



Question

Periodismo / Comunicación
ISSN 1669-6581

Esta obra está bajo una
Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-Compartir Igual
4.0 Internacional



Sistematización de prácticas docentes: categorizaciones y reflexiones para el
enriquecimiento de las trayectorias formativas

Juan Ignacio Varano

Question/Cuestión, Nro.67, Vol.2, diciembre 2020

ISSN: 1669-6581

URL de la Revista: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/>

IICom - FPyCS - UNLP.

DOI: <https://doi.org/10.24215/16696581e434>

**Sistematización de prácticas docentes: categorizaciones y
reflexiones para el enriquecimiento de las trayectorias
formativas**

**Systematization of teaching practices: categorizations and reflections for
the enrichment of the training trajectories**

Juan Ignacio Varano

Facultad de Periodismo y Comunicación Social

Universidad Nacional de La Plata

Argentina

juanignaciovarano@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2376-5730>

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo arribar a categorías conceptuales, a partir de la sistematización de la experiencia en las prácticas pre-profesionales docentes, llevadas a cabo en la Escuela de Educación Secundaria N° 8 "Pedro Benoit" de la ciudad de La Plata, Buenos Aires, Argentina. La misma se realizó durante los meses de agosto, septiembre y octubre de 2018, por parte del trío pedagógico conformado por estudiantes del Profesorado en Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. El propósito de esta elaboración es brindarles a los alumnos y alumnas practicantes de carreras de Profesorado, herramientas esclarecedoras para desarrollar el proceso de producción de sus propuestas pedagógicas y reflexiones de prácticas, con la intención de fortalecer el análisis crítico de las mismas.

Palabras clave

Sistematización; Educación; Comunicación; Experiencias; Docencia.

Abstract

The objective of this article is to arrive at conceptual categories, based on the systematization of the experience in the pre-professional teaching practices, carried out in the Secondary School N° 8 "Pedro Benoit" of the city of La Plata, Buenos Aires, Argentina. It was carried out during the months of August, September and October 2018, by the pedagogical trio made up of students of the Teaching Faculty in Social Communication of the National University of La Plata. The purpose of this elaboration is to provide students practicing teaching careers with enlightening tools to develop the production process of their

pedagogical proposals and reflections of practices, with the intention of strengthening the analysis critical of them.

Keywords

Systematization; Education; Communication; Experiences; Teaching

Introducción

Este artículo intentará dar cuenta de un análisis reflexivo de las prácticas pre-profesionales docentes realizadas en el primer año de la Escuela de Educación Secundaria N° 8 de La Plata en el año 2018. Si bien ha pasado un tiempo entre la experiencia propiamente dicha y la producción comunicacional que se presenta, la intención es poder tomar un distanciamiento y, a partir de instrumentos concretos, ver con ojos principalmente críticos esta práctica, ordenándola de acuerdo a ejes conceptuales centrados en la relación pedagógica entre el equipo docente y las y los estudiantes.

Se abordará y configurará una producción de conocimiento comunicable y se generarán conceptualizaciones que se desprenden de las prácticas docentes como procesos formativos en el campo de la comunicación/educación.

La sistematización como metodología usada tendrá su foco en la identificación de la riqueza de los conocimientos gestados a través de la praxis, rescatando las percepciones mayormente pertinentes de acuerdo al contexto -social, cultural, económico, político- y poniéndolas en diálogo para que otros puedan valerse de esas experiencias.

Uno de los objetivos de esta producción será adquirir un funcionamiento acorde a lo que se denomina una buena práctica docente, para el enriquecimiento de las trayectorias formativas de las y los estudiantes terciarios y/o universitarios. Las autoras Roche y Navarro, sostienen que las buenas prácticas docentes son aquellos saberes producto de la reflexión, que -anclados en un contexto particular- demuestran que son pertinentes y valiosos (2016, p. 3). Éstas, deben configurar resultados acordes, demostrando su utilidad en el proceso de aprendizaje.

En este sentido, se irán entrelazando las vivencias y experiencias que se mantuvieron en la práctica, en constante vínculo con un anclaje conceptual que permitirá el abordaje teórico. De esta manera, se arribará a una serie de categorías que irán haciendo las veces de hilo conductor del artículo, para pensar de forma paulatina, dinámica y heterogénea las problemáticas y vicisitudes, encuentros y desencuentros que se desarrollaron en el contexto áulico, institucional y social. Luego, se reflexionará y repensará sobre el abanico de cuestiones coyunturales que son clave para desarrollar prácticas superadoras con jóvenes que transitan la escuela secundaria.

Metodología: la sistematización

A la hora de problematizar la sistematización, se pueden disparar una variabilidad de aportes, muestras o corpus de análisis. En este caso específico -tras el derrotero de observaciones, entrevistas y clases diseñadas- se decidió elaborar un eje analítico vinculado a la relación pedagógica de las y los

estudiantes con el equipo docente, para percibir algunas cuestiones particulares que a continuación se detallan.

La sistematización como forma específica de investigación, permite la recuperación a posteriori de la práctica, de los saberes y los conocimientos (Iovanovich, 2003, p. 58), siendo un procedimiento eficaz para intervenir en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es aquí donde se pone en relieve la condición de espacio colectivo de construcción de conocimiento a través de la experiencia desarrollada en las intervenciones docentes.

A su vez, la sistematización da la oportunidad de obtener distintas lógicas de interpretaciones complejas, de acuerdo al trayecto subjetivado de cada uno. En este caso particular, fue pensada por un trío pedagógico compuesto por practicantes docentes, por lo que allí convergieron distintas perspectivas de criticidad, aunque se pueden identificar razonamientos generales que conforman la experiencia, más allá de las percepciones particulares.

En esta concepción de sistematización se busca generar estrategias que permitan reconocer y confrontar las diversas interpretaciones de la experiencia [...] a complejidad de las relaciones, haciendo inteligibles sus sentidos, sus conflictos, sus fortalezas y debilidades. (Torres Carrillo 1996, pp.14-15).

En primer lugar, se estudió el acompañamiento tanto grupal como individual del trabajo en las clases y la disponibilidad del trío pedagógico para poder saldar inquietudes y dudas para con las y los estudiantes. En segundo orden, se visualizó que haya respeto por sus intereses y una capacidad de integrarlos a

la propuesta pedagógica de acuerdo a lo relevado en los primeros encuentros. En tercera instancia, se puso en práctica la capacidad de quien suscribe, junto a su grupo de trabajo, para problematizar temáticas naturalizadas en constante enlace con las unidades didácticas pertinentes.

Desde el mismo eje, también se analizó la participación de los y las estudiantes: la convivencia áulica en el espacio de las prácticas y los aportes del trío pedagógico para crear, establecer, mantener o mejorar un clima acorde al desarrollo de las actividades, con el objetivo de forjar una participación dinámica y constante que fortalezca los vínculos entre ellos y con los docentes. Un factor importante, que también se tuvo en cuenta, fue el manejo didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación, como herramienta concerniente a los usos y apropiaciones que tienen las y los jóvenes.

De acuerdo a lo visualizado en los meses de observación, diagnóstico, entrevistas con docentes y autoridades y las prácticas propiamente dichas (1), se elaboraron seis categorías en relación al eje específico de sistematización: la relación del equipo docente practicante con las y los estudiantes, en las cuales se tejieron lazos entre las experiencias y las problemáticas que se vislumbraron a la hora de abordar un curso de Educación Secundaria a nivel formal, aplicando un constante entrecruce con autores y autoras que permitieron conversar y debatir con cada núcleo de análisis.

Breve marco institucional

La Escuela de Educación Secundaria N° 8, donde se realizaron las prácticas, se encuentra en la calle 48 entre 9 y 10, en pleno centro comercial de la ciudad de La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Esta característica geográfica es fundamental para entender la heterogeneidad de estudiantes. Al haber un amplio servicio de transporte público (todos los colectivos tienen paradas cercanas y la estación de ferrocarril se encuentra a menos de un kilómetro), las y los estudiantes llegan desde distintos puntos de la periferia, por lo que convierte a la institución en un lugar donde confluyen una diversidad de jóvenes y adolescentes, con realidades coyunturales disímiles y, a veces, sin compartir espacios por fuera del aula.

En relación a las propiedades edilicias, en primera instancia, es necesario precisar que la escuela comparte edificio con el Jardín de Infantes N° 944 “Juan Ramón Jiménez”, la Escuela Primaria N° 2 “Andrés Ferreyra”, y funcionan tres turnos (mañana, tarde y noche) del plan FinES I y FinES II (2).

A su vez, el espacio asignado a la secundaria está dividido en dos pisos, con los grados inferiores en la planta baja y los mayores en la superior. La cuestión más importante en este eje es que, en 2018, el edificio se encontraba en proceso de construcción y reparación de aulas. Los y las integrantes del Centro de Estudiantes luchaban -a fuerza de reclamos al Municipio, pedidos de difusión mediática y cortes de calle- para que los arreglos se puedan poner en funcionamiento lo más rápido posible. Según corroboró el vicedirector Hugo Barbieri (comunicación personal, agosto de 2018), la Secundaria N° 8 es la

primera escuela platense en tener una asociación estudiantil para plantear problemas y ser la voz que englobe a todos los pares.

Principales fundamentos teóricos

Desde estos lineamientos, la sistematización se enmarca en una perspectiva de Comunicación/Educación, donde se considera a la primera como una dimensión humana, social, subjetiva y relacional, constituyéndose entonces en una práctica de construcción de sentidos políticos y sociales. A partir de ello, no se visualiza solamente una lógica instrumental de la comunicación, sino una práctica transversal asociada hacia la acción y creación entre sujetos que permean sus sistemas de sentido (Huergo, 2000: 18). A su vez, se parte de la concepción de educación que articula Rosa Nidia Buenfil Burgos:

Lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual [...] que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada (Buenfil Burgos, 1993, p. 18).

Así, la educación es comprendida como un proceso que genera producción de sentidos, en el cual todos los sujetos que están involucrados pueden poner en relación las capacidades y saberes que poseen, como referencia de un aprendizaje significativo (Ausubel, 1983). Entonces, se produce un doble entramado, ya que si bien se trata de un proceso de incorporación, lo es también de producción y creación de conocimiento. Este principio, trasciende la

idea de educación entendida como un procedimiento de ocupación de espacio, y ve a los sujetos como activos, capaces de resignificar y darle sentido a los saberes.

Para poner el foco en la perspectiva Comunicación/Educación, resulta necesario hacerlo de manera amplia y profunda, ya que no solo se aprecia lo educativo en relación a aquellos procesos que tienen lugar en instituciones escolares tradicionales. También se extiende la visión a las distintas interpelaciones de los sujetos, sus múltiples identificaciones y los espacios y prácticas socioculturales que atraviesan como mediaciones: la cultura, el grupo de pares, el club, la calle, el barrio (Nassif, 1982). Allí, se forma una especie de recorrido subjetivado, una dinámica de desarrollo cotidiano, donde se ponen en juego las biografías personales, sus consumos culturales, sus vivencias, experiencias, la construcción social y el contexto.

La juventud, desde sus condiciones históricas y su estructura social, influye en la determinación de la propuesta pedagógica, desde su posición institucional o desde un punto externo a ésta, como son sus experiencias cotidianas. Esto dialoga con la idea de sobre-determinación que plantea Rosa Nidia Buenfil Burgos cuando dice que “las posiciones del sujeto se articulan necesariamente [...] pero sus vínculos son contingentes” (2008, p. 119), o sea que van apareciendo y desapareciendo dependiendo de la coyuntura social en que están inmersos. La autora manifiesta que las condiciones de existencia llevarán a que los jóvenes incorporen diversos procesos de identificación, con diversidad de interpelaciones que darán sentido a sus microespacios cotidianos.

Categorías conceptuales para repensar la experiencia

El objetivo de la creación de categorías conceptuales como parte de la sistematización de experiencias es -justamente- trabajar en base a la propia práctica. Esto, no debe confundirse con una universalización y/o generalización de conocimientos, ya que la idea es poder acercarse a un primer nivel de diálogo y teorización. Desde el punto de vista científico, se considera que los fenómenos sociales en que estamos inmersos, se configuran en un terreno de procesos complejos, múltiples, cambiantes que varían de acuerdo a la coyuntura histórica y social en que permanecemos insertos.

A partir de esta aclaración, a continuación, se esbozarán una serie de categorías confeccionadas para seguir pensando y repensando el rol docente en el vínculo con las y los jóvenes y, así, enriquecer conceptualmente las trayectorias formativas de las y los mismos:

a. El impacto del tiempo en el proceso educativo

Muchas veces, se diagraman o planifican una serie de clases y actividades en el marco de circunstancias acordes a un ideal aspiracional concreto, sin tener en cuenta los diversos agentes que pueden interrumpir o alterar el desarrollo de las estrategias pensadas en un período programado.

La presencia de factores externos a la relación vinculante entre los estudiantes y el equipo docente impactaron en la duración del proceso de aprendizaje tanto en los actores del aula asignada en las prácticas como en el desenvolvimiento del estudiante-practicante-pedagogo (ya hablaremos de esto a continuación).

Aquí, se puede pensar en las conflictivas condiciones edilicias del establecimiento en particular, en la influencia del contexto social y económico con políticas de ajuste presupuestario del gobierno provincial y nacional que, en 2018, conllevaron a la realización de paros y huelgas y, por defecto, a una irregularidad en los procesos de enseñanza.

Estas vicisitudes hicieron que el equipo pedagógico no sólo deba adaptar sus metas como estudiantes (en la reconfiguración de objetivos, ejes e investigación) sino también, tomar decisiones sobre la marcha en torno al contenido que debía ser abordado en clase y evaluar qué cuestiones fueron plausibles de ser priorizadas dentro del planeamiento curricular, para lograr cumplimentar los propósitos.

Luego de rescatar estas experiencias, es válido continuar indagando: ¿De qué forma se puede reestructurar el uso del tiempo escolar para mejorar la formación de las y los estudiantes? ¿Cómo opera el análisis previo de las interacciones colectivas? Se torna necesario tomar a la variable del tiempo con más protagonismo en la incidencia de la puesta en práctica de la propuesta pedagógica.

Más allá del paradigma que toma al tiempo como una unidad de administración de las jornadas o clases, es indispensable considerarlo como una conceptualización relativa y subjetiva. Martinic y Vergara afirman que “el tiempo es una variable dependiente relacionada con las necesidades de los sujetos; las interacciones, contextos y culturas en las cuales estos se desenvuelven”

(2007, p. 3). Esta perspectiva tensiona la sumatoria de horas para mejorar los aprendizajes y proyecta la necesidad de reorganizar y flexibilizar el tiempo de acuerdo a las interacciones y la coyuntura de cada espacio.

En estos términos, donde el tiempo escolar se vio afectado, acotado por la coyuntura social, económica y política y, en consecuencia, las clases estuvieron reducidas, se decidió priorizar no solo el contenido que se abordó previamente en clase, sino también las formas, ateniendo a las particularidades de cada grupo.

Al tener objetivos teóricos abarcativos en pocos encuentros, se derivó en confusiones dentro un grupo áulico que tenía como características ser minúsculo e inestable. En cambio, durante el recorrido, nos propusimos como equipo docente, que en estos casos haya un abordaje directo de la meta principal de la planificación desde una perspectiva pragmática, tomando los ejes conceptuales como disparadores didácticos más que como un fin en sí.

b. La influencia de los grupos de pertenencia en el trabajo colaborativo

La forma de actuar, dialogar, interactuar y participar de los y las estudiantes se construyeron en las clases de acuerdo a sus vínculos afectivos con sus pares, situación que configuró un andamiaje de relaciones interpersonales que se dinamizaron y mutaron en correlato con las particularidades de un contexto áulico determinado.

Por ejemplo, un alumno pudo tener una participación activa cuando asistió su compañero - se lo pudo notar mayormente abierto al diálogo y a la confección de actividades escritas- o más introvertido y cerrado en los momentos que éste no se encontró. Esta circunstancia, que es un modelo que visualizamos con frecuencia en la práctica, puede darse de la manera anteriormente mencionada o a la inversa. En ambas oportunidades altera positiva o negativamente las participaciones para el desenvolvimiento de las labores colectivas.

Desde la experiencia en la Escuela Secundaria, observamos una distinción marcada en torno al trabajo colaborativo entre grupos dentro del aula (cuando se trataba de grupalidades pequeñas y segmentadas de trabajo) y las tareas que se realizaron en plenarios o puestas en común.

El primero depende no solo de la afinidad y la pertenencia de cada persona del conjunto formado, sino de las capacidades que tengan para entender, desarrollar y elaborar la dinámica en los momentos en que esas asociaciones se configuran como acotadas cuantitativamente. La presión y/o tensión entre ellos es uno de los factores que inciden en este aspecto.

Aquí, se pudieron vislumbrar y encontrar límites en las capacidades de cada uno de sus miembros (escritura, lectura, desarrollo argumentativo) y en la costumbre, ya que existieron grupos áulicos que creaban una identidad de acuerdo a sus actividades performáticas en el espacio. Cuando el trabajo grupal se dio con la totalidad del aula, tomó protagonismo la figura del o la docente para poder encaminar y conectar cuestiones que surgieran desde los propios estudiantes.

En este sentido, el trabajo fue mayormente enriquecedor, porque configuró una apertura participativa que propició la elaboración y el reconocimiento preciso de las limitaciones de cada uno o una, desde la oralidad, pasando por la escritura o incluso la timidez a la hora de hablar frente a las y los demás.

Por esta razón, es que se identificó en observaciones previas no sólo la identidad grupal, sino también las trayectorias individuales de las y los jóvenes, recortada al tiempo posible que posibilitada el espacio áulico. El conocimiento del universo temático o vocabular (Freire, 1986) de la otredad es también percibir su campo de significación y la educación funcional que las y los interpela. Uno de los ejercicios tomado en cuenta fue una ronda de presentación en la cual debían darse a conocer a través de su nombre y de un objeto que los y las identifique, dando una apertura al descubrimiento de sus experiencias y trayectorias.

Desde este anclaje, Nassif (1982) entiende a la educación como un proceso cultural en el que, como sujetos, estamos inmersos y ponemos en tensión nuestro propio proceso de endoculturación en la búsqueda de la transformación y la creación de la cultura. Los sujetos de la era moderna, afirma, se han formado en diversos ámbitos por los que ha transcurrido su vida cotidiana: la familia, la escuela, el trabajo, la religión, los amigos, el barrio, entre otros terrenos. Por eso:

La comprensión integral del proceso educativo dentro del proceso cultural, puede no darse si se pierde de vista a los sujetos. La cultura es lo producido

por el hombre [y la mujer], pero también lo vivido y lo experimentado en la marcha hacia su propio destino (Nassif, 1982, p. 79).

Más allá que en un espacio reducido del tiempo, se torna complejo poder apreciar la totalidad de los significados y sentidos adquiridos en sus prácticas - que permiten visualizar cómo éstas impactan en sus recorridos- se optó por interesarse y conocer cuáles han sido los procesos formales e informales que han tenido en cualquier ámbito de su existencia, sea personal, estudiantil, intencional o casual (Andrade Lozano, 2016).

Por lo tanto, en las descripciones que se llevaron a cabo con antelación, fue pertinente apoyarse -en términos de Freire- en el enlace de la pregunta, para comprender la realidad educativa a la luz de los marcos conceptuales que nos propusimos indagar. Honoré (1990) habla de la idea de formatividad como un concepto que engloba las circunstancias, momentos, hechos y sujetos que llevan a las personas a su formación. Esa continuidad, ese ir y venir, conforma y construye un fenómeno propicio de tomar en consideración.

¿Cómo opera la formatividad en la conformación de colectivos y, por consiguiente, en el desarrollo del trabajo colaborativo dentro del aula? Una de las claves fue atender a las redes de identificación en vínculo con la práctica como un eje vertebral. Enseñar desde la praxis (Gramsci, 1971), configura un proceso interaccional constante entre la reflexión y la acción, entendido como la unidad dialéctica entre teoría y práctica que permite aplicar las competencias del profesor transformador.

Por ejemplo, en la presentación entre los y las estudiantes surgió la discusión sobre sus gustos musicales. En la diversidad de géneros artísticos, el rock argentino (o en español), el reggaetón y el trap fueron los principales seleccionados. Por ello, luego problematizamos sobre los estereotipos (nuestro eje temático en la propuesta curricular) en las letras de las canciones o en los videoclips de algunos y algunas artistas, siendo un hilo conductor que después desarrollamos con otros contenidos.

En este sentido, la interpelación en relación a la estrategia pedagógica fue significativa al adecuarse a los recursos didácticos usados, pensados en conexión a las variables que surgieron de la exploración en las experiencias personales y grupales de las y los estudiantes, pudiendo trabajar los ejes temáticos de una manera conectada a sus usos, costumbres, grupos, actividades o identificaciones formativas de sus trayectorias.

c. La construcción tripartita de la figura docente

Otra de las categorías confeccionadas para el abordaje de la sistematización de prácticas pre-profesionales en la que se cree necesario hacer hincapié, es en la construcción de la figura docente -personal, pareja o trío pedagógico- en relación con las y los estudiantes.

La configuración y edificación del equipo docente -en estas prácticas particulares fue realizada por un trío pedagógico, aunque de acuerdo a la carrera de cada Profesorado puede variar la cantidad sujetos al frente del aula-

está intervenida por la coexistencia de tres funciones unísonas que se entraman: ser estudiantes, también practicantes y, a la vez, docentes.

Desde la dimensión de estudiantes de un Profesorado, las personas se adecúan a tiempos institucionales estrictos, a un rol “pasivo” dentro del aula (en terreno de observación e indagación) y a la presentación de trabajos que dejen constancia de lo realizado.

Desde el punto de vista de practicantes, se pone en juego el rol docente con especial foco en aquel o aquella que cede sus horas laborales, y la relación que con ésta se entable.

Puede ser desafiante, negativa e indefinible, donde se tensiona la disputa de autoridad con el/la docente a cargo del grupo y/o sus acciones obstaculizadoras: resistencia a “conceder” sus módulos o la reticencia en la postura en el aula.

También puede ser positiva, facilitadora y transformadora en el acompañamiento por parte del o la docente hacia los practicantes, al dar consejos sobre el grupo, sugerir material educativo y brindar libertad de trabajo y abordaje de contenido.

Por último, puede conformarse como neutral, confusa y negociable con una actitud hacia la libertad total en el planteo de la clase, un desinterés no obstaculizador o desorientación por parte del/la docente a cargo.

Finalmente, la construcción de esta figura tripartita también ocupa la función de docente, sus responsabilidades y obligaciones, la configuración de un ambiente propicio, de un trato acorde al grupo y, además, de una didáctica concerniente a sus experiencias y trayectorias donde la o el practicante edifica su entramado vinculante con los y las jóvenes.

Entonces, ¿cómo adecuar esta situación a modo de tríada sin perder la capacidad de orientación docente entre los y las estudiantes, para crear un abordaje pertinente de acuerdo al contexto? Será viable reconocerse como un actor de mediación que brinde atención a las intervenciones, que profundice en las temáticas de interés del grupo, con el objetivo de establecer vínculos y promover entramados dialogales que propicien mayormente la guía de aprendizajes y no la imposición de saberes. Ferley Ortiz Morales, asesor de la Dirección General del Instituto para el Desarrollo Educativo y Pedagógico (IDEP) de Bogotá, sostiene:

Este perfil del docente exige, por una parte, un conocimiento profundo de su disciplina; un acercamiento riguroso a sus raíces epistemológicas de tal manera que sea esta esencia la que lleve a adecuadas relaciones entre la realidad y el conocimiento en el marco de la problematización. Y por otra parte, exige un docente con amplia capacidad creativa para explorar posibilidades de transformación de la realidad, de tal manera que no solamente se conozca el aquí y el ahora, se aprenda y se construya un saber, sino que se construyan desde la interacción formas de superación (Martínez y Rondón, 2018, p. 170).

De acuerdo a los procesos experimentales en la Escuela Secundaria, reunir la condición de docentes, practicantes y estudiantes en un mismo espacio de aprendizaje, se pudo unificar en el reconocimiento como actores de cambio, como guías, como facilitadores, como orientadores de las oportunidades y promoción de espacios para que los propios estudiantes sean representantes activos en la construcción de sus proyectos individuales y colectivos. A su vez, se apuntó a favorecer la crítica reflexiva en situaciones conflictivas, impulsar la inclusión para un buen ejercicio del comportamiento social, y principalmente establecer el papel protagónico de la escuela para el respeto propio y por los y las demás.

En acuerdo con Freire (1997), el equipo docente -sea en términos unipersonales, en pareja o en trío pedagógico, como lo fue en este caso en particular- es quien concientiza a las y los jóvenes para que puedan identificar los problemas, sus causas y posibles soluciones, además de animar nuevas maneras de pensar y analizar las situaciones singulares, teniendo en cuenta el contexto y las características de cada sujeto. En la teoría de Ausubel, acuña el concepto de aprendizaje significativo y señala el papel que juegan los saberes previos en la adquisición de las nuevas informaciones:

En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad (Ausubel, 1983, p.1).

En continuación con esta lógica, al resaltar lo importante de la relación con las y los estudiantes y tomando algunas herramientas desarrolladas en la categoría sobre la colaboratividad en relación a los grupos de pertenencia, fue interesante pensar los recursos didácticos significativos para fortalecer los aprendizajes: al vincular los conocimientos previos con los nuevos de una manera acorde reflejada en sus consumos culturales -por ejemplo- se pudo dar una experiencia beneficiosa para la comprensión de los contenidos y el favorecimiento de la creatividad.

Como grupo pedagógico o desde la individualidad de cada caso, consideramos diferenciar los tres roles mencionados -docentes, practicantes, estudiantes- para abordarlos de distinta manera. Tener en cuenta esta tríada de facetas que convivieron todo el tiempo, permitió ser flexibles al contexto de tiempos institucionales, y reafirmarse como profesores a la hora de relacionarse con el o la profesional a cargo, para que no marque ni condicione negativamente la práctica educativa. Las observaciones áulicas fueron una instancia fundamental donde se construyó una imagen sobre el grupo que, a fin de cuentas, permitió trabajar en concordancia con estos sujetos.

d. La variabilidad de actores en el aula

La inestabilidad docente, ya sea en los lapsos temporales, en la permanencia o discontinuidad de las personas presentes en el salón, hace que su rol como actores activos, pasivos y su futura valorización, mute. Este papel permite que la variabilidad de los sujetos y su influencia educativa crezcan. Se distinguen

dos campos áulicos concretos desde los cuales se puede observar la distribución de las representaciones: por un lado la mutabilidad de los roles docentes y, por otro, el de las y los estudiantes.

El cambio sistemático docente en esta asignatura determinada afectó notoriamente a la propuesta pedagógica, que se moldeó y cambió en relación al profesor/a a cargo. La variabilidad de estudiantes no solo se vio reflejada en sus presencias o ausencias, sino también en sus roles desinteresados o dinámicos en torno al proyecto del espacio curricular, cuestión ligada con sus grupos de pertenencia y vínculos afectivos.

Con respecto a las interrupciones docentes que configuraron la discontinuidad que se mencionó con anterioridad, es válido plasmar la situación particular que tuvimos que atravesar. Al realizar las observaciones previas a las intervenciones pre-profesionales, en el mes de junio encontramos que el curso no tenía docente asignado desde abril y, además, tanto estudiantes como preceptores, desconocían quien había trabajado preliminarmente. Tras el receso invernal de julio, tomó posesión la docente Andrea C., pero en agosto cuando nos disponíamos a realizar la primera clase, llegó el profesor Santiago A.B., quien no solo la desplazó del cargo, sino que ninguno de los dos -sumado el trío pedagógico- tenía conocimiento de la situación. En un mismo espacio áulico hubo cinco docentes en un contexto de incertidumbre que se pudo solucionar tras un tiempo de diálogo.

Sumado al afianzamiento del rol, también fue clave contemplar la variabilidad de actores visualizados frente al aula. La identificación de quienes creímos que

podían ser influencias motivacionales positivas o negativas en la dinámica participativa del curso, y el acompañamiento de su desarrollo en relación con sus compañeros y compañeras enlazado a la propuesta pedagógica, permitió ver la variación de este papel inicialmente establecido.

Cuando se habla de motivaciones, se está haciendo referencia a las fuerzas que actúan sobre el alumno o alumna, y que explican su conducta futura (Romero–Bojórquez y Utrilla–Quiroz, 2014) ya sea su actitud hacia el aprendizaje, sus estrategias de estudio, el enfoque didáctico grupal o el tiempo que les dedican a la escuela. Esto puede derivar en entornos que condicionan los entramados áulicos de acuerdo a la variabilidad de las características de los actores.

La motivación responde a metas e intereses que los inducen [a los alumnos] a poner en juego el esfuerzo y las estrategias adecuadas para aprender. La motivación es una predisposición positiva que determina las intenciones e intereses del estudiante pero, el problema motivacional más difícil involucra a aquellos alumnos que son apáticos, desinteresados en el aprendizaje o perturbados del aprendizaje escolar y el rendimiento académico no tiene un valor importante para ellos (Brophy, 1998 en Santrock, 2002, p. 14).

Por lo tanto, ¿de qué forma interceder luego de reconocer estas lógicas, interacciones, mutabilidad de actores, sus características e influencias dentro de la sala de estudios? En nuestro caso particular, una vez identificados estos sujetos en primera instancia, sucedió que a veces representaron y otras no esa función en el desarrollo real de la cursada. Al registrar en qué momentos estos

papeles fueron desempeñados por estudiantes tomados como parámetros, y en qué momentos no -ya sea por la ausencia de éstos o por lo alterable del rol-, se dejó entrever la influencia real sobre el grupo para poder ajustarla o controlarla con la intención que no se desvíe de la propuesta llevada a clase.

e. La abordabilidad de la propuesta pedagógica de emergencia

La influencia de múltiples factores no contemplados a la hora de diagramar la propuesta pedagógica que se implementó en el curso, o pensados pero no en su total dimensión y praxis (como lo son el contexto político-social, la burocracia institucional, los grupos de trabajo, el grupo de jóvenes, los tiempos escolares o las rutinas establecidas dentro del aula, por ejemplo), afectaron la relación docente/s-estudiantes al no desarrollar con continuidad las clases planeadas y de la forma esperada.

Se destacaron, en este sentido, dos momentos: el de la propuesta propiamente dicha, realizada por practicantes; y el de la realidad coyuntural en la que se la puso en práctica, ejecutada en la funcionalidad del rol docente. Este segundo punto, fue clave en nuestro desarrollo dentro de la escuela, ya que el contexto tanto institucional, local, provincial y nacional produjo efectos en la continuidad del proyecto pedagógico. A saber:

Entre agosto, septiembre y octubre de 2018 -los meses en los que se llevaron a cabo las prácticas pre-profesionales- hubo huelgas de estudiantes por los problemas edilicios y de infraestructura escolar, con una caída de techo incluida

(3); paros docentes por los recortes presupuestarios para la educación pública por parte del Gobierno Nacional; y protestas por los fallecimientos de Sandra Calamano y Rubén Rodríguez, víctimas por una explosión de garrafa en una Escuela de la localidad de Moreno, Buenos Aires. Además, hubo una irrupción por parte de una agrupación conservadora pidiendo que se dejen de dar clases de Educación Sexual Integral (ESI), contenidos aprobados por Ley desde 2006 y que fueran parte de nuestra propuesta (4).

Todas estas vicisitudes, problemáticas y circunstancias cambiantes, propiciaron la alteración y modificación de nuestro planteamiento original a lo largo del tiempo transcurrido en la institución. Por ello, se pensó como propuesta pedagógica de emergencia a aquella ideada desde un contexto social, político, económico e institucional inestable y variable. La proyección retomando la historización del recorrido realizado por los practicantes antes de llegar al frente del aula, fue una herramienta superadora para saber leer los contextos; lo que Zemelman (1995) llama ser sujetos de nuestra historia.

La obra del académico y epistemólogo chileno se enclava en un conocimiento social buscado desde modalidades diferentes y en espacios disímiles, con perspectivas que configuran nuevas lecturas de la realidad. Es allí donde la Historia es asumida como una realidad compleja, con apertura de múltiples dimensiones indeterminadas. Entonces, ¿desde dónde leer?, ¿desde dónde razonar?, ¿y desde dónde crear? Torres Azocar y Torres Carrillo (2000) interpretan que al tratarse de sujetos sociales con vocación de poder, por corolario también son sujetos que construyen historia, no “sujetos históricos” que encarnan socialmente en una clase, por ejemplo.

[Esta situación] exige elaborar formas de razonamiento que nos ayuden a colocarnos ante la historia para poder responder ante la exigencia de construir el futuro. Por ello, la construcción del conocimiento tiene que considerar las particularidades de la realidad que son susceptibles de activarse, pero también aquellas dimensiones del sujeto que responden a la necesidad de actuar sobre el contexto. De ahí que haya que recuperar la idea del pensar histórico como algo más que un esfuerzo de explicación (Zemelman, 1995, p. 13).

Recuperando: fue sustancial para este tipo de propuestas, tener objetivos claros, abordables desde la praxis y retomarlos desde el recorrido en común que se ha tenido con las y los estudiantes. En este sentido, el abordaje de las observaciones áulicas como activas y dinámicas fue clave para configurarla como terrenos vinculantes donde el trato del grupo de trabajo comenzó a gestarse. Cuando se observa, también se participa, ya sea por acción directa u omisión. Historizar las propias prácticas, sabiendo leer nuestros contextos, ayudó a que ciertas cuestiones, luego, no aparezcan como sorpresas.

f. Los espacios de negociación para el uso del celular

Por último, una cuestión que hizo a la realidad escolar cotidiana, fue el uso de las tecnologías en general y los aparatos móviles en particular. Por eso se arribó como categoría analítica a los espacios del uso del celular: los momentos en los que las y los estudiantes utilizaron el teléfono dentro del aula, fueron una dimensión que (re)configuró la experiencia en el contacto entre docentes y estudiantes.

El celular no fue pensado como distractor, sino como una herramienta de uso constante para la comunicación, el diálogo y los espacios lúdicos de las y los estudiantes, que se pusieron de manifiesto de menor o mayor medida de acuerdo a los momentos coyunturales de la clase: en actividades de su interés, existió una merma en su uso; cuando necesitaban evadir la participación de tareas o ejercicios, sí lo frecuentaban.

En este escenario, ¿cuál es el rol de la escuela en un contexto de constante innovación tecnológica y de uso permanente del teléfono móvil? Erradicar su utilización, sería cancelar una apropiación social propia de adolescentes y jóvenes en el marco institucional, donde se tensionan dos culturas: la institución educativa y las lógicas de consumo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que provocan un choque en las temporalidades y objetivos escolares, en un entramado simbólico que va mutando (Dussel y Quevedo, 2010). En la primera, existen criterios de autoridad, evaluación y metodología rigurosa y, en la segunda, una perspectiva más personalizada y dinámica, las cuales se ponen en debate.

El uso de las TIC en el marco de la escuela secundaria, pusieron de manifiesto pactos mutuos entre estudiantes y docente(s), marcando deliberadamente en qué momentos de la clase podía usarse el teléfono celular y en cuáles no, de acuerdo a las realidades y normas de convivencia que la institución haya facilitado. Fue clave comprender, conforme a la coyuntura y a las conexiones que brindaba el espacio, que su utilización es cotidiana, habitual y dinámica en jóvenes y adolescentes, entendiendo un eje clave de la comunicabilidad, sus

usos y apropiaciones que facilitaron la construcción colectiva y que, a largo plazo, fortalecerá el trabajo colaborativo.

El aprendizaje colaborativo considera a la educación como un proceso de socio-construcción que atiende a la diversidad presente en nuestras aulas. Este modelo promueve el trabajo en grupos, colaborando, cooperando e interactuando activamente para enriquecer y potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este tipo de aprendizaje promueve compartir espacios, físicos o virtuales, con una comunicación continua y los teléfonos celulares se presentan como una de las alternativas más atractivas que ofrecen las tecnologías de información, la comunicación y la conectividad para actuar como mediadoras en este proceso (Alonso y Paret, 2019, p. 191).

Para desarrollar propuestas que incluyan tecnológicamente, se debe contar con las oportunidades pertinentes de acceso a dispositivos e infraestructura. Desde el punto de vista docente, es clave reconocer los entramados dialogales didácticos para construir el conocimiento y diseño de la práctica: “Cuando el acceso tecnológico genera oportunidades para el *aggiornamento* diario deja de ser una opción para convertirse en una suerte de necesidad vinculada al conocimiento especializado” (Maggio, Lion y Perosi, 2014, p. 108).

Como las TIC ayudan a flexibilizar e interpretar cuestiones curriculares con la posibilidad de articularlas en relación a lo que sucede en las realidad de las prácticas (Maggio, 2012), de esta manera, se pudo pensar en arreglos o pactos de su uso para una mejor convivencia en el aula: momentos de esparcimiento,

fuentes de consulta, búsqueda de información, de acuerdo a las oportunidades que en la actualidad ofrecen los escenarios de alta disposición tecnológica.

Consideraciones finales

Luego de desglosar y examinar la práctica docente llevada a cabo, es válido hacerse algunos cuestionamientos e interrogantes finales. ¿Cuál es la intención de sistematizar experiencias pedagógicas? ¿Qué aprendizaje deja ésta si la analizamos con perspectiva, en un tiempo prudencial de “reposo”? ¿En qué sentido aportan las herramientas y los conocimientos adquiridos en nuestros recorridos formativos para realizar una sistematización desde una óptica crítica? ¿De qué forma opera el contexto social, político y económico al vínculo educativo con las y los estudiantes? ¿Cómo contribuyen significativamente las categorías desarrolladas a los y las estudiantes-practicantes de carreras de profesorado?

Las diferentes nociones y tópicos que surgieron en los conceptos mencionados, fueron aspectos del armado de la propuesta pedagógica que no se visualizaron previamente de la misma manera en que influyeron en el desarrollo de la experiencia. Más allá de articular algunas dimensiones en las observaciones y entrevistas previas, en la práctica concreta tuvieron la relevancia necesaria para alterar -a medida que avanzaban las semanas- positiva o negativamente lo planificado. En este plano, la coyuntura sociocultural fue atravesando y determinando los tiempos planteados.

En nuestro caso particular, hubo una serie de cuestiones que se evidenciaron como las que moldearon, formatearon y reconfiguraron la relación pedagógica

entre docente(s) y estudiantes, alterando el vínculo entre sujetos escolares: el tiempo como factor clave para el desarrollo de propuesta pedagógica, así como la conformación de los grupos de pertenencia, el uso y apropiación del teléfono celular, la construcción de la figura docente por parte de los y las jóvenes y la variabilidad de actores en el espacio áulico institucional.

Entonces, hacer comunicables estas categorías, es provechoso para el trabajo venidero de colegas y estudiantes terciarios/universitarios, con la intención de enriquecer sus trayectorias y de poder tomar real importancia del alcance de las dimensiones abordables que puede tener un grupo en establecimientos educativos de estas características. El resultado de volcar estos aspectos analíticos, contarlos, desglosarlos, ejemplificarlos y entrelazarlos teóricamente, no solo aporta conceptualmente al campo de la comunicación/educación, sino que profundiza la experiencia, y nos lleva a un puerto de mayor criticidad, propiciando la deconstrucción y reflexión de nuestros propios trabajos.

Más allá que cada contexto hace particular y único el recorrido, aquí se pudo lograr un acercamiento a los distintos aprendizajes que se ponen de manifiesto para superar o repensar los obstáculos y problemáticas identificadas en los conceptos previamente mencionados; lo que Roche y Navarro (2016) llaman buenas prácticas docentes.

Notas

(1) Es importante destacar que la propuesta pedagógica elegida fue puesta en práctica en la asignatura Construcción de la Ciudadanía del primer año del Secundario (12/13 años) con Modalidad en Ciencias Sociales, enmarcada en la

unidad temática referida a Educación Sexual Integral con tres ejes clave: estereotipos de género, corporalidad y derechos.

(2) El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinES) es un programa educativo de la República Argentina, que tiene como objetivo principal que ciudadanas y ciudadanos jóvenes y adultos puedan finalizar la escuela primaria y secundaria -según corresponda-, si por distintos motivos han abandonado sus carreras formativas.

(3) Pulso Noticias (1 de octubre 2018) Se cayó parte del techo en la Media N° 8. Recuperado de <https://pulsonoticias.com.ar/20086/se-cayo-parte-del-techo-en-la-media-n-8/> (fecha de consulta: 26/06/2020)

(4) La Nación (17 de octubre 2018) La Plata: un grupo de padres ingresó a una escuela para frenar una clase de Educación Sexual Integral. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/la-plata-grupo-padres-ingreso-escuela-frenar-nid2182609> (fecha de consulta: 26/06/2020)

Referencias bibliográficas

ALONSO, E.; PERET, M. (2019). Convergencia de pantallas en el aula. Innovando con celulares. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. Año XX. Vol. 40. Buenos Aires, Argentina.

ANDRADE LOZANO, I. (2016) Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México. SCIELO. Rev. Actual. Investig. Educ vol.16 n.1 San José Jan./Apr. 2016. Recuperado de: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032016000100136&script=sci_arttext

AUSUBEL, D. (1983) Psicología educativa. Trillas, México.

- BUENFIL BURGOS, R.N. (1993) Análisis de discurso y educación. DIE. México.
- BUENFIL BURGOS, R.N. (2008). "El interminable debate sobre el sujeto social", en: Da Porta, Eva y Saur, Daniel (Coord). Giros teóricos en las ciencias sociales y humanidades, pp. 117-126. Córdoba: Comunicarte.
- DUSSEL, I.; QUEVEDO, L. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Buenos Aires: Santillana.
- FREIRE, P. (1986). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI.
- GRAMSCI, A. (1971) El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- HONORÉ, B. (1990). Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad (2ª. y 3ª. partes). Narcea. Madrid.
- HUERGO, J. (2000). Comunicación/Educación: itinerarios transversales. Comunicación-educación: Coordenadas, abordajes y travesías, 3-26. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/d6b7/837eb007b4980ebbdaf9dcf539c3ce8810a.pdf>
- HUERGO, J. (2003) Lo que articula lo educativo en las prácticas socioculturales. Instituto de Cultura Popular. Resistencia, Chaco.
- IOVANOVICH, M. (2003) La sistematización de la práctica docente. EDJA. OEI / Revista Iberoamericana de Educación. España.
- MAGGIO, M. (2012) La clase universitaria re-concebida. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. UBA. Buenos Aires. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=DADwxRXDRR8&t=862s>

- MAGGIO, M., LION, C.; PEROSI, M. (2014). Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica. *Polifonías Revista de Educación*, 3(5), 101-127.
- MARTÍNEZ, R. M. P.; RONDÓN, G. M. (Ed.) (2018) *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf
- MARTINIC, S.; VERGARA, C. (2007) *Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos jornada escolar completa en Chile*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, núm. 5, diciembre, 2007, pp. 3-20 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55121025002.pdf>
- NASSIF, R. (1982). *Teoría de la Educación*. Capítulo 3. Cincel-Kapelusz. Madrid, España.
- ROCHE, A. M.; NAVARRO, A. (2016) *Recuperar la teoría subyacente en la práctica educativa a partir de la Sistematización de Experiencias: compartiendo recorridos Actas de Periodismo y Comunicación*, Vol. 2, N.º 1. ISSN 2469-0910 FPYCS. Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/60966/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- ROMERO-BOJÓRQUEZ, L., UTRILLA-QUIROZ, A., UTRILLA-QUIROZ, V. M. (2014). Las actitudes positivas y negativas de los estudiantes en el

aprendizaje de las matemáticas, su impacto en la reprobación y la eficiencia terminal. Ra Ximhai, 10(5), 291-319. Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134020.pdf>

SANTROCK, W. J. (2002). Psicología de la Educación. México, McGraw Hill.

TORRES AZOCAR, J.C.; TORRES CARRILLO, A. (2000) Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman. Folios, no. 12. Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdll/cgi-bin/library.cgi?c=co/co-014&a=d&d=HASH7259eb1969e92180a56d46.2>

TORRES CASTILLO, A. (1996). La sistematización como investigación interpretativa crítica. Entre la práctica y la teoría. Seminario Internacional sobre sistematización y producción de conocimiento para la acción. Santiago, Chile.

ZEMELMAN, H. (coord.) (1995) Determinismos y Alternativas en las Ciencias Sociales de América Latina. UNAM - Nueva Sociedad, Caracas.