo este cambio a este nuevo formato de enseñanza, poniendo a disposición y habilitando las tecnologías digitales, como plataformas de uso académico y ofreciendo cursos, tutoriales y complementos a profesores y alumnos.

CONCLUSIÓN

Este estudio permitió identificar que se adoptaron recursos y estrategias didácticas a través de actividades sincrónicas y asincrónicas para que las actividades académicas de formación profesional en AFA se mantuvieran a través de las clases virtuales.

Por lo tanto, fue necesario que los profesores reorganizaran sus disciplinas, así como modificar las estrategias de enseñanza y flexibilizar los criterios de evaluación.

Sin embargo, para eso fue necesario suprimir los contenidos y actividades prácticas, interfiriendo en las experiencias de los estudiantes en formación con el PEE.

Aunque tales estrategias han satisfecho/satisfecho la necesidad del momento debido al distanciamiento social, todos los docentes informaron la importancia de la práctica para la formación docente.

Se sugiere para futuros estudios comprender cómo actuaron estos aprendices en la práctica y desarrollar posibilidades de formación profesional continua con mayor énfasis en estos profesionales debido a la falta de experiencias prácticas y de interacción personal cara a cara en la formación inicial.

REFERENCIAS

- Brasil. (2017). Constituição da República Federativa do Brasil - atualizada até a Emenda Constitucional nº 96, de 6 de junho de 2017, São Paulo, p. 15 – 216, setembro de 2017.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução Nº 6, de 18 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física.
- Brasil. (2020). Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar.
- Brantlinger, E., Jiménez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in Special Education. *Bloomington: Council for Exceptional Children, 71(2), 195-207.* <https://doi.org/10.1177/0014402905071002>
- Mahl, E., & Munster, M. A. (2015). Análise das dissertações e teses do PPGEs/UFSCar na interface Educação Física e Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, 21(2), 299-318.*
- Munster, M. A., Rossi, P., y Fernandes, E. F. (2012). Diretório dos grupos de pesquisa do CNPq: análise da produção científica em Atividade Física Adaptada. *Revista da SOBAMA, Ilhéus, 13(2), 18-24.*
- Masetto, M. T. (org.). (2002). Docência na Universidade. 4. ed. Campinas: Papirus.
- Schmitt, D. C., Bugalho, D. K., & Kruger, S. D. (2021). Percepções docentes e às estratégias de ensino-aprendizagem durante o isolamento social motivado pela covid-19. *Revista Catarinense da Ciência Contábil, Florianópolis, 20, 1-19*

ESQUÍ DE FONDO PARALÍMPICO EN BRASIL: SUGERENCIAS PARA LA INICIACIÓN DEPORTIVA DE NIÑOS Y JÓVENES

PARALYMPIC CROSS-COUNTRY SKIING IN BRAZIL: SUGGESTIONS FOR THE INITIATION OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE IN SPORTS

Pereira, Taylor Brian Lavinsky²⁹ | Universidad Federal de São Carlos - UFSCAR, São Carlos, Brasil | taylor@estudante.ufscar.br

Munster, Mey de Abreu de³⁰ | Universidad Federal de São Carlos - UFSCAR, São Carlos, Brasil | mey@ufscar.br

RESUMEN

El Esquí de Fondo Paralímpico, es una modalidad paralímpica de invierno, practicada por personas con discapacidad física y visual, utilizando esquís los cuales son conducidos por bastones. El deporte se ha desarrollado en Brasil gracias al *rollerski*, equipo que permite simular la técnica de la modalidad sobre asfalto. Todavía existen barreras que distancian la participación de las personas con discapacidad en los programas de deportes adaptados, como la falta de preparación en la formación docente. El objetivo de este estudio es describir información básica sobre Esquí de Fondo Paralímpico y las posibilidades de iniciación deportiva. Se trata de un estudio cualitativo, caracterizado como un ensayo teórico, basado en un estudio bibliográfico de tipo descriptivo-exploratorio. Durante la iniciación es esencial desarrollar los fundamentos básicos y proporcionar actividades que enriquezcan el repertorio. La diversión es una fuerza motivadora extremadamente poderosa para los niños. El uso de estrategias didácticas que utilicen juegos es indispensable, dejando de lado los enfoques más tradicionales y centrados en la técnica. Las técnicas básicas y los fundamentos difieren según las categorías, en *standing* y *visually impaired* son los mismos aplicados en el esquí de fondo convencional. Para la categoría *sitting*, el control del tronco es determinante, siendo fundamental utilizar estrategias para que el practicante pueda explorar sus posibilidades y límites de movimiento del tronco. En general, el uso de actividades lúdicas enfocadas a la adquisición de habilidades motoras básicas, y fundamentos básicos de la modalidad son esenciales durante la iniciación deportiva de niños y jóvenes.

Palabras-claves: Actividad Física Adaptada, Iniciación al Deporte, Para Esquí de Fondo, Rollerski.

ABSTRACT

The Paralympic Cross-country Ski, is a winter Paralympic modality, practiced by people with physical and visual disabilities, using skis which are conducted by poles. The sport has developed in Brazil thanks to rollerski, equipment that allows simulating the technique of the modality on asphalt. However, there are barriers that distance the participation of people with disabilities in adapted sports programs, such as the lack of preparation in teacher training. The aim of this study is to describe basic information about Paralympic Fund Skiing and the possibilities of sports initiation. It is a qualitative study, characterized as a theoretical essay, based on a descriptive-exploratory bibliographic study. During initiation, it is essential to develop the basic fundamentals and provide activities that enrich the repertoire. Diversion is an extremely powerful motivating force for children. The use of didactic strategies that use games is indispensable, leaving aside the more traditional approaches centered on technique. The basic techniques and the fundamentals differ according to the categories, in standing and visually impaired under the same conditions applied in conventional deep skiing. For the sitting category, trunk control is crucial, and it is essential to use strategies so that the practitioner can explore their possibilities and limits of trunk movement. In general, the use of ludic activities focused on the acquisition of basic motor skills, and basic fundamentals of the modality are essential during the sports initiation of children and young people.

Keywords: Adapted Physical Activity, Initiation to Sport, Cross Country Skiing, Rollerski

²⁹ Estudiante de doctorado en Educación Especial

³⁰ Profesora Doctora del Departamento de Educación Física

INTRODUCCIÓN

La actividad física adaptada se caracteriza por un programa diverso de actividades teóricas y prácticas en diferentes contextos de motricidad humana, tales como actividades acuáticas, rítmicas, juegos y deportivas, basadas en los intereses y potencialidades de individuos de diferentes grupos de edad, y que necesitan atención especializada, incluidas las personas con discapacidad (De Castro, 2011).

Los Programas de Actividad Física a Medida buscan respetar las individualidades, adaptar las actividades a los participantes y posibilitar el reconocimiento de sus potencialidades. Teixeira y Ribeiro (2006) mencionan que hay varios beneficios alcanzados por las personas con discapacidad a través de la práctica de actividades físicas, destacando el desarrollo de los aspectos físico-motores, cognitivos y psicosociales.

En relación al dominio motor, el desarrollo ocurre en varias habilidades, tales como: velocidad, agilidad, fuerza, equilibrio, coordinación, ritmo, flexibilidad y habilidades cardiorrespiratorias. En el ámbito cognitivo, abarca: razonamiento, atención, percepción espacio-temporal y concentración. En cuanto al desarrollo psicosocial, implica: socialización, espíritu de lucha, control de la ansiedad y autoestima (Teixeira, & Ribeiro, 2006).

Entre las posibilidades en los contextos de Actividad Física Adaptada, se destaca el deporte adaptado, considerado un fenómeno sociocultural manifestado de diversas maneras (Stigger, 2005). El deporte adaptado abarca fines pedagógicos, recreativos, terapéuticos y competitivos, consistentes en un conjunto de modalidades modificadas o creadas para satisfacer necesidades específicas de las personas con discapacidad, que implican adaptaciones en el espacio físico, reglas, materiales y equipos, o metodología de enseñanza (Munster, & Almeida, 2010).

Actualmente el deporte adaptado es considerado un fenómeno mundial, atrayendo el interés y la atención de muchas personas, gracias a la pluralidad de posibilidades, entre las que se encuentran: prácticas en condiciones de ecuanimidad, ascensión social, mejoras en la condición física, rehabilitación, y también en la salud (Cardoso, 2011; Costa, & Sousa, 2004), además de la conquista del derecho a la inclusión social por parte de las personas con discapacidad y el descubrimiento de posibilidades de ocio (Tweed, & Howe, 2010).

Los beneficios de practicar deportes adaptados son variados, y su ascenso es inevitable. En Brasil, la práctica de actividades físicas adaptadas aumentó significativamente. Boas et al. (2003), atribuyen este crecimiento a la posibilidad de inclusión social de las personas con discapacidad y a la difusión del deporte adaptado en los medios de comunicación.

Existen varias modalidades deportivas adaptadas, con diferentes objetivos y estructuras, entre las que se encuentran los deportes Paralímpicos, que son deportes adaptados perteneciente al programa de los Juegos Paralímpicos. Entre las diversas modalidades existentes, destaca el Esquí de Fondo Paralímpico. El Esquí de Fondo Paralímpico es una

modalidad paralímpica de invierno, practicada por personas con discapacidad física y visual, utilizando esquís y conducidos por bastones (Pereira et al., 2020).

El deporte ha estado presente en los Juegos Paralímpicos de Invierno desde la primera edición de 1976 en Örnsköldsvik, Suecia (WPNS, 2019). En Brasil, el deporte comenzó su desarrollo en 2012, con una asociación entre la Confederación Brasileña de Deportes de Nieve (CBDN) y el Comité Paralímpico Brasileño (CPB) (CBDN, 2020).

El deporte se ha desarrollado en Brasil gracias al *rollerski*, "equipo que permite simular la técnica de Esquí de Fondo paralímpico sobre asfalto" (Pereira et al., 2018). Este equipo surgió en la década de 1930, en Italia y el norte de Europa, con el objetivo de satisfacer la demanda de entrenamiento de atletas de alto rendimiento también durante el verano, lo que permite esquiar en el asfalto o en lugares sin nieve (Manske, 2014).

El *rollerski* permitió que el Esquí de Fondo Paralímpico fuera uno de los deportes de invierno con mayor factibilidad de desarrollo en Brasil, contribuyendo a un número creciente de personas con discapacidad interesadas en practicar el deporte (Pereira et al., 2018).

Sin embargo, todavía existen barreras estructurales que distancian la participación de las personas con discapacidad en los programas de deportes adaptados. Incluso cuando son niños, las personas con discapacidad están experimentando varios obstáculos que dificultan experimentar la infancia en su plenitud (Melo, 2014). Moran y Block (2010) eligen algunas barreras que hacen imposible que los niños con discapacidades físicas participen en actividades físicas y deportivas, como la sobreprotección de la familia, la falta de preparación en la formación docente para tratar con personas con discapacidades y el propio desinterés del niño por temor a lesiones y fracasos. En vista de este contexto, el objetivo de este estudio es describir información básica sobre Esquí de Fondo Paralímpico y posibilidades de iniciación deportiva, permitiendo ayudar a los profesionales de la educación física en la iniciación de niños con discapacidades interesados en la práctica de Esquí de Fondo Paralímpico en Brasil.

MÉTODO Y RESULTADOS

Se trata de un estudio cualitativo, caracterizado como un ensayo teórico, basado en un estudio bibliográfico de tipo descriptivo-exploratorio. A partir de las búsquedas bibliográficas sobre iniciación deportiva, fue posible describir posibilidades que pueden ayudar a los profesores de educación física con respecto al proceso de iniciación de los niños en Esquí de Fondo Paralímpico en Brasil.

Durante la iniciación deportiva de niños y jóvenes con discapacidad, es extremadamente importante que estén expuestos al aprendizaje de habilidades motoras fundamentales. Melo (2014) señala que los niños con discapacidad, en su mayor parte, están parcial o totalmente privados de la exploración del cuerpo y las diversas experiencias motoras, y es esencial que estos niños tengan la oportunidad de experimentar las diversas formas de movimiento para el enriquecimiento de su repertorio motor.

Munster y Almeida (2006) señalan que los programas de actividad motora para personas con discapacidad deben tener en su esencia el trabajo dirigido a las potencialidades del individuo. Melo (2014) agrega que es esencial considerar las especificidades de cada estudiante durante la planificación de las acciones.

En este sentido, se presentarán posibilidades que pueden ayudar a los profesores de educación física con respecto al proceso de iniciación de niños y jóvenes en Esquí de Fondo Paralímpico en Brasil.

Al iniciar el trabajo con una nueva modalidad, es indispensable que el docente tenga conocimientos básicos al respecto, en este sentido se describirá información básica sobre la modalidad.

Esquí de Fondo Paralímpico es una modalidad de resistencia, en la que los practicantes recorren cursos con variada altimetría, deslizándose sobre esquís y conducidos por bastones⁰, siendo organizados por categorías de género y clase deportiva, con eventos de corta, media y larga distancia (Pereira et al., 2020).

La clase de deportes tiene como objetivo asegurar que los resultados de los atletas en las competiciones sean el resultado de sus actuaciones, minimizando el impacto de la discapacidad y asegurando una participación justa. Los parámetros de las clases deportivas se establecen mediante evaluación clínica y funcional, que abarca a los participantes con discapacidad visual y física, subdivididos en tres categorías: *visually impaired*, *standing* y *sitting* (Pereira et al., 2018; Coelho et al., 2018).

Los profesionales con discapacidad visual se incluyen en la *categoría visually impaired* y se dividen en tres categorías, según criterios clínicos relacionados con la agudeza y el campo visual. Para los esquiadores de clase B1, es obligatorio guía y utilizar las ventas. Para las clases B2 y B3, estas características son opcionales. Durante una competición, el guía se mueve unos metros por delante del atleta y, equipado con un micrófono y un amplificador conectado a la parte posterior, proporciona una referencia espacial y describe verbalmente las características del recorrido como curvas, descensos y subidas (WPNS, 2019).

Los practicantes con discapacidades físicas se subdividen en las categorías *standing* y *sitting*. Los practicantes pertenecientes a la categoría *standing* practican la modalidad de pie, separada en siete clases. En las clases de LW2 a LW4, se asignan practicantes con discapacidad en una o ambas extremidades inferiores; de LW5 a LW8, se asignan practicantes con discapacidad en una o ambas extremidades superiores; en la clase LW9, se asignan practicantes con participación en los segmentos superior e inferior del cuerpo, en conexión (WPNS, 2017).

Además, los practicantes de la categoría *sitting* pueden presentar deficiencias en una o ambas extremidades inferiores, practicando en posición sentada, donde deben estar unidos a un asiento unido a los esquís, *llamado sit-ski*. La capacidad de control del tronco es esencial

en esta categoría, siendo determinante para la aceleración y el equilibrio. En esta categoría los atletas se dividen en cinco clases, desde LW10 hasta LW12 (WPNS, 2017).

Los deportes paralímpicos tienen su propio sistema de clasificación deportiva. El Esquí de Fondo Paralímpico se diferencia de los demás, considerando que en las otras modalidades Paralímpicas cada clase funcional compite en un evento diferente. La Word Para Nordic Skiing desarrolló un sistema de porcentaje para corregir los tiempos individuales de acuerdo con las respectivas clases deportivas, agrupando a los participantes de diferentes clases en la misma categoría: *visually impaired*, *standing* ou *sitting* (Ribela et al., 2023). La figura 1 ilustra la dinámica del sistema.

Rank	Bib	Name	NPC Code	Sport Class	%	Real Time	Delta	Result
1	36	WESTEMAIER RIBERA Cristian	BRA	LW11.5	96	14.01,7	0.00,0	13.28,0
2	28	LIU Mengtao	CHN	LW12	100	13.31,2	0.03,2	13.31,2
3	35	KRAVCHUK Vasyl	UKR	LW11	93	14.32,5	0.03,7	13.31,4
4	22	ZHU Yunfeng	CHN	LW12	100	13.36,9	0.08,9	13.36,9
5	34	BAL Pavlo	UKR	LW11.5	96	14.14,6	0.12,9	13.40,4

Figura 1. Recorte del resultado de la Copa de Europa de esquí de fondo paralímpico 2021 de Vuokatti (Fuente: WPNS, 2021)

Iniciación deportiva en Esquí de Fondo Paralímpico

La modalidad implica diversas capacidades motoras como resistencia, fuerza, equilibrio, coordinación motora, agilidad y flexibilidad. Durante la iniciación es esencial desarrollar los fundamentos básicos y proporcionar actividades que enriquezcan el repertorio motor del practicante.

En la "*Long-Term Athlete Development Guide: Cross Country Skiing A Sport For Life*" desarrollada en Canadá (CSC, 2007), se enumeran los factores que influyen positivamente en la iniciación de niños y jóvenes para el desarrollo de las personas que practican deporte a lo largo de su vida.

En el documento, se mencionan 10 factores importantes que influyen en el desarrollo de un atleta, especialmente el factor 2, los fundamentos, o en inglés "*FUNDamentals*". En el texto escrito en inglés, se hace hincapié en la palabra "FUN", que traducido al español significa diversión, en este momento el texto tiene como objetivo reconocer claramente que la diversión es una fuerza motivadora extremadamente poderosa para los niños, y destaca la importancia de desarrollar habilidades fundamentales como requisitos básicos para futuros avances en la adquisición de habilidades atléticas (Canadian Sport. Centres [CSC], 2007).

El *Adaptive Nordic Instructor's Manual* (2011) señala que, para los niños y jóvenes, debe prevalecer el uso de estrategias didácticas que utilicen juegos, dejando de lado los enfoques más tradicionales y excesivamente centrados en la técnica.

En este sentido, se describirán las habilidades fundamentales conocidas en el Esquí de Fondo Paralímpico que deben trabajarse durante el proceso de iniciación.

Las técnicas básicas y los fundamentos difieren según las categorías, en *standing y visually impaired* son los mismos aplicados en el esquí de fondo convencional. Los profesionales con discapacidades físicas adaptarán la mecánica del movimiento de acuerdo con su clase y compromiso, basándose en los mismos principios técnicos (Ribela et al. 2023). Además, los practicantes de la categoría de discapacidad visual realizan la misma mecánica de movimiento que los atletas de la categoría convencional, sin embargo, tienden a esquiar en una "*posición protectora*", que es común en personas con discapacidad visual (USA Paralympics Nordic Skiing [USA PNS], 2020).

Durante la iniciación es importante centrarse en desarrollar las habilidades básicas que preparan a los profesionales para realizar las diferentes técnicas existentes en la modalidad de la manera adecuada (Professional Ski Instructors of America American-Association of Snowboard Instructors [(PSIA-AAS), 2006). Son los siguientes:

Equilibrio/alineación: Los pies, la rodilla, la cadera, el pecho y la nariz deben estar alineados con el *rollerski/esquí* en el plano sagital, y la cadera debe estar alineada con el talón, manteniendo el centro de gravedad equilibrado, impregnando el tobogán hacia adelante.

Transferencia de peso: el equilibrio se produce de forma unipodal, transfiriéndose de un *rollerski/ski* a otro en el momento adecuado, con el fin de permitir un deslizamiento eficiente.

Flexión y extensión de piernas: el control de flexión y extensión del tobillo, rodilla y cadera se produce de forma dinámica y continua, permitiendo realizar transferencia de peso y adaptarse a cambios de dirección, curvas e irregularidades del terreno.

Control de esquina: es la capacidad de inclinar los esquís / *rollerskis* hacia el interior, el exterior y dejarlos planos cuando sea necesario. Y el control de ste permite al practicante empujar el peren el suelo, adquiriendo estabilidad al comienzo de la fase de deslizamiento.

Tiempo: es la capacidad de coordinar todas las habilidades descritas anteriormente de una manera sincronizada y eficiente.

Ribela et al. (2023), señalan que, durante el trabajo y desarrollo de estas habilidades durante la iniciación, es difícil aislarlas, pero es importante entenderlas para definir el objetivo principal de cada actividad propuesta.

Para la categoría *sitting*, el control del tronco es determinante, siendo fundamental utilizar estrategias para que el practicante pueda explorar sus posibilidades y límites de movimiento del tronco, posibilitando aprender y dominar el *sit-ski* en curvas y cambios de dirección, junto con el doble poste, responsable de la propulsión y desplazamiento del atleta. Además,

el posicionamiento del atleta en el *sit-ski* es esencial para un buen aprendizaje y desarrollo (Ribela et al., 2023).

Todavía en la categoría *sitting*, Ribela et al. (2023), señala que esquiar en la nieve y el asfalto influye en el aprendizaje de algunos movimientos, como las curvas, donde en la nieve es posible deslizarse lateralmente, mientras que en el asfalto no, necesitando desplazar el peso en la parte trasera del equipo junto con la fuerza abdominal, eliminando el contacto de las ruedas delanteras del suelo, permitiendo el cambio de dirección.

En la guía desarrollada en Canadá (CSC, 2007), y en Ribela et al. (2023), se enumeran algunos puntos que son importantes durante el proceso de iniciación de niños y jóvenes:

- Fomentar la diversión y la participación, priorizando juegos;
- Proporcionar el desarrollo de habilidades básicas como agilidad, equilibrio, coordinación y velocidad;
- Desarrollo de las habilidades básicas de Esquí de Fondo;
- Inicialmente, para aquellos que practican la modalidad de pie, se deben priorizar las actividades sin el uso de los bastones, porque el punto principal es aprender a equilibrarse en el esquí o el *rollerski*.
- Utilizar espacios con características y requisitos adecuados al nivel del practicante;
- Proporcionar programas bien estructurados y monitoreados, sin necesidad de periodización;
- Proporcionar el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales, involucrando la toma de decisiones;
- El uso de espacios reducidos y controlados proporciona al profesor un mayor control de las actividades propuestas;
- Asegurar que el ambiente de aprendizaje sea física y emocionalmente seguro;
- Promover ejercicios que prioricen el aprendizaje del dominio del equipo, progresando posteriormente a técnicas y condicionamientos;
- Use ejercicios de fuerza usando su propio peso corporal;
- Proporcione actividades con desafíos y condiciones para que los niños se esfuercen por alcanzar metas, y hay una alta probabilidad de éxito en la tarea.
- Se pueden utilizar actividades competitivas y ejercicios de oposición;
- Desarrollar un ambiente de trabajo en equipo;
- Fomentar la interacción social.

Ambos documentos proporcionan información sobre la iniciación: el primero, desarrollado en Canadá, no es específico de la modalidad adaptada, pero el contenido presentado en el documento es esencial. Los puntos presentados anteriormente son sugerencias de que, a través de estudios y experiencias prácticas de los autores, demostraron puntos positivos en el proceso de iniciación deportiva de la modalidad en el proceso de iniciación de personas con discapacidad.

CONCLUSIÓN

Se puede decir que, en general, el uso de actividades lúdicas enfocadas a la adquisición de habilidades motoras básicas, y fundamentos básicos de la modalidad son esenciales durante la iniciación deportiva de niños y jóvenes. Además, es posible encontrar información en documentos sobre iniciación deportiva en el Esquí de Fondo convencional que son sumamente importantes en la iniciación del Esquí de Fondo Paralímpico.

Cabe destacar que, para las categorías de personas con discapacidad física que compiten a pie y discapacidad visual, las habilidades a desarrollar no difieren, siempre que se adapten a las especificidades de los profesionales. Sin embargo, es necesario desarrollar más documentos específicos para la modalidad adaptada que proporcionen y discutan el proceso de iniciación de niños y jóvenes con discapacidad en la modalidad.

Además, se enfatiza la importancia de que cuando se trata de personas con discapacidad, conocer a su estudiante, sus especificidades y potencialidades es esencial para el desarrollo de un trabajo en el camino hacia el éxito. El maestro necesita entender que muchas veces, el niño o joven con discapacidad que se inicia en una modalidad deportiva, en su mayoría, están parcial o totalmente privados de la exploración del cuerpo y de las diversas experiencias motoras, siendo esencial conocer a su alumno, para que sus nuevas experiencias sean lo más enriquecedoras posible.

Se espera que fuera posible proporcionar a los profesores de educación física que buscan trabajar con Esquí de Fondo Paralímpico, información básica y necesaria para la iniciación y desarrollo del deporte en Brasil, convirtiéndose en otra opción de práctica deportiva para niños y jóvenes con discapacidades.

REFERENCIAS

- Adaptive Nordic Instructor's Manual*. (2011). https://disabledsportseasternsierra.org/wp-content/uploads/2018/10/Adaptive_Nordic_Manual-reduced-size.pdf
- Boas, M. S. V., Bim, R. H., & Barian, S. H. S. (2003). Aspectos motivacionais e benefícios da prática do basquetebol sobre rodas. *Journal of Physical Education*, 14(2), 7-11.
- Canadian Sport. Centres. (2007). Long-Term Athlete Development for Athletes with a Disability. *Canadian Sport for Life*.
- Cardoso, V. D. (2011). A reabilitação de pessoas com deficiência através do desporto adaptado. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33(2), 529-539. <https://doi.org/10.1590/s0101-32892011000200017>.
- CBDN. *Brasil irá aos Jogos Paralímpicos de Inverno com três atletas*. (2018, fevereiro 19). CBDN. <https://cbd.org.br/brasil-ira-aos-jogos-paralimpicos-de-inverno-com-tres-atletas/>
- Coelho, W. L., Pereira, T. B. L., Haidar, G., Ribela, L., Munster, M. A. Formação De Classificadores Funcionais No Para Ski Cross Country: Primeiros Registros No Brasil. (2018, dezembro) *Revista Brasileira de Medicina do Esporte: Anais do VI Congresso Paradesportivo Internacional, São Paulo*, 24(6), 69.
- Costa, A. M., & Sousa, S. B. (2004). Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 25(3).
- De Castro, E. M. (2011). *Atividade física adaptada*. Novo Conceito.
- Manske, B. (2014). THE HISTORY of Rollerskiing. *Cross Country Skier [online]*, 34(1), 46-63.
- Melo, F. A. P. D. (2014). Influência de um programa de iniciação esportiva em crianças com deficiência física.

- Moran, T. E., & Block, M. E. (2010). Barriers to Participation of Children with Disabilities in Youth Sports. *Teaching Exceptional Children Plus*, 6(3), 3.
- Munster, M., & Almeida, J. J. G. (2010). O esporte adaptado no contexto da extensão universitária. *Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*, 457-467.
- Munster, M. D. A. V., & Almeida, J. J. G. D. (2006). Um olhar sobre a inclusão de pessoas com deficiência em programas de atividade motora: do espelho ao caleidoscópio. *Atividade motora adaptada: a alegria do corpo*. São Paulo: Artes Médicas, 81-92.
- Pereira, T. B. L., Coelho, W. L.; Ribela, L.; Alves, F. C. O; Munster, M.A. Do Asfalto À Neve: A Transição Do Rollerski Ao Para Ski Cross Country Na Perspectiva De Atletas Brasileiros. (2018, dezembro) *Revista Brasileira de Medicina do Esporte: Anais do VI Congresso Paradesportivo Internacional*, São Paulo, 24(6), 69.
- Pereira, T. B. L., Ribela, L., & Munster, M. A. V. (2020). Desenvolvimento do Para Ski Cross Country no Brasil. *ADAPTA*, 12(1), 47-54. Professional Ski Instructors of America and the American Association of Snowboard Instructors (PSIA-AASI). *Nordic Handbook* (2006). Northern Rocky Mountain Division.
- Ribela, L., Pereira, T. B. L., Munster, M. A. V. (2023). Esportes Paralímpicos de Inverno: Iniciação ao Para Ski Cross Country. In: Wincckler, C. (Org). *Pedagogia do Paradesporto*. Santos: Ed. do Autor, p. 369-404.
- Stigger, M. P. (2005). *Educação Física, esporte e diversidade*. Autores Associados.
- Teixeira, A. M. F., & Ribeiro, S. M. (2006). Basquetebol em cadeira de rodas. *Paraolímpicos do Futuro*.
- Tweedy, S., & Howe, P. D. (2010). *Introduction to the paralympic movement*.
- USA. Paralympics Nordic Skiing (2020). *Sit ski instructor manual*.
- WPNS. *World Para Nordic Skiing Rules and Regulations Cross Country Skiing and Biathlon*. (2019) World Para Nordic Skiing.
- WPNS. *World Para Nordic Skiing (2017). Classification Rules and Regulations*.

REPERCUSIONES DE LA PRÁCTICA DE LA DANZA FOLCLÓRICA ALEMANA EN LA VIDA DE UN NIÑO CON TEA

REPERCUSSIONS OF THE PRACTICE OF GERMAN FOLK DANCE IN THE LIFE OF A CHILD WITH ASD

Silva, Bruna Poliana³¹ | Universidad Federal de São Carlos - UFSCAR, São Carlos, Brasil |
brunapolianasilva@hotmail.com

Munster, Mey de Abreu van³² | Universidad Federal de São Carlos - UFSCAR, São Carlos, Brasil |
mey@ufscar.br

RESUMEN

El Trastorno del Espectro Autista es caracterizado por la presencia de trastornos del comportamiento resultantes de un trastorno del neurodesarrollo. Se considera importante incluir actividades en la vida cotidiana de estas personas que permitan la práctica social. Entre ellos, la danza alemana oportunista la socialización, fortalece las interacciones grupales. Con objetivo de discutir las consecuencias de la práctica de la danza alemana para niños con TEA, desde la perspectiva de diferentes personas involucradas en este proceso. Bajo un enfoque cualitativo, caracterizada como un estudio de caso. Como instrumento, las entrevistas se realizaron a través de *Google Meet*. Se entrevistó a tres niños con TEA, tres madres, tres profesores y tres colegas. Los resultados fueron analizados a través de un análisis temático en tres secciones: 1) el significado de la danza folclórica alemana para niños con TEA; 2) impresiones de colegas y familiares; 3) Posibilidades de enseñanza desde la perspectiva de los profesores. La característica de DFA es realizar una secuencia y repetirla dos o más veces en la secuencia. Este hecho, según los coordinadores, ayuda en la memorización de los pasos. En cierto modo, estos movimientos se vuelven "automáticos", es decir, tan pronto como los hemos aprendido, ya no necesitamos "pensar en ellos" para ejecutarlos. El conocimiento se incorpora así. La cognición surge de la corporeidad, la experiencia vivida y la capacidad de los seres humanos para moverse. En conclusión, la danza alemana es una manifestación cultural que permite la participación de niños con TEA, preservando las tradiciones populares y el sentimiento de pertenencia entre los miembros.

Palabras-claves: educación especial, danza folclórica alemana, danza, trastorno del espectro autista.

ABSTRACT

Autism spectrum disorder is characterized by the presence of behavioral disorders resulting from a neurodevelopmental disorder. It is considered important to include activities in the daily life of these people that allow social practice. Among them, the opportunistic German dance socialization, strengthens group interactions. With the objective of discussing the consequences of the practice of German dance for children with ASD, from the perspective of different people involved in this process. Under a qualitative approach, characterized as a case study. As an instrument, the interviews were conducted through *Google Meet*. Three children with ASD, three mothers, three teachers and three colleagues were interviewed. The results were analyzed through a thematic analysis in three sections: 1) the meaning of German folk dance for children with ASD; 2) impressions of colleagues and relatives; 3) Teaching possibilities from the teachers' perspective. The characteristic of DFA is to perform a sequence and repeat it two or more times in the sequence. This fact, according to the coordinators, helps in memorizing the steps. In a way, these movements become "automatic", that is, as soon as we have learned them, we no longer need to "think about them" to execute them. Knowledge is incorporated like this. Cognition arises from corporeality, lived experience and the ability of human beings to move. In conclusion, the German dance is a cultural manifestation that allows the participation of children with ASD, preserving popular traditions and the feeling of belonging among the members.

Keywords: Special Education, German folk dance, Dance, Autism Spectrum Disorder.

³¹ Estudiante de doctorado en Educación Especial

³² Profesora Doctora del Departamento de Educación Física

INTRODUCCIÓN

Lazarini y Elias (2022) definen el Trastorno del Espectro Autista (TEA) como un amplio espectro de manifestaciones clínicas, caracterizadas por la presencia de trastornos del comportamiento resultantes de un trastorno del neurodesarrollo. Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5, de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2014), el TEA se caracteriza por dos aspectos: (a) déficits en la comunicación e interacción social; y (b) comportamientos e intereses estereotipados o repetitivos. En este sentido, se considera importante incluir actividades en la vida cotidiana de las personas con TEA que permitan la práctica social. Entre varios tipos de actividades, la interacción social brinda oportunidades para la socialización, porque como práctica colectiva, fortalece las interacciones grupales y conjuntas, desarrollando la seguridad y el reconocimiento de los propios movimientos. La danza folclórica objeto de este estudio, es un tipo de danza que consiste en una manifestación de la cultura popular de un determinado pueblo formando su identidad social, a menudo transmitida de generación en generación. Por lo general, este tipo de baile se manifiesta durante los eventos sociales.

Entre los diversos tipos de danzas folclóricas, encontramos la danza folclórica alemana (DFA), que es una manifestación cultural originaria de Alemania en el siglo XIX y luego llegó a Brasil bajo la influencia de la colonización y todavía se practica en diferentes estados. Sus elementos principales son la música y la organización de coreografías en un círculo, retratando la vida cotidiana y aspectos de la cultura alemana. Sus características permiten la participación de personas en diferentes condiciones, incluyendo aquellas que tienen algún tipo de trastorno y/o discapacidad. En general, en Brasil los grupos de danza folclórica alemana están muy bien articulados con la comunidad local debido a la oportunidad de representar una cultura a través de la interacción entre los participantes y la sociedad en sus presentaciones culturales y organización de eventos. Como consecuencia, se forman amistades, aproximaciones afectivas que cristalizan en la práctica de la danza y la convivencia grupal (Franzen et al, 2019). Con la participación de niños con Trastorno del Espectro Autista en estos grupos de danza folclórica alemana, surgió el interés en analizar el papel de esta manifestación cultural en el desarrollo de esta población. Además de lo expuesto, el objetivo del presente estudio fue discutir las consecuencias de la práctica del DFA para bailarines con TEA, desde la perspectiva de diferentes actores involucrados en este proceso (madre, profesora, colega y bailarina).

METODOLOGÍA

Bajo un enfoque cualitativo, se desarrolló una investigación exploratoria, caracterizada como un estudio de caso. Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación (Plataforma Brasil) bajo CAAE 40324120.7.0000.5504. El contacto de los participantes fue otorgado por la Asociación Cultural de Gramado, una entidad ubicada en el estado de Rio Grande do Sul que reúne grupos de danza folclórica de todo Brasil promoviendo el intercambio con los grupos y profesores de Alemania. Después de eso, los coordinadores fueron contactados invitándolos a participar en la investigación. Inicialmente, buscamos contactar a aquellos que ya han tenido contacto con un miembro

con discapacidad como coordinador de un grupo de danza folclórica alemana.

Así, los que dijeron que sí, fueron invitados a la investigación y después de la aceptación se envió el cuestionario a través de *Google Form*, más tarde, se acordó con los participantes el día, hora para la entrevista. Cada grupo tiene uno o dos coordinadores que se encargan de enseñar la coreografía de los bailes. Para convertirse en un coordinador, uno debe tener conocimiento y experiencia sobre la práctica de DFA. Una de las formas de mejorar en el área es participar en cursos ofrecidos por la Asociación Cultural de Gramado (ACG), que anualmente promueve cursos de perfeccionamiento para los coordinadores de estos grupos en el período de vacaciones, generalmente realizado en los meses de enero y julio. En estos encuentros los coordinadores de grupos folclóricos se reúnen para intercambiar experiencias y adquirir conocimientos en la práctica de las danzas traídas por los maestros de Alemania, manteniendo siempre vivas las tradiciones.

La entrevista del coordinador sirvió de base para el contacto con los demás participantes. Y después de la entrevista, el investigador solicitó el contacto de un miembro de la familia y un colega del miembro con TEA. Un total de tres coordinadores de diferentes grupos de danza alemanes, tres participantes con TEA masculino, con edades comprendidas entre nueve y 11 años, tres miembros de la familia y tres miembros de los colegas con discapacidad del bailarín participaron en la investigación, totalizando tres casos completos. Para facilitar la comprensión, los datos de correspondencia entre los códigos de los participantes se pueden verificar en la Tabla 1.

Tabla 1. Correspondencia entre los códigos de los participantes

Caso	Coordinador	Participante con TEA	Familiar	Integrante
1	C1	P1	F1	I1
2	C2	P2	F2	I2
3	C3	P3	F3	I3

Fuente: Elaborado por la propia autora. (2022)

Realizada durante el período de aislamiento social debido a la pandemia de COVID-19 y debido a las grandes distancias impuestas por la ubicación geográfica de los participantes, la recolección de datos se realizó de forma remota, desde el lugar de preferencia de los participantes. La recolección de datos se realizó a través de una videollamada, utilizando la plataforma *Google Meet*. Con el correo electrónico institucional del investigador, es posible grabar la entrevista para realizar la transcripción y análisis de entrevistas semiestructuradas a través de la aplicación *Google Meet*, en un día y hora determinados por los entrevistados. El tratamiento de los datos se subdividió en tres etapas: al principio, la caracterización de los participantes, y luego, el análisis de los casos completos y luego la sección de presentación y discusión del análisis temático (Braun, & Clarke, 2006), siguiendo los seis pasos sugeridos por los autores. Para garantizar la fiabilidad del estudio, se utilizaron múltiples instrumentos de recolección de datos, estudio piloto y verificación de extremidades.

RESULTADOS

Se entrevistó a tres bailarines con TEA, tres madres, tres profesores y tres compañeros. Todos los participantes tuvieron al menos un año de participación o participación en un grupo de DFA. Algo en común entre las entrevistas, es que todas las bailarinas fueron acompañadas por la madre. La duración de las entrevistas con los participantes del baile fue más corta en relación al tiempo de entrevista con familiares, colegas y coordinadores, totalizando un promedio de 15 minutos de conversación. Dada la dificultad de la interacción social y las restricciones en la comunicación verbal típicas de las personas con TEA, la mayoría de las veces, las respuestas de los bailarines fueron cortas y directas como: *"sí", "no", "me gusta", "no sé", "a veces"*.

Caso 1. C1 comenzó su experiencia en DFA en 1987, cuando vio a un grupo actuando, según él fue "pasión a primera vista", y luego contactó al grupo pidiendo información sobre cómo podía participar. Después de eso, siguió un tiempo como bailarín, hasta que fue invitado a actuar como coordinador de DFA, agregando aproximadamente 30 años de experiencia. P1 tiene diez años y tiene un trastorno del espectro autista. Tuvo su primer contacto con DFA cuando tenía cuatro años, un sábado, estaba con sus padres en un parque de ocio en el municipio donde vivía y vio un ensayo de un grupo de DFA al aire libre. Desde el primer momento dije que yo también quería bailar y así sucedió. Después de eso, sus padres buscaron información sobre cómo podría participar y a la semana siguiente comenzó a asistir a clases, completando seis años de participación en el grupo. F1 es la madre de una bailarina con trastorno del espectro autista, aquí en la investigación llamada P1. I1 es colega de P1. Tiene nueve años y ha sido miembro de la DFA desde que tenía siete. Tuvo su primer contacto con el DFA a través de un amigo que lo invitó a unirse al grupo, y desde que comenzó a participar ha tenido contacto con el P1.

Caso 2. C2 ha estado trabajando como coordinador durante 10 años, ha tenido experiencia con bailarines con síndrome de Down y trastorno del espectro autista. En este caso, se refiere exclusivamente al participante con TEA. C2 conoció a P2 durante su primer contacto con DFA, y desde entonces ha seguido todo el proceso y el progreso de P2 en DFA. Desde el principio, P2 presenta algunas dificultades de relación con sus colegas; en varias ocasiones, P2 exige un momento para sí mismo, y pide estar solo, o se retira de la rueda de baile por unos momentos, luego regresa. P2 tiene 11 años y ha sido parte del grupo durante tres años. En su entrevista las respuestas fueron cortas, pero era evidente lo mucho que le gusta el baile. F2 es su madre, quien también informa haber sido bailarina, junto con el padre de P2. Este hecho facilitó y llevó a la familia a insistir y fomentar la práctica del DFA en su vida diaria. I2 ha sido colega de P2 por solo un año, dice que no se da cuenta de muchas dificultades encontradas, y que tiene una buena relación con él durante las clases y presentaciones del DFA.

Caso 3. C3 ha sido coordinador durante 25 años y ha trabajado con personas con trastorno del espectro autista, síndrome de Down y discapacidad auditiva. En varios puntos de la entrevista, menciona que todas las dificultades que tuvo a lo largo de su carrera podrían haber sido menos complejas si hubiera tenido acceso a algún tipo de capacitación en el

área, ya que solo tiene cursos de secundaria y capacitación ofrecidos por ACG. Según C3, el caso de P3 es uno de los más tranquilos que ha seguido nunca, aunque C3 lleva poco tiempo en el grupo y ha participado en viajes y presentaciones, debido a su protagonismo en la apuesta por la danza. P3 tiene nueve años y ha estado participando en el DFA durante solo un año, considerando el período anterior a la pandemia.

En el momento de la entrevista, las actividades del grupo respectivo aún no habían regresado al aula, y P3 no pudo acompañar a sus colegas en actividades remotas según su madre, identificada como F3. En varias ocasiones durante la entrevista, P3 le preguntó a su madre, que estaba al lado, cuándo volvería al baile. Según P3, DFA "*es muy divertido y tiene muchos amigos*". Por su parte, su madre, identificada como F3 es maestra de primeros años y dijo que desde temprana edad anima a P3 a participar en actividades extracurriculares, pero que de todas las que ha participado, el DFA fue el que mostró más entusiasmo por participar. I3 ha estado participando en el grupo durante cinco años, y ha seguido todo el proceso de adaptación de P3. Según I3, ya ha tenido la oportunidad de convivir con otros colegas con discapacidad, y eso que P3 llama la atención por ser muy cariñoso. I3 informa que a P3 le gusta abrazar a sus compañeros y percibe la danza como un lugar donde se siente incluida.

DISCUSIÓN

El trastorno del espectro autista se define, según Griesi-Oliveira y Sertié (2017, p.233) "*trastornos del desarrollo neurológico temprano, caracterizados por el deterioro de las habilidades sociales y de comunicación, así como el comportamiento estereotipado*". En los casos citados, según C1, C2 y C3 los estudiantes tienen movimientos involuntarios que son más visibles cuando están emocionados, por lo que a menudo sucede durante los ensayos en momentos de euforia. El estudiante C1 aplaude y el estudiante C2 sacude la cabeza de un lado a otro. En este sentido, "*la danza, como actividad física, promueve la reducción de conductas atípicas, porque modula, fisiológicamente, actitudes estereotipadas a través de la liberación de neurotransmisores específicos*" (Teixeira-Machado, 2015, p. 209).

Con los relatos y la interfaz con la literatura, fue evidente que cada caso es único, aunque algunas situaciones y características son similares en algunos casos, especialmente en miembros con Trastorno del Espectro Autista. Un hecho que corrobora con el aprendizaje, son los movimientos repetidos según el tiempo musical. DFA tiene la característica de realizar una secuencia y repetirla dos o más veces en la secuencia. Este hecho que, según los coordinadores, ayuda a memorizar los pasos. En cierto modo, estos movimientos se vuelven "*automáticos*", es decir, tan pronto como los hemos aprendido, ya no necesitamos "*pensar en ellos*" para realizarlos. El conocimiento está así encarnado. La cognición surge de la corporalidad, de la experiencia vivida y de la capacidad del ser humano para moverse. (Pasos y Teixeira-Machado, 2021). Según los coordinadores, las PCD ya tienen una rutina agotadora, considerando que necesitan asistir regularmente a profesionales de la salud, como psicólogos, fisioterapeutas y logopedas. Munster (2004, p. 3), comenta que "a veces

se crea un aura en torno al tema de la discapacidad, que oscurece la visión de la persona detrás de ella, lo que dificulta la percepción de sus intereses y necesidades reales. Sin embargo, muchos miembros de la familia ni siquiera consideran la posibilidad de incluir en la rutina el DFA, que es una actividad extra, debido a la disponibilidad de tiempo y a menudo prioridad. Reflexionar sobre que los grupos de DFA realizan funciones más allá de las clases, como presentaciones y organizaciones de eventos, por ejemplo. Formando un puente entre PCD y DFA. Este hecho de que el DFA requiere contacto físico al menos con su par también fue señalado por Bröcker (1996). Según este estudio, es una de las limitaciones de la práctica de DFA, considerando que la mayoría de los bailes son en parejas que involucran contacto corporal cercano. Suponiendo que para que la actividad se disfrute es necesario que ambos miembros de la pareja puedan bailar bien.

CONCLUSIÓN

La investigación reveló el DFA como una manifestación cultural que permite la participación de niños con trastorno del espectro autista, preservando las tradiciones populares y el sentido de pertenencia entre todos los miembros. Además, estos resultados también favorecen la investigación en el área de Educación Física y/o Actividad Física Adaptada, particularmente en el contexto de la danza. En general, se encontró que la participación de este público ocurre de forma natural y espontánea, sin necesidad de modificaciones mayores. En ciertas coreografías es necesario hacer pequeños cambios en el proceso de enseñanza, con el fin de permitir el compromiso de todos los participantes. La mayoría de las veces, las decisiones con respecto a las adaptaciones coreográficas se tomaron colectivamente. Con respecto a las implicaciones prácticas, los resultados obtenidos por esta investigación sirven como diagnóstico de cómo está siendo la práctica de DFA para las personas con TEA reforzando que se trata de un porcentaje que participa en el grupo, así como de personas sin el trastorno. En este sentido, los coordinadores de DFA pueden utilizar estos hallazgos de esta investigación para ampliar su conocimiento sobre este público en DFA. Por otro lado, los profesores en general, pueden a través de este trabajo identificar el DFA como una posibilidad de enseñanza para sus clases, ya sea Educación Física, Artes, Proyectos, etc. Aun así, este estudio contribuye para que las personas con el espectro autista puedan identificar el DFA como una posible práctica en sus rutinas. Para futuras investigaciones, se recomienda que el DFA se utilice como una posibilidad de investigación y enseñanza para personas con TEA y también PWD, no limitándose a su práctica solo en grupos folclóricos. Es posible practicar en otros entornos, como escuelas, proyectos de extensión, talleres de recreación y ocio. Finalmente, también se sugiere que estudios como este se amplíen para crear un ambiente de apreciación de la diversidad, favoreciendo la relación interpersonal entre sus pares.

REFERENCIAS

- Asociación Americana de Psiquiatria. APA. (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales - DSM-5 (5ª ed., texto traducido). Artmed.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101 <http://10.1191/1478088706qp063oa>
- Bröcker, M. (1996). Folk Dance Revival in Germany. *The World of Music*, 38(3), 21- 36.
- Griesi-Oliveira, K., & Sertié, A. L. (2017). Autism spectrum disorders: an updated guide for genetic counseling. *Einstein (São Paulo)*, 15(2), 233-238. <https://doi.org/10.1590/S1679-45082017RB4020>
- Orestess Franzen, D., Machado Badalotti, C., & Carpes de Chaves, G. (2019). Dimensões da cultura germânica em Itapiranga (SC): o patrimônio imaterial e sua relação com a identidade, a memória e a tradição. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 23(1), 171-188. <https://doi.org/10.35588/rhsm.v23i1.3439>
- Lazzarini, F., & Elías, N. (2022). Historia social™ y autismo: una revisión de la literatura. *Revista Brasileña de Educación Especial*, 28, <https://www.scielo.br/j/rbee/a/xJbTxLYxdpkR7wbdtxM8spr/>
- Munster, M. (2004). Esportes na natureza e deficiência visual: uma abordagem pedagógica. (2004). 309 f. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Passos, A. A., & Teixeira-Machado, L. (2021). The interlacement of expressive body movement of people with disabilities in school environment. *Research, Society and Development*, 10(8), e48710817588. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i8.17588>
- Teixeira-Machado, L. (2015). Dançaterapia no autismo: um estudo de caso. *Fisioterapia E Pesquisa*, 22(2), 205–211. <https://doi.org/10.590/1809-2950/11137322022015>