

que cuente a su servicio cuando sea pertinente y seguirá con métodos tradicionales si resultan más efectivos. En tanto la impostación de aparentar conocer un formato que no es propio lo dejará en una situación incómoda.

El problema de la comunicación es previo al advenimiento de Internet; no se ha resuelto porque no es algo que pueda tener solución, es parte de la cultura misma: se avanza y se encuentran nuevos escollos. La tecnología digital no es una solución definitiva, como tampoco lo fue incluir una biblioteca o un gabinete psicopedagógico dentro de las escuelas, por poner solo dos ejemplos al azar. Son aportes que colaboran, ayudan; suman al progreso y la evolución de la educación.

Si tomamos un poco de perspectiva, tal vez no nos apuraremos tanto en pedir la incorporación de dispositivos en nuestras aulas y tampoco les temeremos demasiado. Mientras tanto hay bastante camino por andar desempolvando contenidos otrora elementales que hoy aparecen difíciles de alcanzar.

Referencias bibliográficas

- Eco, U. (2010). *Los libros no morirán nunca*, La Nación Revista, p 7
- Spiegel, A. (2009). *Nativos e inmigrantes digitales*, Novedades educativas, p 30 a 32.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*, Paidós, Pp 17 a 37. *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Economipedia.com*. Recuperado de <http://economipedia.com/ranking/empresas-mas-grandes-del-mundo-2017.html>
- Saavedra, J. *La Nación* +. 13 noviembre 2017. Recuperado de <https://nmas.lanacion.com.ar/program/video/df8fe533-9773-4389-bcd4-495455ea31ea>

[El presente artículo fue presentado en el marco de Interfaces en Palermo VI. Congreso para Docentes, Directivos, Profesionales e Instituciones de nivel Medio y Superior - mayo 2018]

Abstract: Digital technology has changed the way of life drastically in a very short time. From here a future with new types of work, the disappearance of certain activities or a change in the mode of their performance is envisioned. In this projection, education is not left aside, while changes in this discipline look like slower. The institutional solutions logically arrive later than the advent of new communication formats; and some, when they begin to take shape in the class, appear as old and even obsolete. The students of the present are called Digital Natives; his teachers are not. The field of action is -always- the classroom and that is a decision-making space, which in many cases are trial and error.

Keywords: Technology - communication - content - future - teacher - students - institutions

Resumo: A tecnologia digital tem mudado a forma de vida de modo drástico em muito pouco tempo. A partir de aqui se avizora um porvenir com novos tipos de trabalhos, o desaparecimento de certas actividades ou bem uma mudança na modalidade de seu desempenho. Nesta projeção, a educação não fica à margem, ao mesmo tempo que as mudanças nesta disciplina luzem como mais lentos. As soluções institucionais logicamente chegam mais tarde que a chegada de novos formatos de comunicação; e algumas, quando começam a tomar forma na classe, assomam como antigas e até obsoletas. Os estudantes do presente são chamados Nativos Digitais; seus professores não o são. O campo de ação é -ainda- a sala de aula e esse é um espaço de tomada de decisões, que em muitos casos são ensaios de prova e erro.

Palavras chave: Tecnologia - comunicação - conteúdo - futuro - professor - alunos - instituições

(*) **Eduardo Gazzaniga.** Artista plástico. Egresó como profesor nacional de pintura en 1997 en las Escuela Nacional de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón y es Licenciado en Artes Visuales (U.N.A).

Las prácticas docentes como espacios de reflexión

Constanza Lazazzera (*)

Fecha de recepción: junio 2019

Fecha de aceptación: agosto 2019

Versión final: octubre 2019

Resumen: Necesariamente, los espacios de reflexión amplían la percepción para recapacitar sobre la historia de las nuevas tecnologías, sus usos y los cambios que originaron en las formas de comunicación y las relaciones sociales, el acceso a la información, y, sobre todo, a la producción del conocimiento. En la actualidad, el pulso de una docencia más crítica y reflexiva permite abordar la concepción del conocimiento como una construcción colaborativa que posibilita ir más allá. Crear contextos para el aprendizaje demanda el compromiso de generar climas de genuino estímulo y confianza donde el estudiante se perciba capaz de repensar ideas existentes y producir conocimiento nuevo. A su vez, involucra que cada institución educativa valide al estudiante como un conocedor activo. Crear contextos en el marco de una institución educativa implica promover la interacción social como favorecedora de los procesos de aprendizaje y como instancia superadora de las individualidades, que posibilita la construcción de pensamientos nuevos, más complejos.

Palabras clave: Reflexión – espacio – educación – universidad - contexto

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 140]

Las distopías de las sociedades actuales

El péndulo entre lo considerado ideal y lo vivido como real rediseña el mapa de las sociedades actuales. Por un lado, utopías conceptuales que reúnen en sí mismas aquellos sueños por los que la humanidad tanto ha luchado a través de la historia.

Las más frecuentes recorren temáticas como la accesibilidad y democratización del conocimiento, las redes sociales como espacios de consenso, la transparencia política y las promesas de equidad e igualdad.

Sin embargo, la mirada sobre esas mismas utopías comienza a mutar cuando lo ideal se confronta con las distintas vivencias de lo que sucede en el plano de lo real. Utopías que se transforman rápidamente en sus propias distopías, como un proceso de metamorfosis inversa.

Específicamente, el investigador Margarit (2017) expresa que, si las utopías criticaban ciertos aspectos de una sociedad en pos de otra que creía mejorable, las distopías toman elementos de esta sociedad y exponen las zonas oscuras de aquello que parece establecer algo similar al orden. En este sentido, puntualiza lo que a menudo representan:

Hay distopías que se centran en el marco tecnológico, otras en el conflicto bélico, otras en el hambre. Uno de los aspectos más interesantes es la insistencia en el fracaso del hombre como portador de un sistema social armónico y constante, que muchas veces se presenta como la imposibilidad de un sistema jerárquico, de un orden social (p.5).

Durante gran parte del siglo XX, las distopías más frecuentes solían expresar miedo relacionado con las sociedades de control y con el desarrollo de la tecnología. En las primeras dos décadas del siglo XXI, aparecen distopías que conviven en el presente.

La mirada sobre la actualidad suele estar marcada por algunas corrientes discursivas dominantes que han instalado el concepto de cambio permanente como un comodín que busca justificarlo todo y evita en muchas ocasiones profundizar en las ideas y sus múltiples significados.

Sobre la complejidad de la sociedad moderna y sus propios discursos dominantes, Han (2013) señala a la ilusión de la transparencia como el lenguaje omnipresente. Arbitrada por un exceso de positividad, las cosas desaparecen en la sobreexposición e hipervisibilidad, con violencias invisibles, pero rizomáticas. (p.24-59).

Ferrer (2016) puntualiza esta angustia: “el hombre moderno es más débil que el de las cavernas -que podía sobrevivir a las adversidades-. Necesita sistemas de inmunización continuos de tipo farmacológico o posibilidades de estar ‘megustando’ en forma ansiosa para dar cuenta de que existe”. (p.7).

Explorado por Camus en su filosofía del absurdo, se re- flota el mito de Sísifo como metáfora del esfuerzo sin fin y estéril del hombre -condenado por los dioses a perder la vista y a empujar a perpetuidad una piedra gigante montaña arriba hasta la cima- como síntesis de la arrogancia de un hombre que cree saberlo todo, pero que finalmente el mundo que lo rodea es frágil y tortuoso.

En esta línea discursiva, Zizek (2013) recuerda que el capitalismo posmoderno es hábil a la hora de explotar la dimensión utópica para su propio beneficio:

Debemos rechazar la premisa de sentido común de que, en una sociedad hedonista consumista, todo el mundo tiene algo con lo que gozar: la función básica del hedonismo consumista ilustrado es, por el contrario, privar al goce de su dimensión excesiva, de su plusvalor perturbador, del hecho que no tiene utilidad. El goce es tolerado, a condición de que siga siendo saludable y no amenace nuestra estabilidad psíquica o biológica: chocolate sí, pero sin grasa, Coca Cola sí, pero sin azúcar, mayonesa, pero sin colesterol, sexo sí, pero seguro (p.72).

En este punto, el sociólogo promueve el detectar el anverso y reverso de una misma realidad, sobre muchas de las paradojas que las sociedades consumistas plantean, ante un mercado que se dibuja a sí mismo como un ser totalizante, resultadista, que todo puede monetizar. “Durante los últimos años fuimos testigos del auge de un nuevo tipo de prosopopeya donde quien habla es el mercado mismo, al que se apela como una entidad viviente que reacciona, advierte, incluso exige sacrificios, como un antiguo dios pagano”. (p. 130).

Son los reversos, las ambivalencias y ese contenido perturbador del capitalismo los que pueden hacer repensar los mecanismos de percepción de la realidad y los procesos de construcción del conocimiento.

Inevitablemente, surge la alegoría de la caverna de Platón como representación de la postura del ser humano frente a aquello que cree conocer como realidad. Un grupo de hombres que -encadenados desde su nacimiento- no pueden girar la cabeza, solo miran una pared iluminada por una hoguera que refleja sombras a las que consideran como verdad.

Platón imagina luego a uno de estos hombres liberado y obligado a salir de la cueva, contemplando una nueva realidad, en una metáfora de la dificultad que le representa al ser humano el ascender en los grados de conocimiento en cada momento histórico: un proceso costoso e incómodo que implica desprenderse de creencias muy arraigadas y discursos naturalizados.

Precisamente, durante siglos, la tarea de construir conocimiento fue dificultosa, y se definía en un espacio social circular y forzoso, como bien lo explica Foucault (1991): “el saber era lo secreto y su autenticidad estaba garantizada por el hecho de que circulase exclusivamente entre un reducido número de individuos; si el saber era divulgado, cesaba de ser saber y, por consiguiente, dejaba de ser verdadero”. (p.46).

En la actualidad, en un marco de disolución de la trayectoria narrativa del tiempo, se configura un presente sucesivo atomizado, donde la persona es el *homo sacer*, el hombre sagrado del panóptico económico. A diferencia de la sociedad disciplinaria, el control no triunfa basándose en el aislamiento y la reclusión, sino al contrario, en la conexión: todos construyen activamente el panóptico de la red. (Han p.74).

Corradini analiza este proceso a través del concepto de sobremodernidad del antropólogo Augé (2016):

Para él, la “sobremodernidad” se opone a la modernidad porque la época actual produce un número creciente de acontecimientos, que los historiadores

tienen dificultades en interpretar por una superabundancia espacial que corresponde tanto a la posibilidad de desplazarse rápidamente y por todas partes, como a la omnipresencia en cada hogar, de imágenes del mundo entero, a través de la televisión; y por la voluntad de cada uno de interpretar por sí mismo las informaciones de que dispone, en vez de apoyarse – como sucedía antes- en el grupo. (p.4).

El concepto de porvenir se ha desdibujado en un presente inmóvil, carente de su fuerza traccionadora hacia el futuro, que a su vez potencia la individualidad, y atomiza al hombre en su percepción del mundo.

Las prácticas no son neutrales

Algunas de los corolarios de esta visión individualista son retomados por Martucelli (2015), que advierte que una de las grandes cuestiones en América Latina es la ausencia radical de confianza a las instituciones, que trae como consecuencia que se piense que la única manera de avanzar es apoyándose en las propias capacidades personales. (p.102).

A su vez, reflexiona que “cuando las singularidades se utilizan para generalizar el deseo y la competencia incontrolada entre todos y en todos los ámbitos sociales, es una traducción que, del punto de vista de un colectivo, es negativa”. (p.103).

Asimismo, Gorostiaga y Tello (2011) abordan la relación entre los procesos de globalización y las reformas educativas que han tenido lugar en América Latina durante las últimas dos décadas, y reflexionan que sería propicio que el discurso sobre la globalización y las reformas educativas latinoamericanas profundizara en las formas y mecanismos que “la democratización puede adoptar en los distintos países, así como en las instancias concretas de mundialización existentes y posibles, teniendo en cuenta en todo momento la diversidad de contextos que la realidad de nuestra región ofrece”. (p.383).

Esta diversidad de contextos y las ambigüedades propias que plantea la posmodernidad exige revisar conflictos también latentes, como las prácticas docentes y las representaciones compartidas que se tienen sobre el ideal del alumno.

Celisy Guatame (2003) se centran en la importancia de la institución escolar como organización social y como escenario de prácticas situadas, donde se retoma el concepto bourdeano de habitus como mecanismo generador de prácticas, mediado según una conciencia discursiva particular. (p.5).

Asimismo, en la línea de pensamiento de Giddens, reflexionan sobre el contexto disciplinario del aula, ya no como un telón de lo que sucede en la clase, sino como una dialéctica de control, donde la disciplina es componente esencial de las prácticas escolares. Para Giddens (1993), esta idea resulta central:

Entender de qué modo se distribuyen las actividades en el espacio y en el tiempo resulta fundamental para los encuentros y también para comprender los aspectos básicos de la vida social en general. Toda interacción está localizada, es decir, ocurre en un lugar con-

creto y tiene una duración específica. Nuestras acciones en el curso de un día tienden a estar zonificadas, tanto en el tiempo como en el espacio” (p. 123).

En sí mismas, las prácticas no son neutrales y muchas veces, generan mecanismos perversos. Para Baquero (2002), la ficción de la homogeneidad en la población escolar común, los discursos y las prácticas psicoeducativas “han colaborado fuertemente a legitimar la exclusión de los sujetos sospechados de su competencia para ser educados y en la producción de la propia infancia moderna y los criterios para evaluar su secuencia evolutiva esperada saturada de normalidad”. (p.15).

Por su parte, la nota se convirtió en un mecanismo de control y de selección de personas, o sea de punición para aquellos que pierden (Martucelli, 2015, p.111).

En sus investigaciones, Miranda y Otero (2004) detectan en los egresados de la escuela secundaria el cuestionamiento sobre la formación enciclopedista, el escaso involucramiento del profesor con sus alumnos, la desactualización de los contenidos y la reiteración por años en la dinámica de las clases. (p.8-9).

Podría pensarse que durante muchos años la tendencia a que los estudiantes repitieran memorísticamente, les permitía a docentes e instituciones contar con determinadas certezas sobre el conocimiento.

También fue una manera encubierta de conservar el status quo: mientras solo se facilitara una mera repetición del conocimiento, el mundo podía seguir siendo percibido desde una sola perspectiva posible, también como una sutil forma de dominación, reproduciendo la tradición ilustrada y la conservación social, en palabras de Bourdieu y Passeron (1977).

La posibilidad de crear nuevos contextos

En un rápido mapeo de las sociedades actuales, ese hombre contemporáneo puede parecerse a Sísifo, si no apela al poder de la reflexión. Beck (2014) anticipó su encrucijada: “tendrá que vivir en un mundo lleno de riesgos inexistentes hasta hoy, y deberá decidir su futuro en unas condiciones de inseguridad que él mismo habrá producido y fabricado”. Así define las sociedades actuales: con el concepto de las sociedades de riesgo.

Una descripción que a la vez puede funcionar como un alerta sobre la urgencia de salir de la condena que el péndulo hábilmente propone en cada momento histórico. Para poder romper con él y seguir avanzando, se vuelve necesaria esa noción de riesgo que subraya Beck, de ansiedad anticipatoria, que permite pensar directamente sobre el plano de la acción.

Continuando con sus ideas, Vara profundiza sus análisis

En la modernidad avanzada, la producción social de riqueza es sistemáticamente acompañada de la producción social de riesgos. Los bienes y los males se producen de manera simultánea, inevitablemente unidos unos y otros. La tecnología da y la tecnología quita: eso es la sociedad del riesgo. Una sociedad que, por lo tanto, está condenada a la deliberación constante, a ponderar beneficios y riesgos de cada avance: una modernidad ‘reflexiva’, otro concepto central en Beck, que compartía con autores

como Anthony Giddens. No es posible resolver los dilemas de hoy de forma simple. Por un lado, no podemos volver a las cavernas, abandonar las tecnologías que nos trajeron hasta aquí, desde la producción de energía hasta las vacunas, la potabilización del agua, los antibióticos, las computadoras. Por el otro, no es honesto acusar a los ecologistas de retrógrados, habida cuenta de que los impactos negativos de muchas tecnologías son patentes, y cuando nuevos desarrollos se proponen como alternativas para solucionarlos” (2015, p. 7).

Este concepto de modernidad reflexiva abre una oportunidad para profundizar especialmente la capacidad del ser humano de decidir y hacer. Hoy, conocer mejor exige, además, interpretar los contextos, cada vez más necesarios para poder realizar lecturas en diferentes capas y niveles de comprensión. Este tipo de miradas sobre el conocimiento permite, por un lado, analizar las condiciones históricas, por el otro, redescubrir el carácter ilusorio de la existencia.

Necesariamente, los espacios de reflexión amplían la percepción para recapacitar sobre la historia de las nuevas tecnologías, sus usos y los cambios que originaron en las formas de comunicación y las relaciones sociales, el acceso a la información, y, sobre todo, a la producción del conocimiento.

En la actualidad, el pulso de una docencia más crítica y reflexiva permite abordar la concepción del conocimiento como una construcción colaborativa que posibilita ir más allá. La educadora Litwin (2016) reflexiona: En las escuelas, en todos los niveles de enseñanza y en todas las disciplinas sin excepción, siempre nos ha preocupado que los aprendizajes no se redujeran a la adquisición de la nueva información, su almacenamiento o su recuperación en el momento preciso. Nuestro interés sustantivo tiene que ver con la comprensión y con las capacidades de desarrollo de los estudiantes para pensar y conocer cada vez mejor (p.55).

El poder detenerse en el ejercicio de la reflexión es una oportunidad para prepararse mejor y resistir la falsa comodidad que ofrecen las sombras de la cueva, continuar en el ejercicio de desentrañar las sociedades actuales, resignificarlas con nuevos sentidos y por sobre todo, no detenerse en la producción activa del conocimiento.

Las prácticas docentes hoy pueden recrear escenarios propicios para dirimir ideas, recapacitar sobre fundamentos hasta el momento considerados incuestionables, desarrollar nuevos conocimientos y planteos, que permiten acceder a múltiples dimensiones de sentido y abordar los interrogantes que plantea la propia existencia.

En ese marco, el docente ya no dicta una materia con contenidos estáticos, no transfiere conocimientos en una planificación lineal. Crear contextos para el aprendizaje demanda el compromiso de generar climas de genuino estímulo y confianza donde el estudiante se perciba capaz de repensar ideas existentes y producir conocimiento nuevo. A su vez, involucra que cada institución educativa valide al estudiante como un conocedor activo (Magolda, 1999).

Un puente que facilita el crecimiento de los estudiantes y obliga a revisar gran parte de los supuestos pedagógicos que intervienen en cada uno de esos procesos: “Utilizar estos principios como una estructura subyacente de la

pedagogía, es transformar nuestras suposiciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Representa una perspectiva sobre la construcción del conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo humano”. (p.72).

Es aquí cuando poner bajo relieve el concepto de Arnaiz (2011) sobre la educabilidad: nunca es propiedad exclusiva de los sujetos, “en todo caso, es un efecto de la relación de las características subjetivas y su historia de desarrollo con las propiedades de una situación”. (p.16).

El cambio por el cambio mismo resulta vacío y el salto al futuro sin una motivación transformadora superficializa cualquier dimensión, y posiblemente solo se acerque nuevamente a Sísifo. Como menciona Augé (2014), el mayor desafío de la sobre modernidad es releer el pasado y enfrentar lo que vendrá:

La sobre modernidad (aceleración de la historia, estrechamiento del espacio, promoción del individuo consumidor) corresponde a una intensificación, no a una dilución de los procesos constitutivos de la modernidad. El paisaje sobre moderno transforma el paisaje moderno, pero no es su contrario. Aceptar la historia no significa soportar y aceptar pasivamente los acontecimientos, sino afrontarlos con una cierta idea del porvenir. En sentido práctico, una política de la ciudad debe ser plenamente política e interrogarse a la vez sobre el estado de las relaciones sociales y sobre el contexto en el que son llamadas a redefinirse (p.59).

Conclusiones

Entonces, si la escuela puede generar dificultades y mecanismos de reproducción de desigualdades y exclusión, también puede evitarlos, dependiendo de cómo se aborden las propias diferencias. Booth y Ainscow enfatizan que “la escuela tiene, por tanto, un papel fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía en desigualdades sociales, produciéndose un círculo vicioso difícil de romper”. (2000, p.6).

Ante trayectorias educativas y profesionales cada vez más individualizadas, y una sociedad que no cesa de recrear desigualdades, Martucelli puntualiza “lo difícil de hacer el colectivo”. (p.103).

Crear contextos en el marco de una institución educativa implica promover la interacción social como favorecedora de los procesos de aprendizaje: “la utilización de la interacción social como estrategia educativa supone aprovechar una fuerza que no es en absoluto externa al acto educativo”. (Carretero, 2016, p.86).

Augé (2016) también prioriza al grupo en la interacción social como instancia superadora de las individualidades, que a su vez posibilita la construcción de pensamientos nuevos, más complejos. (p.4).

El mundo actual no sugiere caminos de éxitos asegurados, pero para Miranda y Otero (2004) sí, adaptaciones constantes. “Uno de los principales desafíos actuales, no solo de la política pública sino también del conjunto de nuestra sociedad, es la construcción de una sociedad de semejantes (Castel, 2004), ya no solo en términos formales, sino sustantivos”. (p.16).

Resulta esperanzador cómo las distopías pueden funcionar como alertas anticipatorias, que invitan a la re-

flexión, como faros dispuestos a alumbrar el futuro que debemos evitar, sin ser en sí mismas portadoras de un discurso fatalista y determinante. Siempre es posible una nueva mirada, una nueva forma en el hacer, como sugiere Sibilia (2013):

La postevolución se presenta, así, como una nueva etapa en la larga historia de producción humana de la sociedad occidental. Este proceso siempre ha sido anónimo, una creación sin creadores, aunque guiado por intereses muy bien determinados; un impulso biocultural y cronológicamente variable; una estrategia histórica sin estrategias a la vista. Pero acá se asoma otro detalle que suele quedar solapado en este turbulento siglo XXI: la posibilidad de oponer resistencia a dichos procesos es inalienable. Aunque hoy parezca una ambición pasada de moda, siempre será posible alterar el curso de la historia, modificar su rumbo, reinventar lo que somos. (p.116).

Referencias Bibliográficas

- Arnaiz Sánchez, P. (2011). *Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar*. Revista Innovación educativa.
- Augé, M. (2014). *El antropólogo y el mundo global*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Baquero, R. (2002). *La educabilidad bajo sospecha*. Rosario. Cuadernos de Pedagogía.
- Baxter Magolda, M. (1999). *Creating contexts for learning and self-authorship. Constructive-developmental pedagogy*. Vanderbilt: Vanderbilt University Press.
- Beck, U. (2008). *Qué es la globalización. Falacias del Globalismo. Respuestas a la Globalización*. Buenos Aires: Paidós.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. París: UNESCO y CSIE.
- Bourdieu P. y Passeron J.C., (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia Ed.
- Carretero, M. (2016). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Celis, J. E. y Guatame, P. C.: (2003) *La institución educativa y la teoría de la estructuración de Giddens*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).
- Corradini, L. (2016). *El porvenir es menos previsible que antes*. Entrevista a Marc Augé. Recuperado: <http://www.lanacion.com.ar/1794733-el-porvenir-es-menos-previsible-que-antes>
- Ferrer, C. (2016) en Genoud, D. *Como voluntad de poder, la técnica va por delante de cualquier control*. Diario La Nación. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/1912179-christian-ferrer-como-voluntad-de-poder-la-tecnica-va-por-delante-de-cualquier-control>
- Martuccelli, D. (2015). En Nobile, M. y Ferrada Hurtado, R. *La singularización en las sociedades contemporáneas: claves para su comprensión*, Revista Propuesta Educativa Número 43, año 24, vol1, pp. 99-112.
- Giddens, A. (1993) *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid: Alianza.
- Giddens, A. (2001). *Interacción Social y Vida Cotidiana en Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gorostiaga, J. y Tello, C. (2011). *Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis intertextual*. Revista Brasileira de Educação.
- Han, B-C. (2013). *Topología de la Violencia*. Editor digital: Trivillius.
- Margarit, L. (2017. en Marajovsky, L. *Distopías, la imaginación en sombras*. Diario La Nación Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/2009473-distopias-la-imaginacion-en-sombras>
- Miranda, A. y Corica, A. (2015). *Las actividades laborales y extraescolares de jóvenes de la escuela secundaria en la Argentina de principios del siglo XXI*. Perfiles Educativos, vol. XXXVII, núm. 148.
- Miranda, A. y Corica, A. (2008). *Ocupaciones extraescolares y trayectorias escolares de los jóvenes estudiantes: entre la escuela y el trabajo*. V Jornadas de Sociología, Universidad Nacional de La Plata, Ciudad de La Plata.
- Platón. (1992). *La República, Libro VII*. Madrid: Ed. Gre-dos.
- Sibilia, P. (2013) *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Vara, A.M. (2015). *El pensador en la sociedad de riesgo*. Recuperado el 3 de enero, 2015. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1758486-el-pensador-de-la-sociedad-de-riesgo>
- Vargas Gaete, D. (2017). *En Marajovsky, L. Distopías, la imaginación en sombras*. Diario La Nación Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/2009473-distopias-la-imaginacion-en-sombras>
- Zizek, S. (2013). *El año que soñamos peligrosamente*. Madrid: Ediciones Akal.

[El presente artículo fue presentado en el marco de Interfaces en Palermo VI. Congreso para Docentes, Directivos, Profesionales e Instituciones de nivel Medio y Superior - mayo 2018]

Abstract: Necessarily, the spaces of reflection expand the perception to reflect on the history of new technologies, their uses and the changes that originated in the forms of communication and social relations, access to information, and, above all, to production of knowledge. Nowadays, the pulse of a more critical and reflexive teaching allows us to approach the conception of knowledge as a collaborative construction that makes it possible to go further. Creating contexts for learning demands the commitment to generate climates of genuine stimulation and confidence where the student perceives himself capable of rethinking existing ideas and producing new knowledge. In turn, it involves each educational institution validating the student as an active knower. Creating contexts within the framework of an educational institution implies promoting social interaction as a facilitator of learning processes and as an overcoming instance of individualities, which enables the construction of new, more complex thoughts.

Keywords: Reflection - space - education - university - context

Resumo: Necessariamente, os espaços de reflexão ampliam a percepção para reconsiderar sobre a história das novas tecnologias, seus usos e as mudanças que originaram nas formas de comunicação e as relações sociais, o acesso à informação, e, sobretudo, à produção do conhecimento. Na atualidade, o pulso de uma docencia mais crítica e reflexiva permite abordar a concepção do conhecimento como uma construção colaborativa que possibilita ir para além. Criar contextos para a aprendizagem demanda o compromisso de gerar climas de genuino estímulo e confiança onde o estudante se perceba capaz de repensar ideias existentes e producir conocimiento novo. A sua vez, envolve que a cada instituição educativa valide ao estudante como um conhecedor ativo. Criar contextos no marco de uma instituição educativa implica promover a interação social como

favorecedora dos processos de aprendizagem e como instância superadora das individualidades, que possibilita a construção de pensamentos novos, mais complexos.

Palavras chave: Reflexão - espaço - educação - universidade - contexto

^(*) **Constanza Lazizzera:** Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA). Posgrado en Periodismo Científico (Fundación Campomar). Maestría en Análisis de la opinión pública (Instituto de Altos Estudios Sociales). Posgrado en Management Estratégico (UB). Doctorando en Educación (USAL). Profesora de la Universidad de Palermo en el Área de Comunicación Corporativa y Empresaria, de la Facultad de Diseño y Comunicación.

Percepción de la cultura a través del ceremonial con un aprendizaje cooperativo y colaborativo

Fecha de recepción: junio 2019
Fecha de aceptación: agosto 2019
Versión final: octubre 2019

Cristina Amalia Lopez ^(*)

Resumen: El ceremonial es una de las disciplinas culturales más enriquecedoras para la formación humana del individuo. Los aportes culturales como los valores morales y éticos están presentes en el ejercicio de la interdisciplina que propone aprender el saber hacer, decir y comportarse en cualquier ámbito respetando las costumbres y tradiciones. De esta manera, percibir la cultura es una experiencia sensorial, que al ser enseñada desde la práctica y aprendida de manera cooperativa y colaborativa, facilita el pensar en la proximidad como el territorio de diálogo y de encuentro para la construcción de una paz sostenible.

Palabras clave: Enseñanza - ceremonial - aprendizaje cooperativo - multiculturalidad - educación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 144]

El aula es un espacio de socialización donde los alumnos acuden a aprender y nosotros como docentes a enseñar, sin embargo, también es un punto de encuentro, de interacciones académicas y culturales, debería de ser el sitio ideal para pensar creativamente a partir de entender conceptos y aplicarlos, con la apropiación de los mismos para conformar un todo, que nos permita construir el saber profesional.

Con una cultura multisensorial poner el foco en las técnicas del ceremonial para aprender a través de la puesta en valor del conocimiento, y hacerlo de manera creativa y participativa, nos ayuda a entender la idiosincrasia latinoamericana en un aula donde conviven alumnos de distintos países y que a través del relevamiento de esas culturas, nos hermana en el encuentro de nuestras diferencias como coincidencias y en las raíces mismas de nuestros antepasados comunes. La riqueza que provoca el intercambio de alumnos de distintos orígenes favorece el abordaje de los temas de la asignatura de una manera global y permite ampliar el horizonte de conocimientos con nuevas miradas aportadas desde la cultura de cada individuo.

Estamos hablando de un aula intercultural donde la proximidad favorece la percepción sensorial y el descubrimiento de saberes, visible en un e-portafolio cultural

(que puede visitarse en el blog docente de la asignatura). Tomando las palabras del Papa Francisco, crecer en el deseo de proximidad: es estar cerca con nuestras diferencias, neologismo que nos recuerda nuestra vocación a ser próximos a nuestro prójimo, a ser islas de misericordia en medio del mar de la indiferencia, por eso el abrirnos a la cultura nos permite ampliar horizontes. A partir de respetar la diversidad y la interculturalidad, revalorizar las identidades, costumbres y tradiciones en un rico crisol de razas, la mixturización de ideas y conceptos académicos, crean contenido y valor patrimonial. Aprender desde la proximidad, valorizando el trabajo individual como conjunto del alumno, favoreciendo su intervención en la creación de un portafolio colectivo involucra “razón, emoción y pensamiento en el aprendizaje cooperativo y colaborativo”. Visible como acabamos de mencionar, en el mini sitio de profesores, “el e-portafolio” de la cátedra de Ceremonial y Protocolo II, refleja lo que hemos sido capaces de aprender investigando, accediendo justamente al trabajo realizado del docente y los alumnos, y que contribuimos a documentar a lo largo de cada cursada.

Con cada consigna, los estamos ayudando a pensar, que el cerebro procese toda la información sensorial recibida para que adquiera un significado, y este pro-