

# Entramando Saberes

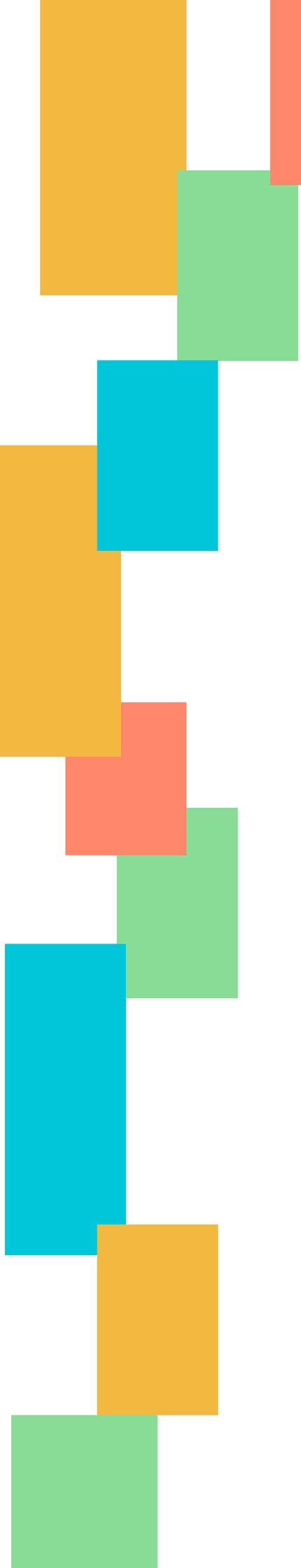


**Facultad de Humanidades  
y Ciencias Sociales**  
Universidad Nacional de Misiones



 **Fundación  
EMOCIONAR**





# ENTRAMANDO SABERES

Director:  
Esp. Walter Oviedo

Co Director:  
Esp. Nestor Alvarez

Comité Académico:  
Mgter. Karen Baukloh  
Mgter. Gladis Franco  
Lic. María Ines Rebollo

Referato:  
Lic. Pablo Pelozo  
Lic. María Silvia Regunega  
Esp. Walter Oviedo

Equipo Técnico y de Diseño:  
DGP. Pérez Alejandra;  
DGP. Oudin Julieta

Colaboradores:  
Prof. Cintia Ibañez



# INDICE

6 Prólogo

7 "Flipped learning y educación emocional"

11 "Rol directivo; Gestionar en la contingencia social"

## EXPERIENCIA EDUCATIVA

17 "El trabajo en red colaborativa y de revinculación pedagógica con instituciones escolares"

22 "Un proceso de desafíos y aventuras interpeladas por la afectividad"

26 "Hablemos de las practicas reflexivas... Un modo incómodo de ser docente"



# Prólogo

Entramando saberes es un proyecto que busca socializar temas del ámbito educativo. En su primera edición narra sobre el concepto de transformación educativa y moviliza a pensar sobre las miradas que circulan entre los actores educativos sobre el proceso de enseñar y aprender en tiempos complejos; partiendo de la noción de mirada como aquellas percepciones, pensamientos y acciones que se reflejan en la práctica cotidiana y conllevan posicionamientos pedagógicos que nutren las acciones.

Por otro lado, convoca a interrogar (nos) acerca de: ¿Cómo se aprende? ¿Cómo abordar la diversidad en la contingencia?, ¿Cuál es el impacto de los recursos tecnológicos en este proceso de cambio? ¿Qué estrategias considerar según los contextos?; entre otras preguntas que conllevan a una búsqueda permanente de respuestas claras y significativas.

Los invitados de este ciclo ponen en circulación saberes y aportes que se alejan de la intención de ser tomados como “recetas” y se instalan como apertura a la reflexión profunda y analítica. La diversidad de temas permite un recorrido desde la continuidad de los aprendizajes en igualdad de condiciones entendiendo la diversidad, a los desafíos que atraviesa “la planificación escolar” y, en consecuencia, los modos de pensar y hacer los espacios de aprendizaje.

En este entramado, el enseñar y aprender, se entenderán en función de las matrices personales y colectivas que, en función de los contextos, se materializan en el acto de enseñar. Esta primera edición es la antesala a un espacio de intercambio con los lectores, que nace de procesos de investigación y de experiencias que cobran vida en y desde las instituciones educativas.

Se dibuja en cada escrito una idea de escuela que “acompaña” el sentir; y que da cuenta que hay una emocionalidad que circula; una escuela que cobra vida en el compartir, piensa en la transformación y propone aprendizajes para la vida.

**Mgter. Baukloh, Karen**

# " Flipped learning y educación emocional"

*Autor Miguel Sedoff*

Abogado especialista en Derecho de Educación y Nuevas Tecnologías.  
Actual Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia de Misiones.  
msedoff.ministro@edu.misiones.gob.ar

El presente trabajo recupera los enfoques y experiencias innovadoras que dieron origen a la implementación de Flipped learning y educación emocional en la provincia de Misiones.

Por un lado, es importante mencionar que flipped learning, se trata de modelo de aprendizaje que ha adoptado la provincia desde el año 2015 en Plataforma Guacurarí y que convive con otras dinámicas áulicas.

La educación emocional ha venido a colaborar en el diagnóstico y la búsqueda de soluciones que construyan un camino hacia el humanismo y la tolerancia en las aulas. La ley de Educación Emocional de la provincia nos ha dado un instrumento formidable para pensar las emociones en el aula y enriquecer con ellas el proceso de enseñanza aprendizaje.



La realidad de las escuelas nos dice que los problemas intelectuales de muchos estudiantes se potencian con los problemas emocionales, tal vez basados en una especie de "analfabetismo emocional" que produce dificultades de aprendizaje como antecedente de actitudes disvaliosas para el entorno del aula, el fracaso escolar y el abandono de los estudios a muy corta edad.

En tal sentido, la educación emocional ha venido a colaborar en el diagnóstico y la búsqueda de soluciones que construyan un camino hacia el humanismo y la tolerancia en las aulas.

La inteligencia emocional fue definida por Mayer y Salovey (1997) haciendo referencia a un tipo de inteligencia que tendría que aunar cinco capacidades: el conocimiento de las emociones propias, el control emocional, la capacidad para auto-motivarse, la empatía y las habilidades sociales, lo que guarda estrecha relación con la inteligencia interpersonal, una de las inteligencias múltiples definida por Howard Gardner (1986).

Los obstáculos que interfieren en el trabajo del aula e impiden la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje pueden ser:

- Motivación. Un alto porcentaje de estudiantes carecen de motivos para concurrir a la escuela y no le encuentran sentido a lo que hacen en el tiempo escolar.
- Falta de atención/interés dentro del aula.
- Baja participación y colaboración en el proceso educativo.
- Conductas contrarias a las esperables.

La ley de Educación Emocional de la provincia nos ha dado un instrumento formidable para pensar las emociones en el aula y enriquecer con ellas el proceso de enseñanza aprendizaje. En cuanto al flipped learning, se trata de modelo de aprendizaje que ha adoptado la provincia desde el año 2015 en Plataforma Guacurarí y que convive con otras dinámicas áulicas.



Vale recordar que la pandemia ha colocado al flipped en un lugar inesperado, ya que lo que parecía una práctica poco habitual, se está transformando en una nueva normalidad para muchos sistemas educativos por la claridad de sus conceptos y la posibilidad de aprovechar al máximo el tiempo cara a cara entre los docentes y los estudiantes.

Ahora bien, cabe preguntarse por el encuentro entre este modelo flipped y los conceptos que nos trae la educación emocional, encuentro que, me animo a vislumbrar, es fructífero y efectivo.

Para poder avanzar en este encuentro primero debemos definir bien qué es Flipped.

Se trata de un modelo que invierte el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que actividades de baja exigencia cognitiva como la instrucción directa (presentación de un tema nuevo o explicación unidireccional del docente) que tradicionalmente se hacía en el aula, se transfiere fuera del aula y se hace en la casa o en otro lugar en un momento anterior a la clase. De esta manera, cuando llega al aula, el estudiante ya tiene una idea del tema y una guía para trabajar en conceptos más complejos y prácticas que profundizan el aprendizaje.

El modelo divide el aprendizaje en dos espacios. En el espacio individual, que es anterior y fuera del aula, el estudiante trabaja con el contenido que el docente le envía en un formato digital: videos, podcast, infografías o imágenes, siempre con una guía en la que se le indica a qué prestar atención, cuáles son los conceptos que debe extraer, qué contenidos debe observar construyendo de esa manera evidencia para el espacio grupal posterior.

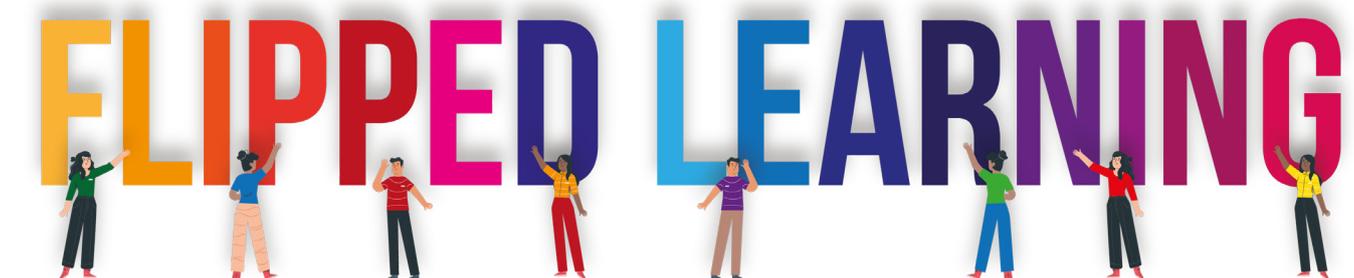
Luego en la escuela como espacio grupal, el docente interactúa cara a cara con el estudiante y éste con sus compañeros sobre el contenido dado. Primero las dudas, preguntas y refuerzo de conceptos y luego con diversas metodologías activas del aprendizaje, como ABP o prácticas gamificadas.

Desde la visión de la educación emocional, el modelo flipped cuenta con características especiales que lo fortalecen.

El recurso más valioso que tienen los sistemas educativos son los docentes y por ello es preciso que ellos estén el mayor tiempo posible en contacto directo con sus estudiantes para aprovechar al máximo el tiempo juntos.

Conseguir más tiempo de calidad en el aula de manera de poder dedicar el tiempo de clases al uso de metodologías activas de aprendizaje, es decir, aquellas que conciben al estudiante no como un pasivo receptor de conocimiento, sino desde una visión constructivista del aprendizaje, como protagonista de su propio aprendizaje para el que construye saberes procesando, de manera activa, la información para transformarla en conocimiento.

Cuando tiene que experimentar, resolver problemas o trabajar en un proyecto, tiene al docente y a sus pares a su lado para intercambiar ideas, colaborar, aprender y construir con otros, intercambiar habilidades y dedicarle a eso la



## En primer lugar el factor tiempo.

En este período post pandemia la cuestión del tiempo en la educación se ha transformado en un elemento crucial. Lo que antes se daba por supuesto (el horario escolar completo, la continuidad temporal de lunes a viernes) ha cambiado de manera dramática. La posibilidad de suspensión de las clases, de restricciones de concurrencia o de reducción de horarios son plausibles y concretas.

Frente a ello, cualquier esfuerzo por conseguir mayor tiempo educativo o mejorar las condiciones de trabajo que permitan su mejor aprovechamiento, son bienvenidas.

De allí que el flipped learning sea el modelo más sólido para ganar tiempo de calidad y enriquecer las clases presenciales.

totalidad del tiempo de clase.

Tomando en cuenta la Taxonomía de Bloom, la pirámide tradicional se transforma en un rombo, donde en el espacio individual se desarrollan las habilidades de comprender y recordar, y en el espacio grupal las de aplicar y analizar con preeminencia a las de evaluar y crear.

De esta manera, la mayor parte del tiempo ganado se dedica al análisis y la aplicación de los conocimientos adquiridos previamente en el espacio individual. La ventaja es que, en el espacio grupal, donde se desarrollan las habilidades del pensamiento de orden superior, las más complejas, está el docente, que es el experto que guía el aprendizaje de sus estudiantes.

Otras características importantes del flipped son su comprensión de la diversidad en el aula y el estímulo a la autonomía en los aprendizajes

El flipped learning permite respetar los diferentes ritmos de aprendizaje. Al que aprende más rápido se le puede agregar tareas más complejas, y al que aprende más lento se le da más tiempo, hasta que comprenda el tema a la par de sus compañeros. De esta manera, se llega a un piso de conocimiento compartido que dispara la posibilidad de un aprendizaje diferenciado y personalizado.

Además, el flipped learning promueve y fomenta el desarrollo de capacidades de autorregulación de la conducta, responsabilidad y conciencia del aprendizaje, autogestión del conocimiento, espíritu colaborativo y reflexivo, proactividad y acrecienta el rendimiento escolar.

La implementación del modelo flipped aumenta claramente la motivación de los estudiantes porque le ofrece alternativas de aprendizaje a cada uno de ellos de acuerdo sus necesidades.



También expone una propuesta contextualizada con la realidad de la escuela y sus estudiantes que, al establecer diferentes maneras de acceder a él, se convierte en una herramienta que le otorga flexibilidad al acceso al conocimiento. Pero tal vez una de las características que mejor describan al modelo flipped en relación a su aplicación efectiva en el aula y las emociones, se refieran a que es, intrínsecamente, un modelo basado en estructuras cooperativas y colaborativas de los estudiantes.

En efecto, al derivar las actividades de lectura y comprensión de un tema nuevo al espacio individual previo, el espacio grupal posterior tiene el tiempo y las condiciones suficientes como para proponer y llevar con éxito trabajos colaborativos entre los estudiantes. Y por colaborativo me refiero no solamente a la respuesta a consignas o al desarrollo de ABP, sino también al aprendizaje entre pares y, mejor aún, la evaluación entre pares.

Al tener más tiempo de aula, fomentamos la creatividad y el pensamiento crítico de los estudiantes ya que se trata de un tiempo enriquecido con propuestas de trabajo que les exigen un desafío cognitivo de nivel superior (analizar, aplicar, evaluar y crear), lo que termina siendo una hermosa manera de honrar la inclusión de todos en el ejercicio real de la justicia educativa.

#### Referencias:

- Garner, H. (1986). Estructura de la Mente. Teoría de las Intelligencias Múltiples. Paidós. Barcelona.
- Mayer J. D. y Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators (pp. 3-31). New York: Basic Books
- Sedoff, M. y Bonetti S. (2018). Flipped Learning. Una guía para darle una vuelta a tu clase. Editorial Logos. Buenos Aires.

# “Rol directivo; Gestionar en la contingencia social”

*Linares, Rosana Cielo*  
*Rebollo, María Inés*

Prof. Rosana Cielo Linares

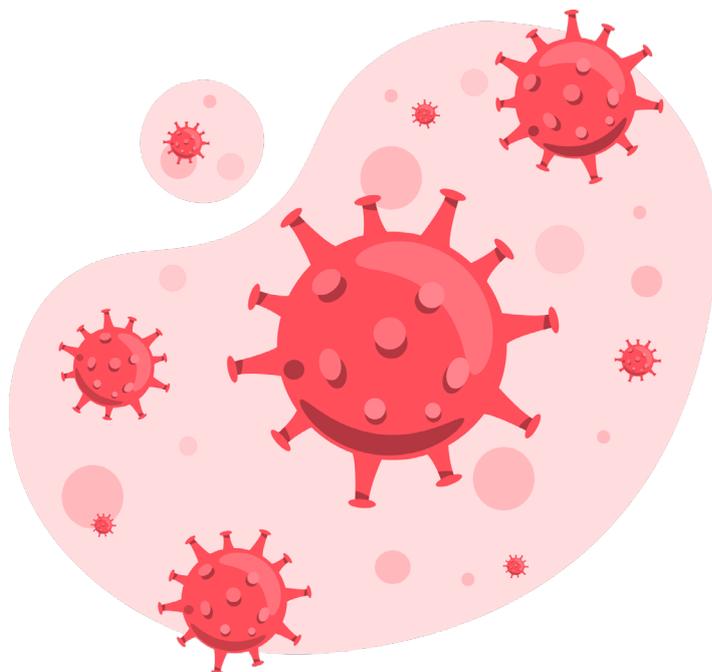
Profesora en Ciencias de la Educación - Especialista en Análisis e Intervención Institucional. Docente del Nivel Secundario y Universitario. Docente de Pos Grado. Actual Subsecretaria de Educación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia de Misiones

Lic. María Inés Rebollo

Licenciada en Investigación Educativa. Profesora de Matemáticas, Física y Cosmografía Especialista en Gestión Educativa. Diplomada en Intervención Socioeducativa. Fundadora de la Asociación Civil “REDPREVIO”. Directora y Docente de nivel medio y Superior.

Los cambios que se han producido como consecuencia de la pandemia mundial, ha interpelado las prácticas de todos los docentes que forman parte del sistema educativo en todos sus niveles y contextos sociales. Quiénes han asumido la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación en un contexto nuevo y para muchos desconocidos, a fin de garantizar además la continuidad pedagógica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando las múltiples realidades educativas y socioeconómica de cada comunidad, de cada estudiante, de sus familias, de cada preceptor y de cada docente, sin dejar a un lado la dimensión epistemofilica y emocional.

El presente trabajo recupera reflexiones vinculadas a los desafíos que han asumido los docentes de la provincia de Misiones en el contexto de contingencia que ha interpelado las prácticas docentes y en consecuencia a las instituciones educativas.



Los cambios que se han producido como consecuencia de la pandemia mundial, ha interpelado las prácticas de todos los docentes que forman parte del sistema educativo en todos sus niveles y contextos sociales. Quiénes han asumido la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación en un contexto nuevo y para muchos desconocidos, a fin de garantizar además la continuidad pedagógica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando las múltiples realidades educativas y socioeconómica de cada comunidad, de cada estudiante, de sus familias, de cada preceptor y de cada docente, sin dejar a un lado la dimensión epistemofílica y emocional.

Sin embargo, existe un rol que se ha visto interpelado en su práctica de manera sustancial, y es sin dudas el directivo que se vió obligado a tomar decisiones que garanticen las respuestas más acertadas a las demandas propias de su contexto educativo, de las autoridades del sistema educativo, de los distintos actores educativos, sin olvidar que continúa siendo docente por ende, además de continuar ocupándose de la gestión institucional, debió continuar pensando y generando secuencias didácticas virtuales (2020) y bimodales (2021) que les permitan acompañar en forma significativa los procesos de aprendizajes de los estudiantes, aprendiendo a hacer uso de nuevas estrategias, nuevos dispositivos, nuevas plataformas y recursos digitales, con los cuales muchos no tuvieron contacto. Resulta importante mencionar que este directivo forma parte de una familia a la que también acompañó en esta situación, pero que sobre todo es una persona con emociones y sentimientos que interpelan tanto su rol profesional como su vida personal.

Asumir el rol directivo es un desafío permanente, considerando que este rol es asumido y desempeñado por una persona que posee o va adquiriendo en el desempeño de su función



determinadas competencias, capacidades y conocimientos. Tal como lo exponen Frigerio; Poggi, Tiramonti y Aguerro (1996: 50) "... explicita las normas que rigen el funcionamiento institucional para el desarrollo de la tarea y las cláusulas de los contratos realizados entre las partes. Valoriza y promueve la continua evaluación de los resultados de la práctica institucional, incorporando criterios técnicos para la realización de estas evaluaciones..." pero en el contexto de incertidumbre global, se vio obligado a virtualizar el funcionamiento de su institución y su tarea, desafío para el que no todas las escuelas y sus actores educativos estaban preparados, lo cual lo obligó a replantear todos los acuerdos pedagógicos e institucionales que hasta el momento se valorizaban y promovían.

En un contexto habitual el directivo, sostienen dichos autores, es el mediador que se preocupa y ocupa de poner en diálogo a los docentes y sus saberes expertos con la población a la que están destinados esos saberes a través del contacto comunicacional presencial.



Ante la pandemia tanto el ejecutivo provincial como nacional establecieron la necesidad urgente de declarar el aislamiento social y obligatorio con la continuidad de las clases, pero desde la virtualidad, obligándolos a replantear todos aquellos hábitos pedagógicos e institucionales que se sostenían en la presencia física, hábitos que establecían "...acuerdos sobre el uso de los espacios del establecimiento, la organización del tiempo de los docentes, la previsión de las tareas y funciones, que tienen efectos y obligan a tomas de decisiones en las prácticas pedagógicas..." (Frigerio; Poggi, Tiramonti y Aguerro: 1996; 51).

En este nuevo contexto, las instituciones familiares comenzaron a tomar mayor protagonismo en el acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizajes de cada estudiante, debido a que las autoridades educativas recomendaron y resaltaron que, como ciudadanos responsables, se debía respetar el protocolo y "quedarse en casa", sin dejar de recordar que "no estamos de vacaciones", por ende, las instituciones educativas debieron continuar con su tarea pedagógica, para lo cual fueron invitados a "utilizar plataformas virtuales y preparar clases para los estudiantes de todos los niveles". Sin polemizar en quienes acceden o no a plataformas o algún tipo de conexión tecnológica, "era necesario continuar dando clases".

En este clima de turbulencia social, del cual todos somos parte, con nuestras emociones, que como bien lo dijimos antes, fluctúan y nos interpelan; resultó prioritario pensar y poner en palabras *¿Quién soy?* y *¿Cómo me siento?* frente a los múltiples desafíos que presenta el acompañamiento que desde el rol directivo demandan los otros, que se encuentran en situaciones similares y manifiestan sus emociones de diversas formas, demandando respuestas y soluciones que en algunos casos el directivo podrá resolverlas y en otros no.

Reconocer que la gestión requiere fortalecer la dimensión emocional, ha sido un punto clave para continuar trabajando en este contexto, considerando que todo esto generó en el ser y estar, un clima de inestabilidad emocional y de incertidumbre, pero que era necesario trabajarlo para fortalecer el acompañamiento de los otros y tomar las decisiones que demandan la gestión en forma más segura. En todo este proceso han surgido aceptaciones y resistencias propias... ajenas, antinomia en la cual han tenido que continuar trabajando como equipos directivos, pensando *¿Cómo nos manejamos en este desarrollo virtual educativo?* *¿Estamos preparados para la escalada de potenciales conflictos a dar respuestas asertivas?*

En una exigida síntesis, tomando el paradigma de la complejidad de Edgar Morín, se puede decir que, la educación emocional está más vigente que nunca en la práctica profesional y en los hábitos cotidianos. En este sentido el autor, aclara que la persona no debiera pensar reduciendo lo que está viviendo, ni tomar una postura por algunos hechos, la persona en esta sociedad global debe reflexionar detenidamente acerca de la información que recibe. Siendo ésta una capacidad a la que dicho autor denominó *pensamiento complejo*, que se considera ha sido sumamente importante durante la gestión directiva en este contexto.

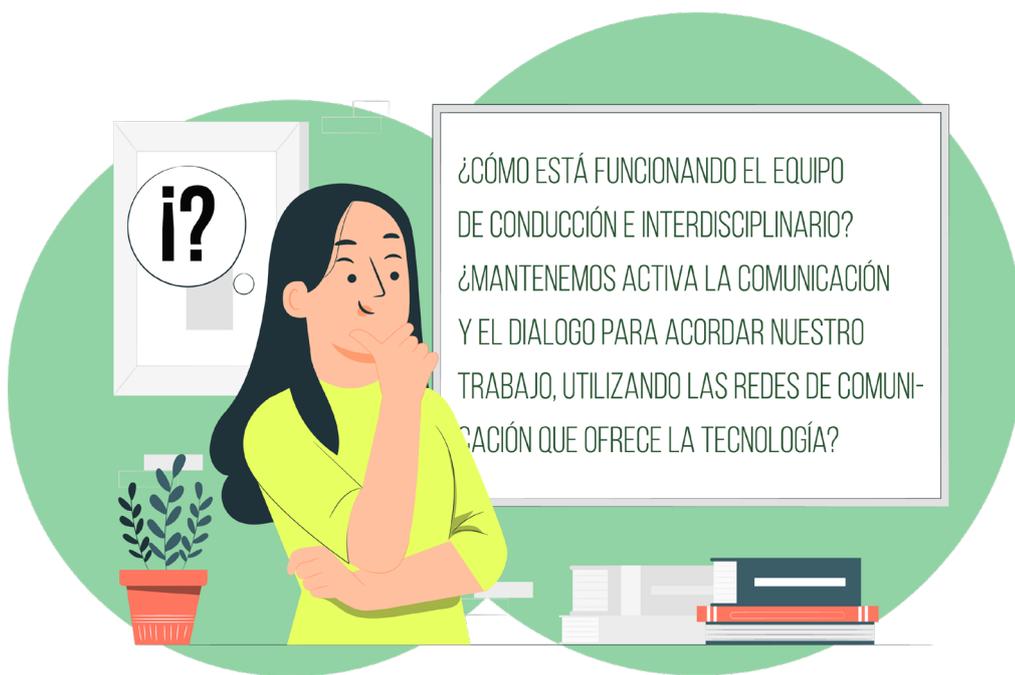
El ejercicio del rol directivo no deja de ser pedagógico, por ende, debe atender además a la diversidad de la que habla Edgar Morín, proponiendo saberes básicos para la educación del futuro, (que puede profundizar el que desea), pero esencialmente indica que desde el rol que cada docente desempeñe en una institución debe asumir la responsabilidad de formar estudiantes críticos que sean capaces de aceptar, comprender, analizar, pensar y cuestionar los cambios socioculturales con el paso del tiempo, entendiendo que la realidad en la que viven no está llena de verdades absolutas, por lo tanto, ser críticos con el propio conocimiento, aprender a cuestionar y cuestionarse resulta sustancial en la práctica docente y en la formación de nuestros estudiantes, siendo una de las responsabilidades del rol directivo velar porque eso se lleve a cabo, todo esto en la virtualidad. Otro gran desafío que asumió el directivo desde el rol que le toca desempeñar, es pensar en respuesta sobre **¿Cómo re contextualizamos el quehacer docente pensado en la Institución Escuela, en la práctica áulica, para pensarla en un nuevo contexto en que la Institución Familiar cobra mayor protagonismo en los procesos de enseñanza y aprendizaje?. Para ello resultó indispensable pensar y repensar ¿Cómo está funcionando el equipo de conducción e interdisciplinario? ¿Mantenemos activa la comuni-**

A partir de allí, se han podido consensuar las estrategias de emergencia pedagógica educativa, los criterios de elaboración de las actividades, cantidad y calidad de las mismas, medios por los cuales llegaron a los estudiantes, consultas y proceso de evaluación de las mismas, entendiendo, que muchas de las propuestas y acuerdos institucionales son el resultado del trabajo colectivo, mediado por quiénes coordinan la tarea diaria dentro de las instituciones educativas.

El rol de orientador y asesor de los equipos directivos es relevante; dado el contexto particular donde las tareas escolares se desarrollan, han tenido que focalizar cuales son los contenidos conceptuales prioritarios y la relevancia de los contenidos transversales. El director como asesor-orientador debió reconocer al otro, al docente, en su capacidad para producir modificaciones sobre su propia práctica y aceptar los aportes de su asesor, es por ello, que resultó necesario conocerse a sí mismo y aprender a gestionar sus emociones, pues el trabajo con el otro, que por momentos es un par, es un colega, es un proceso cíclico, por momento lleno de resistencias, pero también de mucho aprendizaje.

Trabajar tanto la dimensión epistémica como epistemofílica a nivel institucional, sin dudas, permitió que se fortalezcan las posibilidades

reales del equipo y el colectivo institucional; reflejando el compromiso y la coherencia de la práctica docente, siendo el directivo en el responsable de encontrar cierto equilibrio entre la atención a la demanda y los propósitos de la tarea a realizar en esta situación de crisis, de trabajar sobre la contingencia.



Al interior de las instituciones educativas existieron dos posicionamientos por parte de la gestión directiva, una inaugural, donde se dio inicio a la propuesta, donde se establecieron las líneas de trabajo y otra posición de seguimiento que refuerza lo convenido. Prácticamente las dos posiciones se imbrican. Lo esencial es que en esta nueva situación de aprendizaje entre el equipo directivo y los docentes se establecieron relaciones no jerárquicas, de confianza mutua, de colaboración, de habilitación y de responsabilidad compartida, que en ese contexto resultó sumamente significativo y necesario, debido a que todas las instituciones se encontraron en un proceso inaugural de nuevas propuestas educativas que dieron respuestas a las demandas de contexto y garanticen como bien lo dijimos al principio la continuidad de la educación de los educandos en los distintos niveles del sistema educativo.

ES importante destacar además, el rol del preceptor para establecer el vínculo con las familias y convertirse en un asesor-tutor a distancia que permitió fortalecer el desarrollo de las tareas y realizó el acompañamiento solidario emocional que tanto demandaron las familias, es por ello, que el trabajo del directivo con sus preceptores fue necesario para poder construir vínculos reales entre la institución y su comunidad, pero para ello ha sido necesario generar y fortalecer los vínculos con ellos, de manera tal que en este trabajo en conjunto cada uno sepa la importancia que tiene para poder sobrellevar los múltiples desafíos que en la actualidad se fueron presentando.

El equipo de gestión debió establecer la dinámica de triangulación con la familia, la circulación de la información y evaluar el impacto de las decisiones asumidas, no solo desde el punto de vista académico, sino emocional, para poder entender cómo se sintió el otro en este proceso de incertidumbre, para comprender mejor cómo y porque tomo las decisiones que tomo en el proceso de realización de cada propuesta didáctica y pedagógica.

Se debe buscar una situación de encuentro entre todos los actores siendo el actor principal el estudiante, por quienes estamos trabajando



para que continúe su proceso de aprendizaje. Todo lo innovador que podamos pensar y llevar a la práctica en este nuevo contexto de aprendizaje constante, está contemplado, en la Ley VI N° 212 que contempla el uso de la tecnología y de metodologías disruptivas de trabajo. La dimensión emocional y epistemofílica de la que hablábamos anteriormente está garantizada en la Ley VI N° 209.

En conclusión, podemos decir que la confianza como categoría ética posibilita la acción responsable y comprometida en situación de cambios tan dinámicos y de incertidumbre donde es muy importante para repensar a la escuela, a sus aulas, trasladadas por momentos a los contextos familiares. Pero la confianza es necesario trabajarla desde lo personal y lo institucional, reconocer y analizar como pienso y como me siento sin dudas fortalecerá la confianza tan necesaria en tiempos de constante incertidumbre e interpelación de las prácticas docentes y de gestión.

Los directivos tienen a su cargo el gran desafío de poner en prácticas las habilidades emocionales, tan necesarias para el trabajo con uno mismo y con el otro. Es por ello que en la actualidad y frente a toda esta situación inesperada que resulta importante preguntarnos:

Este artículo presenta breves reflexiones que recuperan experiencias vividas desde el rol directivo en el contexto de contingencia social para el que muchos ni siquiera lo imaginaban, pero el compromiso y la formación constante ha permitido que la sociedad se siga educando.

Referencias:

- Frigerio, G.; Poggi, M.; Tiramonti, G.; Aguerrondo, I. (1986). Las instituciones educativas: Cara y ceca. Troquel Educación. FLACSO-Acción. Buenos Aires.
- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro (Trad. Mercedes Vallejos Gómez). París, Francia: Santillana/UNESCO.
- Morín, E. (2004). Introducción al pensamiento complejo. México, D. F.: Editorial Gedisa.

Linares, Cielo, Rebollo, María Inés. (Noviembre, 2021). Rol directivo; Gestionar en la contingencia social. Revista Entramando Saberes (1). Posadas: Ediciones FHyCS. pp11.-pp16.

# EXPERIENCIA EDUCATIVA

## “El trabajo en red colaborativa y de revinculación pedagógica con instituciones escolares”

*González Pereira, Ana del Pilar*

Rectora de Nivel Superior del Instituto Superior “Mariano W. Pachecoy”  
de Puerto Iguazú, Misiones.  
anadelpilargp@gmail.com

La pandemia por COVID-19 continúa dejando huellas en las personas que serán muy difíciles de borrar. No sólo desde la dimensión personal y emocional con el encierro de un año, el duelo de las pérdidas (de familiares, del trabajo, de las posibilidades, del poder adquisitivo), si no que, desde la dimensión educativa, con la separación de los grupos en burbujas, con familias y docentes intentando superar el analfabetismo tecnológico, la imposibilidad de implementar el currículo, los tiempos personales de las familias y el desgaste emocional de los docentes. Un combo que repercutirá en la sociedad por mucho tiempo.



La pandemia dejó al descubierto que el sistema educativo necesita profundos cambios estructurales: currículos más acotados que preparen a los estudiantes para enfrentar las problemáticas del Siglo XXI, aprendizajes tecnológicos de calidad, enseñanza activa y profunda con modelos híbridos, compromiso efectivo de las personas implicadas en la educación, trabajo colaborativo, interdisciplina, entre otros que seguro se presentarán como grandes desafíos de aquí en adelante. Lo cierto es que estos cambios serán difíciles de acometer si no contamos con el apoyo de otras instituciones, con un trabajo colaborativo, en red que nos una para afrontar los problemas y darle respuestas en la práctica.

Desde el Instituto Superior “Mariano W. Pachecoy” de Puerto Iguazú, Misiones, salimos a buscar las soluciones para estas contingencias educativas con un proyecto esperanzador, nada nuevo tal vez, pero que abre un camino hacia el trabajo en red, colaborativo, interinstitucional, sostenedor.

## ¿Por qué trabajar en Red Colaborativa?

Las teorías más avanzadas y actualizadas fundamentan que la educación necesita crear estructuras de aprendizaje colaborativo generalizadas, ya que cuando existe la cooperación entre instituciones, los docentes que colaboran entre sí ponen al servicio sus capacidades profesionales para lograr una buena sinergia, autorregulación y transferencia, inteligencia emocional, pensamiento crítico, interdependencia positiva, inclusión, entre otras de igual importancia.



Trabajar en red es "otra" manera de trabajar, otra forma de funcionar, de actuar, de compartir la información, de comunicarse, de trabajar las relaciones interpersonales de forma cohesionada y mantener la mente abierta a nuevos aprendizajes. No es un cambio superficial, es una transformación profunda de la cultura institucional, asociativa y de participación.

La implementación de una red colaborativa entre instituciones educativas sólo puede construirse sobre la base de una cultura de la cooperación que conciba el aprendizaje como un proceso de construcción donde la interacción juega un rol central, donde la idea de éxito o fracaso en el aprendizaje sea una realidad compartida en las que todos aprenden, donde se valore al trabajo autónomo y colaborativo, y

donde se puedan compartir metas y proyectos y coadyuvar al crecimiento mutuo.

Trabajar en red permite afrontar juntos los cambios complejos que este Siglo XXI trae consigo y los estudiantes del Instituto Superior Mariano Pacheco, tanto del nivel Superior Técnico como del nivel Superior de Formación Docente se están preparando para iniciar este camino.

### El proyecto

Desde la Rectoría, la Residencia Pedagógica y la Práctica Profesionalizante, teníamos la preocupación de cómo, estando aún el DISPO (Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio), los estudiantes próximos recibirse de las Carreras de Profesorado y de Acompañamiento Terapéutico, podrían acceder a prácticas significativas que fortalecieran su trayectoria educativa. Corría el segundo año sin posibilidades de contactar con los sujetos de aprendizaje y de atención personalizada para los cuales se estaban preparando. Por otra parte, las escuelas de nivel primario y secundario veían con preocupación como muchos de sus alumnos no estaban alcanzando las metas fijadas para este período lectivo. Las variables para estos resultados fueron diversas y preocupantes: faltó el acompañamiento de la familia durante el aislamiento, faltó el acceso a la tecnología, el analfabetismo digital, las inasistencias prolongadas, la asistencia intermitente, entre otras variables sociales preocupantes.

Desde el Ministerio de Educación se solicitó contemplar un período de "revinculación" entre el Ciclo Lectivo 2020 y 2021, dejar las libretas abiertas y ofrecer posibilidades para que los estudiantes alcancen los contenidos básicos imprescindibles para aprobarlos y promoverlos al año inmediato superior.

Surge desde la Rectoría y de los referentes de la práctica del Instituto Superior “Mariano W. Pachecoy” (ISMP), la formación de Departamentos de Apoyo Educativo para la Práctica y la Residencia, conformado por estudiantes avanzados del Profesorado de TIC, Profesorado de Matemática y de la Tecnicatura Superior en Acompañamiento Terapéutico, asesorados por los docentes de la formación específica, con el propósito de colaborar y acompañar a los estudiantes de primaria y secundaria que presentaran dificultad de vincularse con los contenidos y con la escuela, generando un apoyo personalizado, a través de un trabajo colaborativo y de apoyo para la revinculación pedagógica y las prácticas pedagógicas; y por último, lograr los objetivos institucionales.

La propuesta se presentó al Instituto de Nivel Primario y Secundario San Lucas, de la ciudad de Puerto Iguazú, a la Directora de Nivel primario, Prof. Amelia Lyardet y a la Rectora de Nivel Secundario, Prof. Diana Argüello. A partir de la firma del Convenio, el Instituto San Lucas obra como “departamento de aplicación” para las prácticas de los estudiantes técnicos y de formación docente del ISMP.

## Metodología

Se pautó que las redes de colaboración entre estudiantes avanzados y docentes podían ser presenciales, virtuales o mixtas, cada entorno tiene sus propias peculiaridades y ventajas, como estructuras flexibles de colaboración y viables en el tiempo. Se optó por la presencialidad y el trabajo individual con los estudiantes.

Para que la red de colaboración sea posible de construir, debía existir una articulación y entendimiento entre los pasantes y residentes con directivos, docentes co-formadores de la Institución, y el docente formador del ISFD e IES.(Convenio de Colaboración de Escuela Asociada); debía existir un conocimiento recíproco donde todos comprenden y valoran las funciones y competencias de cada uno;

aclarar que las acciones deben ser pactadas entre ambas instituciones para que exista un respeto mutuo; fomentar el trabajo en equipo; asumir una fuerte responsabilidad y compromiso en contribuir en el cumplimiento de las metas institucionales; animar, estimular y promover el intercambio de opiniones, contrastar las diferentes perspectivas, recibir las críticas constructivas con mente abierta y fomentar la confianza mutua; intercambiar información relevante y fomentar la buena comunicación; capitalizar las habilidades personales; y por último, promover procesos de evaluación para la mejora continua.

Desde el ISMP se apuesta a un cambio educativo en el que los estudiantes avanzados puedan desarrollar sus competencias profesionales y las instituciones puedan alcanzar sus objetivos educativos desde el acompañamiento a los estudiantes que se encuentran por debajo de la media esperada debido a la contingencia educativa creada por la pandemia.



## Acciones



Las acciones que desarrollan actualmente los estudiantes avanzados de los Profesores de Matemática y TIC, y los Técnicos en Acompañamiento Terapéutico, desde el Departamento de Apoyo se articularon en torno a apoyar en el aprendizaje y revinculación pedagógica a estudiantes de 7º Grado a 5º Año con la utilización correcta del Aula Virtual Institucional y las TICs; apoyar en el aprendizaje y revinculación pedagógica a estudiantes de 7º Grado a 5º Año en el área de Matemática; apoyar en el aprendizaje para la revinculación pedagógica a alumnos de primaria y de secundaria con problemas de retraso en el aprendizaje por ausencia prolongada, con problemas cognitivos y distintas patologías con Acompañantes Terapéuticos; apoyar a los docentes para allanar las dificultades operativas con el Aula Virtual Institucional e implementar soluciones tecnológicas en proyectos.

Por su parte, la Institución articula acciones para recibir a los pasantes y residentes en las condiciones adecuadas y darles acceso a las herramientas necesarias para el trabajo (proyector, pizarras, audio, espacio, etc.); establecer el trabajo en equipos interdisciplinarios con la Directora y rectora, el Equipo DAE Institucional, el docente co-formador y el docente formador; confeccionar y entregar planes de trabajo y orientación al practicante o residente; evaluar el desempeño del practicante o pasante; mantener una comunicación fluida con el ISMP, con todos los participantes y los docentes que los acompañan; entre otras que se pudieran surgir durante el proceso y que deban plasmarse en un anexo del convenio marco.

## Conclusiones

Este proyecto aún no ha concluido, sin embargo, está transformándose en una de las experiencias más ricas que ha tenido el ISMP este año.

Las estudiantes del 3º Año de Acompañamiento Terapéutico han conseguido revincular a niños de Primer Ciclo y Segundo Ciclo con éxito, los mismos se encuentran hoy cursando normalmente junto a su grupo-burbuja, felices de estar al mismo nivel de comprensión y contenidos. Algunos niños necesitan más tiempo para realizar la revinculación pedagógica y las pasantes, futuras AT, tienen la paciencia y los conocimientos para respetar los tiempos de los niños y adolescentes. La directora del Nivel primario del Instituto San Lucas valora profundamente la gran labor que realizan las futuras AT. Los estudiantes de Profesorado de Matemática y TIC se encuentran desarrollando sus prácticas y residencia a la vez que revincularán pedagógicamente a estudiantes de nivel secundario hasta finalizar el ciclo lectivo. El éxito de su labor podremos evaluarla en un futuro cercano. Las instituciones educativas hemos realizado los convenios marco pertinentes, firmado los convenios de la práctica y los convenios individuales con los estudiantes. Todo en un clima y ambiente institucional de respeto, acompañamiento y buena comunicación. Agradecemos al Instituto San Lucas por abrir las puertas a proyectos colaborativos que pretenden ampliar el horizonte de los logros interinstitucionales.



# "Un proceso de desafíos y aventuras interpeladas por la afectividad"

*Oviedo, Walter Raúl Alberto  
Regunega, María Silvia*

Esp. Walter Raúl Alberto Oviedo  
Especialista en Docencia Universitaria. Licenciado en Educación. Profesor en Ciencias Económicas. Docente, Extensionista e Investigador de Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones (Argentina). Docente del Nivel Secundario de la Provincia de Misiones.  
oviedowaltepce@gmail.com

Lic. María Silvia Regunega  
Licenciada en Educación. Profesora en Ciencias Económicas. Docente, Extensionista e Investigadora de Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones (Argentina). Docente del Nivel Secundario y Nivel Superior de la Provincia de Misiones.  
marisilregunega@gmail.com

El presente artículo recupera interrogantes y conclusiones construidos por los autores a partir de la experiencia vivida en el Bachillerato Orientado Provincia N° 82 de Candelaria, Misiones. Los cuáles nos invitan a pensar, analizar y reflexionar sobre la importancia que tiene la afectividad en los procesos de transformación del sistema educativo y cómo estas interpelan las prácticas educativas de todos los que forman parte de las instituciones educativas. Las instituciones educativas y los sujetos que dan vida a las mismas, han cambiado, las demandas del SIGLO XXI exigen al sistema educativa otras propuestas que respondan a problemáticas reales de la actualidad, esto sólo se puede lograr si interpelamos nuestra mirada y nuestras concepciones sobre el mundo del cuál somos partes y de nuestro rol como profesionales de la educación.





La pregunta es uno de los dispositivos docentes más importantes para llevar a cabo prácticas críticas y reflexivas, preguntarnos el ¿por qué? de todo aquello que sucede a nuestro alrededor nos permite observar y analizar más allá de lo aparente. Es por ello que para comenzar a escribir este artículo consideramos necesario preguntarnos: ¿la escuela es un lugar en donde se puede ser feliz? ¿En dónde podemos expresar lo que sentimos? ¿En dónde podemos aprender algo más que conocimientos? ¿Puede convertirse en un lugar donde no sólo debemos cumplir con el horario, las tareas, los trabajos, las evaluaciones, con los reglamentos escolares, con el uniforme y con todo lo que a diario se nos exige?

Es común encontrarnos con estudiantes que no entienden porque deben asistir a la escuela, por qué levantarse temprano o dejar de dormir la siesta, para aprender conocimientos que por momentos hasta pueden adquirirlos leyendo libros o mirando materiales audiovisuales en la web o en la canales de documentales, que por momentos les brindan conocimientos que podrían resultarles más interesantes, por el simple hecho de tener la libertad de elegir qué desean aprender y cómo, y no, que otro con el que no tiene vínculo se los imponga.

Desde que inician su paso por la secundaria son muchos los estudiantes que desean que esta etapa termine y una vez que se termina muchos son los que no quieren volver a pasar por la escuela o inclusive piensan o sienten que fue una experiencia más, de las muchas que han vivido durante su vida, sin dejar de mencionar que la felicidad es relativa según las vivencias y su relación directa con el contexto socio emocional que cada uno de ellos posee. Reconociendo que el término felicidad aún sigue siendo redefinido socialmente.

Sin embargo, estamos convencidos que la escuela puede ser un espacio en donde no sólo se aprenden conocimientos o "normas de conducta social", necesarias para dar respuestas a un mundo que las demanda o impone muchas veces; sino también en la que los estudiantes vivan experiencias que les sean significativas cognitiva y emocionalmente. Pero sobre todo que construyan con nosotros los docentes un perfil crítico ante esas demandas, y puedan resignificarlas, a efectos de tomar decisiones emancipadas de un sistema, muchas veces inflexible.

Porque el desafío no está solo en formar “sujetos sociales” capaces de aprender conocimientos, sino de aprender, también, a expresar lo que piensan y lo que sienten, (¿nosotros sabemos hacerlo?), poner en palabras todo aquello que los interpela, para comenzar a construir proyectos colectivos con el objetivo de que en las instituciones educativas las secuencias didácticas no sólo estén interpeladas por lo racional, sino también por lo emocional.

Es muy importante reconocer, hoy desde la ciencia que ambas instancias no actúan por separado, y este es el desafío que debemos asumir quienes acompañamos sus trayectorias educativas. Nuestras matrices de formación, muchas veces ocultas, nos llevan a continuar pensando en que los procesos de enseñanza y aprendizaje sólo se sustentan en lo racional, y es por ello que “escondemos” las dimensiones emocionales que interpelan las prácticas educativas.

Ocultar nuestras emociones, puede resultar más grave, porque las emociones siempre están presentes pero calladas, anuladas, sentenciadas a espacios donde cualquier manifestación representaría un “castigo”, ¿Así construimos? ¿Así educamos a nuestros jóvenes? Cuántos de nosotros, referentes de la educación, agentes de un sistema educativo inmenso, sabemos quiénes somos, que hacemos y a dónde queremos llegar con ello. ¿Cuánto nos conocemos? ¿Reflexionamos en el plano personal y profesional sobre nuestras prácticas cotidianas y naturalizadas como algo imposible de ser transformadas?

Es importante destacar que no somos sujetos aislados, somos sujetos sociales, sería interesante revisar desde una mirada crítica, a las instituciones educativas y sus estructuras, ¿Están preparadas para abandonar la rigidez del siglo XX para educar en el siglo XXI? Acompañar con gestión y flexibilidad a las nuevas prácticas que hoy la educación exige, como respuesta a un mundo globalizado atravesado por nuevas tecnologías que imparten información masiva y

ligera constantemente, construyendo subjetividades que impactan en las relaciones sociales.

Pensemos que en la vida cotidiana desde el día que nacemos nos identificamos con un nombre, somos Fernando, Rodrigo, Kevin, Karen, Walter y en algunos casos elegimos como llamarnos como por ejemplo Marisil, en su documento figura María Silvia, sin embargo, ella decidió que en su vida cotidiana todos la conozcamos como Marisil. Cuando llegamos a la escuela, en la que nos vinculamos con otros, dejamos de llamarnos de esa manera, para que nos identifiquen por Villalba, Altamirano, Devoto, Oviedo, o hasta en el caso de los docentes dejan de ser reconocidos por su nombres para ser identificados, en el mejor de los casos, por un título y su apellido: Prof. Baukloh, Prof. Regunega,

o en otros, por ser el “viejo pesado de economía” “la profe de psicología” “la loca de música” entre otras etiquetas que solemos escuchar entre los pasillos. La pregunta es ¿Por qué nuestra identidad cambia? ¿Por qué no comenzamos a ser reconocidos por el nombre que nos identifica desde el

momento que nacimos?

¿Qué hace o qué fuerza ejerce la institución educativa, para que nosotros no podamos ser nosotros ante la mirada de otro? ¿Qué fuerza invisible dentro del status quo nos separa del ser y nos transforma en un “deber ser”?

Muchos dirán que es por una cuestión de respeto normas o protocolo, otros que las instituciones así lo establecen, otros que es necesario reconocer el rol del otro, sin embargo, todo eso está implícito y naturalizado en las dinámicas institucionales y en la cultura que cada una de éstas sostienen a diario, como un mecanismo de posicionamiento y supervivencia dentro de un sistema social que poco espacio brinda a las preguntas que interpelan y producen cambios ya sea de manera implícita y/o explícita.



Los estudiantes del SIGLO XXI, construyen valores de respeto y los vínculos con otros, no por imposición, sino porque se identifican, porque entienden y encuentran sentido a lo que el otro propone, más allá del rol que desempeñe.

La gran pregunta es... ¿Cómo logramos esto? ¿Cómo podemos pensar en las escuela como un espacio diferente a la escuela que hemos transitado y ha dejado huellas? ¿Cómo pensamos en escuelas para las que muchos no hemos sido formados?

Consideramos que el primer paso es plantearse estos interrogantes, interpelar nuestras prácticas e inclusive interpelar la mirada de los estudiantes, los prejuicios o etiquetas que tienen sobre la escuela, el punto inicial para trabajar con otros es conocerlos y conocernos a nosotros mismos como docentes en proceso de cambio continuo y aprendizaje, saber qué piensan, cómo se sienten y sobre todo que esperan de la escuela, que esperan de cada clase y que esperan de cada docente.

Sabemos que no todos traen consigo estos interrogantes, ya que, para muchos, la escuela sigue siendo una respuesta social, derivada casi

de un impulso innato al que deben responder sin muchas preguntas.

Es necesario ver más allá de lo aparente, y eso es lo que debemos sostener como educadores, pero ¿Que sucede ante la censura del pensar e indagar de modo diferente dentro de un sistema instituido cómodamente? ¿Cómo llevar a los estudiantes a estadios más altos, si quienes educan no los reconocen o no admiten el desafío de abandonar una zona de confort limitante y conocida casi de manera natural?

Hoy es inminente admitir que algo más falta "en las clases" y la respuesta está en escucharlos con mayor profundidad, la respuesta está en trabajar sus voces, voces que deben tomar coraje para salir al mundo, EN EL QUE ya están y expresar sus ideas y propuestas de cambios necesarios. Son ellos nuestros sucesores y aún seguimos sin honrar ese lugar privilegiado, que habita nuestro presente.

Cómo institución nos planteamos estas reflexiones a diario, porque somos unos firmes convencidos de que "la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar al mundo".



Oviedo, W. R. A., Regunega, M. S. (noviembre, 2021). Un proceso de desafíos y aventuras interpeladas por la afectividad. Revista Entrando Saberes, 1(1). Posadas: Ediciones FHyCS. pp22.-pp25.

# " Hablemos de las practicas reflexivas... Un modo incómodo de ser docente"

*Bárbara, Irma*

Maestra normal Nacional. Profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Educación Superior Universitaria. Docente regular universitaria (jub). Investigadora. irma.barbara@gmail.com

Este artículo aborda, desde el lugar de la práctica profesional la problemática del hacer docente e intenta abrir un debate entre la propuesta educativa de Paulo Freire y el hacer cotidiano de nuestras aulas.

Mucho se ha escrito y publicado acerca de la educación liberadora, socio crítica que modifica la concepción de enseñanza -aprendizaje, y que implica, sobre todo, una nueva mirada sobre los sujetos sociales que transitan las instituciones educativas.

Sabemos que la educación desde esta perspectiva no es transmisión de conocimientos, repetición de autores, ni medición de memoria acrítica.

Sin embargo, aparece como un obstáculo casi insalvable ponerlo en acción en el aula. Porque no se trata de llevar al aula "actividades" creativas, divertidas, variadas... Más bien se trata de "volver a pensar" desde que perspectivas planteo las mismas, desde que miradas lo hago, para quienes las pienso. Las experiencias de aprendizaje no son ni buenas ni malas en sí mismas, pero si no hay una profunda autorreflexión acerca del docente, del conocimiento y del alumno esas actividades se pierden en la superficialidad de la acción misma. No dejan huellas, no ayudan a tensionar lo conocido y lo por conocer, no posibilitan la concientización.



Palabras claves: Pedagogía crítica, teoría freiriana, practica, praxis, concientización, dialogicidad, reflexión, autoconocimiento.

*"...Quien busca siempre encuentra. No necesariamente encuentra lo que busca, mucho menos lo que se debe encontrar. Pero encuentra algo nuevo para relacionar esa cosa que él ya conoce. Lo esencial es esta vigilancia continua, esta atención que no se debilita sin que se instale la sinrazón (dominio en el que el sabio se destaca tanto como el ignorante). Maestro es quien mantiene a quien busca en su camino, en donde él es el único que busca y no deja de buscar."*

(J. Ranciere: 2018; pag.65)

## Una invitación para recordar el pensamiento crítico de un latinoamericano

Este año se cumplen 100 años del nacimiento de Paulo Freire, "nuestro" pedagogo crítico, latinoamericano, nacido en Pernambuco, Brasil. Desde su rol docente universitario, se preocupó e interrogó acerca de la situación social, económica y política de nuestros pueblos. Centró su mirada en la educación como práctica social y política y en sus dispositivos didácticos pedagógicos. Se interrogó acerca de la concepción hegemónica sobre el analfabetismo de su época y es partir de este nudo que comenzó a desarrollar su teoría. De él aprendimos que la educación es un acto político; que las prácticas educativas son siempre políticas porque involucran valores, proyectos, utopías que pueden llevarnos a legitimar el orden establecido o a cuestionar y transformar esas relaciones. Esta práctica política que es una forma de intervención en el mundo, es a su vez social y cultural.

Vivió una época de cambios de paradigmas filosóficos, teológicos, científicos, políticos y sociales. La teología de la liberación, los textos y debates en torno de la teoría de la dependencia, las discusiones entre la ciencia propia

y el colonialismo intelectual, la ética de la liberación, la autogestión educativa y la educación popular, la investigación -acción, por mencionar algunos de los temas de la agenda de la sociedad de los 60 y 70 del siglo XX. La guerra fría, los procesos de descolonización africanos, la división de Corea en Norte y Sur, la guerra de Vietnam, los acontecimientos del mayo francés, conmocionaron a la sociedad, permitiendo el surgimiento de nuevos pensadores en el campo de las Ciencias Sociales que potenciaron la reflexión y la generación de nuevas hipótesis y teorías. A su vez los avances científicos y tecnológicos comenzaron a producir cambios profundos en la comunicación y en la cosmovisión del mundo. del conocimiento, interrogación de la realidad, promocionando la búsqueda de respuestas primero en él, para poder luego hacerlo con sus alumnos.

Construir con el alumno nuevas capacidades que lo ayuden a salir del letargo en el que están inmersos, no solo incomoda al profesor sino también a los alumnos. Quizá porque aprender desde esta perspectiva, supone un proceso complejo que más allá de certezas nos llena de incertidumbre.



## Acerca de cómo “hacer” una práctica conciente y reflexiva ...

*No se trata de oponer los saberes manuales y del pueblo, la inteligencia de la herramienta y del obrero, a la ciencia de las escuelas o a la retórica de las elites...Por el contrario, se trata de reconocer que no hay dos inteligencias, que toda obra Del arte humano es puesta en práctica por las mismas virtualidades intelectuales. En todos los casos se trata de observar, de comparar, de combinar, de hacer y de darse cuenta de cómo se ha hecho.*  
(J. Ranciere: 2018; pag.70)

Mucho se ha escrito y publicado acerca de la educación liberadora, socio crítica que modifica la concepción de enseñanza -aprendizaje, y que implica, sobre todo, una nueva mirada sobre los sujetos sociales que transitan las instituciones educativas.

Sabemos que la educación desde esta perspectiva no es transmisión de conocimientos, repetición de autores, ni medición de memoria acrítica. Sin embargo, aparece como un obstáculo casi insalvable ponerlo en acción en el aula. Porque no se trata de llevar al aula “actividades” creativas, divertidas, variadas... Más bien se trata de “volver a pensar” desde que perspectivas planteo las mismas, desde que miradas lo hago, para quienes las pienso. Las experiencias de aprendizaje no son ni buenas ni malas en sí mismas, pero si no hay una profunda autorreflexión acerca del docente, del conocimiento y del alumno esas actividades se pierden en la superficialidad de la acción misma. No dejan huellas, no ayudan a tensionar lo conocido y lo por conocer, no posibilitan la concientización.

Por ello, una primera cuestión a abordar es si los docentes somos “conscientes” de nuestro rol social, si nos hemos permitido la interrogación y la reflexión acerca de nuestras clases. Conscientes en el sentido Freiriano del término: *“La conciencia de, la intencionalidad de la conciencia no se agota en la racionalidad. La conciencia del mundo que implica la conciencia de mí en el mundo, con él y con los otros, que implica también nuestra capacidad de percibir el mundo, de comprenderlo, no se reduce a una experiencia racionalista.*

*Es como una totalidad -razón, sentimientos, emociones, deseos- que mi cuerpo consciente del mundo y de mí capta el mundo al que se proyecta”. (Freire: 1971; pag.102)*

La comprensión de que nuestra profesión gira en torno del conocimiento, y de cómo ese conocimiento se pone a disposición de otro para su apropiación, es un posible inicio de concientización. Pero ello se requiere de un sistemático trabajo de autoevaluación, indagación y exploración crítica del conjunto de nuestras experiencias prácticas en relación con nuestras teorías en uso y sobre todo con principios teóricos que nos permitan profundizar sobre ella. Revisar la experiencia, analizarla críticamente (¿cuánto más lejos o cerca estuvo de las intenciones previstas, que conjeturas se realizaron y que aspectos se lograron?). Permitir equivocarnos, reconocer nuestras buenas y malas clases, dejar la omnipotencia, dar lugar al error, al desconocimiento, a la confusión...

De eso se trata la práctica reflexiva, no se trata de adjudicar culpas, de juzgar al otro de “tirar la pelota afuera” sino de poder reconocer lo que subyace en nuestras propuestas y acciones docentes, en el diálogo mediador con los alumnos y con los pares. Escuchar y ser escuchado. Luchar contra nuestros prejuicios para poder contrastar con los otros en un marco democrático. Buscar y seleccionar bibliografía que “ilumine” nuestras experiencias, que nos sirva para profundizar y leer más integradamente la realidad. Estudiar comprensivamente es tarea del maestro, no solo del alumno.

“Entendemos la reflexión como un proceso que pone en duda nuestras certezas, que intenta enlazar fenómenos que no tienen relación, o que éstas no son visibles; un proceso que articula aspectos cognitivos y afectivos, que reconoce lo diverso y busca formular más preguntas que respuestas.” (Anijovich: 2009; pag.76)



Otro aspecto imprescindible lo constituye el desarrollo de la observación. No la observación inquisidora, que estimula juicios de valor, que juzga y controla. En este trabajo entendemos por observación al "proceso" y no solo al "momento". Suponemos que ese proceso no es ingenuo ya que observamos desde una perspectiva, desde nuestra propia subjetividad, desde nuestro marco ideológico, teórico, afectivo al que necesariamente debemos desnaturalizar e interrogar. El fijar la mirada, recortar un segmento de la realidad que nos llamó la atención o que nos interpela - gestos, palabras, acciones, distribución de espacios, etc - deberían conducir al intercambio reflexivo con otros colegas en un marco más amplio que el aula con el fin de optimizar nuestras acciones docentes, pero también nos puede facilitar el dialogo con los alumnos o posibilitar nuevos hechos pedagógicos más interesantes, ingeniosos, desafiantes. La observación es un dispositivo poderoso cuando está al servicio de la reflexión y de la construcción con el otro.

" La observación es fundamental para construir una práctica reflexiva en la medida en que habilita el análisis, la crítica y la reflexión sobre la acción pasada y la futura. La observación contribuye a que ese recorrido sea reflexivo." (Anijovich: 2009; pag.85).

¿Cómo preguntar? ¿Qué preguntar y ¿Cuándo preguntar? ¿Interrogar la realidad? Son algunas de las preguntas que los docentes hacen en los cursos de capacitación o de formación. La auto interrogación surge ante situaciones no resueltas, ante obstáculos que impiden continuar con el proceso iniciado, ante señalamientos externos de pares o alumnos generando en nuestra interior incertidumbre, desconcierto, dudas, incomodidad.

Al tensionarse lo sabido se requiere de un nuevo camino o método para encontrar algunas respuestas lo que convoca a pensar en experiencias anteriores, en lecturas previas, o en la búsqueda de nuevas opciones. Si ello no ocurre es que no se ha fisurado la matriz de aprendizaje que traemos consolidada. Las preguntas que nos llevan a respuestas mecánicas, absolutas no impactan en nuestras estructuras y no generan un pensamiento dialéctico.

Sembrar dudas, tensionar las respuestas, reivindicar los ¿Por qué?, instar a opinar y disentir con fundamento, contrastar opiniones con respeto y en un marco democrático donde el miedo o la amenaza no sean los reguladores de la convivencia. Por eso la acción en el aula necesita de un tiempo previo para ser pensada o guionada, y de un tiempo posterior para ser autoevaluada e interrogada.

Esto solo tendrá lugar siempre que el maestro suponga que el alumno sabe algo respecto de..., que tiene algo para decir..., y que juntos podrán seguir buscando

Es necesario detenernos unos momentos en como entendía Freire a los sujetos de la educación, a los alumnos, a los educandos. En el marco de la teoría Freiriana los alumnos son invitados a pensar, a ser conscientes de su lugar en el mundo, y a hacer y rehacer desde la razón de ser de los hechos.

El alumno así concebido es un sujeto social que integra pensamiento, sentimientos y acción reflexiva, es un sujeto histórico, social y político. Por ello el profesor es el principal responsable para establecer una relación dialógica, -de acuerdo al momento de desarrollo del educando-, estimulando la búsqueda de respuestas, la indagación, la experimentación, permitiendo el error y el encuentro de nuevas respuestas. La acción es del alumno, la mediación entre el conocimiento y los educandos es la principal función del educador.

No imparte conocimiento, facilita con dispositivos didácticos adecuados ese encuentro entre conocimiento y educando. Allí es donde aprenden ambos, aunque distintos son los aprendizajes.

La reflexión sobre la propia práctica docente es una consecuencia ineludible después de estudiar los planteamientos pedagógicos de Freire, tomando en cuenta que su sistema estaba basado en la igualdad, en una relación dinámica (dialéctica) educando – educador, sustentada por el diálogo horizontal, digno de una verdadera educación democrática. Una práctica pedagógica basada en el amor y no en el miedo a la autoridad.

## Como para ir cerrando o abriendo, según como se mire...

*Hay un elemento fundamental en el contacto y que en la relación asume una complejidad mayor. Me refiero a la curiosidad, una especie de apertura a la comprensión de lo que se encuentra en la órbita de la sensibilidad del ser llamado al desafío. Esa capacidad del ser humano de sorprenderse delante de las personas, de lo que ellas hacen, dicen, parecen, delante de los hechos y fenómenos, de la belleza y la fealdad, esta incontenible necesidad de comprender para explicar, de buscar la razón de ser de los hechos. Ese deseo siempre vivo de sentir, vivir, percibir lo que se encuentra en el campo de sus "visiones de fondo" (Pedagogía do Oprimido, Paz e Terra. Rio de Janeiro).*

Es indudable que nuestra profesión es una 'práctica gnoseológica' por donde se la mire o, dicho de otra manera, es una tarea que involucra el conocimiento. Por otra parte, el ejercicio de la docencia tiene como responsabilidad la formación integral de las jóvenes generaciones: esto implicaría entonces, no solo el acceso a una información adecuada y actualizada de diferentes áreas del saber, sino y diría fundamentalmente, supondría ayudar a los jóvenes a conocer su entorno y su lugar en el mundo, a reconocer sus potencialidades y sus obstáculos, a reflexionar sobre sí mismos y sobre sus vínculos con los otros.

En síntesis, el educador debería desafiar la curiosidad ingenua del educando para compartir las autoreflexiones críticas con él.

Desde esta perspectiva el rol docente es complejo y exigente consigo mismo, requiere de formación, actualización e intercambio metódico y sistemático. El papel de mediador, o de articulador exige de un trabajo permanente consigo mismo y con los aprendices. Sin olvidar que las condiciones laborales en las que está inserto, no son favorables para el desarrollo de este tipo de "docencia".

Volver a pensar el trabajo educativo desde una perspectiva no lineal, es un desafío intelectual e ideológico, pero también afectivo/ emocional. No es una tarea para “cumplir” los objetivos, para “disciplinar” a los alumnos. Es ayudar a los estudiantes a conocerse en todos los aspectos que lo constituyen como sujetos sociales desde allí podrán abordar nuevos conocimientos y técnicas. Este recorrido supone un compromiso socio afectivo que lo implicará a lo largo de la vida.

Generalmente este trabajo se desarrolla en ese pequeño espacio llamado “aula”. Lugar más íntimo de la institución, lugar de encuentro entre docentes y alumnos, espacio privilegiado del enseñar y del aprender.

Casi, casi privado... Pero NO ... el aula es un espacio público. Es un espacio social y cultural contextualizado. Un aula física son muchas aulas a lo largo del día.

El trabajo práctico en el aula supone incertidumbre, imprevisibilidad a pesar de estar planificado, ambigüedad, inmediatez en la toma de decisiones y en la ejecución de la tarea.

Por su parte, enseñar es intervenir en las representaciones sociales de los otros, en sus percepciones del mundo, en sus saberes previos. Construir una relación dialógica no es ser condescendiente con los alumnos, ni tampoco habladuría o chisme. Es una relación que requiere rigurosidad desde la perspectiva conceptual y metodológica.

Además, por ser una acción intencional de transmisión cultural requiere de un autoconocimiento emocional además de los saberes propios del campo involucrado y sus procedimientos.

Desde esta perspectiva crítica nuestra tarea profesional es un desafío complejo porque pone en tensión no solo saberes sino también nuestro lugar en la profesión y nuestras emociones en “el día a día escolar”.



*“...La educación no puede ser calcada sobre ninguna otra. Es una creación continua y siempre original”.*

*(Max Marchand: 1960; pag.133)*

Referencias:

ANJOVICH, Rebeca; CAPELETTI, Graciela: (2018) "La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones- Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 28, 2018, pp. 74-92 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Argentina

ANJOVICH, Rebeca: (2009) "Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias". Cap 3: La observación: educar la mirada para significar la complejidad. (2009) Paidós.

BAZÁN CAMPOS, Domingo:(2008) "El oficio del pedagogo – Aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela" – Ediciones Homo Sapiens – Rosario

ESPACIO FREIRE (2002): "Educar, resistencia y creación –El pensamiento de Paulo Freire desafía a los educadores argentinos hoy-. Buenos Aires, Ediciones Centro Nueva Tierra.

FREIRE, PAULO: (1971) "Pedagogía del oprimido". Montevideo, Uruguay, Editorial Tierra Nueva.

(1973) "La educación como practica de la libertad" Buenos Aires, Siglo XXI Argentina Editores SA en coedición con Tierra Nueva.

(1997) "A la sombra de este árbol", Barcelona El Roure Editorial

GADOTTI, MOACIR: (2003) "Historia de las ideas pedagógicas" – ediciones Siglo XXI – Bs. AS. Argentina

SCHON, DONALD: (1992) "La formación de profesionales reflexivos" Barcelona Editorial Paidós

Bárbara, Irma. (Noviembre, 2021). Hablemos de las practicas reflexivas... Un modo incómodo de ser docente. Revista Entramando Saberes (1). Posadas: Ediciones FHyCS. pp26.-pp32.