

- Ballin Pacalla, J. P. (2019). *Comportamientos disruptivos en las actividades grupales de los niños y niñas de 4 años de Educación Inicial de la Unidad Educativa "Fray Álvaro Valladares" de la ciudad de Puyo (Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Carrera de Educación Parvularia).*
- Martinis, P. (2006). *Pensar la escuela más allá del contexto.* Montevideo, Psicolibros.
- Mateo, V. F. (2014). *Conceptualización del comportamiento disruptivo en niños y adolescentes.*
- Murcia, J. A. M., Gimeno, E. C., Galindo, C. M., & Villodre, N. A. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(1), 167-192.
- Onganía, C. (2019). *Congreso Interamericano de Educación Física COPEFER. Más y mejor Educación Física. "Comportamientos disruptivos" mayo 2019.* Entre Ríos. Argentina.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española (22.a ed.).* Consultado en <http://www.rae.es/rae>

Abstract: The current pedagogy contemplates inclusive and participatory classes; however, this dynamic is often interrupted by disruptive classroom behaviors that hinder the normal functioning of the class. The presence of students with disruptive conditions in classes is becoming more frequent; This implies the need for teachers to reflect and act with appropriate interventions and strategies that observe diversity, individuality, and interpersonal communication interactions. We believe it is important to provide answers to some questions about disruptive

behavior in children and adolescents that favor the construction of appropriate strategies in educational spaces.

Keywords: Flexible classrooms - pedagogical strategy - inclusion - teaching intervention - teaching role.

Resumo: A pedagogia atual contempla aulas inclusivas e participativas; no entanto, esta dinâmica é muitas vezes interrompida por comportamentos desordenados na sala de aula que dificultam o normal funcionamento da turma. A presença de alunos com condições disruptivas nas aulas é cada vez mais frequente; Isso implica na necessidade de os professores refletirem e agirem com intervenções e estratégias adequadas que observem a diversidade, a individualidade e as interações de comunicação interpessoal. Acreditamos ser importante fornecer respostas a algumas questões sobre comportamentos disruptivos em crianças e adolescentes que favoreçam a construção de estratégias adequadas nos espaços educativos.

Palavras chave: Salas de aula flexíveis - estratégia pedagógica - inclusão - intervenção docente - papel docente.

(¹) **Alejandra Hebe Filadoro.** Maestrando en Actividad Física y Deporte Ufio Dr. Tesis R. Gómez. Licenciada en Educación Física y Deportes UAI. Entrenadora Deportiva UBA. Especialización Superior en Prevención de la Siniestralidad Accidental y Socorrismo. Postgrado en Metodología de la Investigación UNPAZ. Actual docente de Natación II y Actividades Acuáticas. Universidad Nacional de J. C. Paz (UNPAZ).

Aprender más allá de los resultados: de la presencialidad a la virtualidad

Paula Daniela Franco(¹)

Resumen: La enseñanza responde a necesidades sociales que surgen dentro de un contexto sociocultural y político que se modifica en el tiempo. La pandemia por COVID-19 acarreó nuevas problemáticas a ser tratadas, entre ellas la cuestión de la educación en Argentina en su traspaso de forma inédita a la virtualidad en todos sus niveles en el 2020. Los docentes van modificando sus formas de enseñar de acuerdo a las necesidades que se plantean frente al grupo de educados. Analizar estas nuevas formas de enseñanza, recursos y estrategias desplegadas sirve para reflexionar sobre los procesos de aprendizaje.

Palabras clave: Aprendizaje - Covid 19 - docencia - educación - virtualidad.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 171]

Fecha de recepción: junio 2022
Fecha de aceptación: agosto 2022
Versión final: octubre 2022

Introducción

Primero y principal, es importante tener en cuenta que la enseñanza no es una causal necesaria del aprendizaje y que no siempre que se enseña, se aprende porque no responden a una relación directa. No debe eximirse al docente de sus responsabilidades sociales en donde pone en juego estrategias que permiten que el otro aprenda. Didáctica, es el nombre de la disciplina que se encarga de estudiar los procesos de enseñanza situados y contextualizados en relaciones ontológicas de intención y finalidad en la apropiación de diferentes contenidos. Dichos contenidos escolares suelen caracterizarse por tener una fuerte descontextualización de los saberes y de las prácticas; adscripción a una cierta secuencia de desarrollo; su sumisión a ritmos y rutinas que permitan la evaluación y también tener la sensibilidad de la fabricación del contenido a los efectos de poder que tienen lugar en toda sociedad.

En el presente trabajo se buscará abordar la importancia del rol docente en las prácticas de enseñanza frente al grupo de estudiantes, y a su vez, el currículum educativo como una herramienta fundamental que incluye los criterios, los planes de estudios, la metodología, los programas y todos y cada uno de los procesos que servirán para proporcionar al alumnado una formación integral y completa en diferentes contextos socio-educativos.

Desarrollo

Propuesta política educativa

Litwin (1996) entiende la didáctica como teoría acerca de la enseñanza significada en contextos sociohistóricos en que se inscriben. No se debe perder de vista que las prácticas de enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren y respondan al campo que enseñan de una manera particular, como es el caso de los docentes de matemática que definen sus prácticas según el contexto y siguiendo ciertas planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta ese entramado. Contreras señala que como la enseñanza es una práctica social, “responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos en la misma” (1990: 37). También desde la nueva agenda hay una reconfiguración de las categorías tradicionales de la Didáctica que ayudan a pensar nuevas estrategias más contextuales desde principios ideológicos y políticos. Hablar de “resucitar” la educación argentina conlleva a pensar que no se pueden valorar distintas formas de enseñanza. Por eso existen diferentes métodos (pasos a seguir para el aprendizaje) y estrategias (decisiones que toma un docente para enseñar algo en relación al contexto).

El rol docente es el de un intelectual que selecciona contenidos y estrategias para trabajar; es un sujeto de desarrollo curricular ya que convierte en práctica cotidiana a un currículum. Entendido este como una propuesta política educativa porque se encuentra articulado a los proyectos político-sociales amplios sostenidos por diversos grupos que impulsan y determinan un currículum de cada época. Pensar soluciones frente a los conflictos en la escuela guarda relación con la práctica del día a día y que se da en el marco de contenidos a enseñar. Conformar una propuesta política educativa es un currículum y este también es la síntesis de elementos culturales.

Es destacable porque toda selección del currículum es política y responde a sectores que pugnan por intervenir ya que implica un gran alcance, como en este caso, la llegada a todas las escuelas nacionales. Es por ello que los intereses de diversos sectores tienen que ver con distintos mecanismos de imposición de negociación e imposición social. Para De Alba (1998), el currículum es una propuesta conformada por aspectos estructurales formales y procesales prácticos.

Los procesos de selección y cuestiones pedagógicas conforman un espacio de decisión en donde se debe tener en claro el porqué de la elección por parte de cada docente ya que es necesario señalar que siguiendo varios autores la educación es una arena de lucha, así como otras áreas de la vida social, en la que diversos grupos sociales, con intereses diversos y contradictorios, pugnan por imponer su visión y determinar así la dirección que deben seguir las acciones a tomar (Contreras, 1990; De Alba, 1991; Grinberg y Levy, 2009). Y en ella se juegan distintos intereses.

A su vez, Grinberg (2009) dice que el estudio del currículum focaliza la dinámica cultural de su construcción y reconstrucción, las relaciones de fuerza entre grupos sociales en que se inscriben las decisiones curriculares como es en este caso, entre autoridades del ministerio y docentes. El autor también reconoce lo real, lo oculto y lo nulo que queda dentro del currículum; el primero permite incorporar procesos y prácticas que ocurren en las escuelas, el segundo corresponde a aquello que es aprendido sin estar explicitado mientras que el nulo es lo que queda afuera o lo que podría haberse enseñado. La cuestión consiste en preguntarse sobre qué y por qué es lo que se enseña ya que implica parte de la tarea de enseñanza y la trasmisión de cultura.

Los contenidos que se tienen en cuenta son producto de una lucha, no son lineales ni tampoco neutrales y para que un saber sea contenido pasa por un proceso de transposición didáctica en donde los ámbitos de referencia son aquellos donde se buscan los saberes que se transpondrán en contenidos. En palabras de Terigi (2006), se entiende los procesos curriculares a los procesos de aceptación, rechazo, redefinición, que se operan sobre lo prescripto y contribuyen a transformarlo.

Los diseños curriculares constituyen la objetivación de las políticas curriculares y permiten un recorte de escala a nivel político; los planes institucionales constituyen la objetivación de los proyectos de las escuelas particulares y permiten un recorte de escala a nivel institucional; por último, las planificaciones de los docentes definen preactivamente el trabajo pedagógico que se lleva a cabo en el aula y que autoriza un recorte a nivel áulico. El docente en el aula, poseedor de un saber y con la intención de transmitir ese conocimiento según Anijovich (2009), resalta la necesidad de desarrollar capacidades para el ejercicio de su profesión, es por ello que la formación docente como trayecto surge a partir de la revisión crítica de la forma sistemática tradicional.

Nuevas formas de enseñanza

Repensar nuevas formas de enseñanza, es también tarea del docente, pero no la única. Es importante también tener en cuenta el planteo de Terigi (1999) con respecto a las tres disposiciones básicas que se dan en las escuelas,

las cuales tienen que ver con la clasificación de los currículos (organización por asignaturas), la designación de los profesores por su especialidad y la organización del trabajo docente.

Además, como también indica la autora, tanto por iniciativa institucional como por impulso de las políticas estatales, las escuelas en todos sus niveles educativos (inicial, primaria, secundaria) parecen ser escenario del despliegue de nuevas y variadas estrategias orientadas a mejorar la formación que reciben los estudiantes y a atenuar las dificultades que encuentran para progresar en su escolaridad. Grinberg y Levy (2009) remarcan, en este sentido, que la enseñanza involucra decisiones técnicas, pero en estas decisiones influyen las luchas sociales, por lo tanto, la enseñanza nunca es neutra, sino que se constituye en un proyecto político-educativo (De Alba, 1991; Grinberg y Levy, 2009). Domingo Contreras, por su parte, señala que aparte la enseñanza es una práctica social y, como tal, “responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos en la misma” (1990: 37). Es decir, en algunos aspectos, la enseñanza no depende solo de los deseos de profesores, alumnos, ni, incluso, de directivos institucionales; está en parte determinada por un actor mayor, que desde la constitución de los estados nacionales ha tomado a su cargo y bajo su tutela, la reglamentación de qué se debe enseñar y cómo: el Estado (Grinberg y Levy, 2009). Es sumamente importante la necesidad de que se incorpore el debate de lo metodológico a aspectos contextuales, institucionales, materiales y no solamente la formación docente, como se intenta en este caso. Quienes se encuentran frente a un grupo de alumnas/os son los docentes, aquellos que despliegan herramientas, recursos y estrategias para buscar resultados favorables y la incorporación de nuevos contenidos. No es posible englobar a todos los docentes por igual. Además, como dice Litwin (1998) no todos los estudiantes acceden de la misma forma al conocimiento.

La enseñanza no depende solo de los deseos de profesores, alumnos, ni, incluso, de directivos institucionales; está en parte determinada por un actor mayor, que desde la constitución de los estados nacionales ha tomado a su cargo y bajo su tutela, la reglamentación de qué se debe enseñar y cómo: el Estado (Grinberg y Levy, 2009). Concluir en que la tarea de los docentes está “enseñada mal” (que según Litwin (1996), la “buena” enseñanza remite a la enseñanza exitosa acorde a los objetivos que se anticiparon) a raíz de un dispositivo de evaluación, es culpabilizar al docente y desmerecer toda su formación previa en donde se trabaja con didáctica específica de la materia a enseñar ya que la tarea didáctica es pensar alternativas ante situaciones fatalistas. Para Anijovich (2009), la identidad profesional docente es el resultado de un proceso bibliográfico y social, es una construcción singular y también un proceso relacional. Sostener la necesidad de cambios profundos en los formatos que asume la escuela no autoriza a desconocer, minimizar o simplificar las dificultades que entraña la adopción de formatos novedosos, según la autora Terigi (1996). Y también cabe señalar que los docentes van

modificando sus formas de enseñar de acuerdo a las necesidades que se plantean frente al grupo de educados que se presentan.

Un dispositivo de formación docente es un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participen en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o otros adaptándose a situaciones cambiantes y desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción como lo plantea Anijovich en “Transitar la formación pedagógica” (2009).

Pensar y armar nuevas formas de enseñanza con el fin de mejorar los resultados en las escuelas es parte de un proceso atravesado por distintos sujetos sociales con mayor o mejor poder de decisiones que pugnan en esa selección, en donde lo que se propone enseñar es producto de una selección de un proyecto político-ideológico. Como se ha mencionado, De Alba (1998) plantea que el currículum es una arena de lucha con procesos de oposición, resistencia, lucha de poder y hegemonía. Es por ello que hay que tener en claro el porqué de la elección de contenidos y no naturalizar cuestiones que responden a intereses políticos de la tensión entre la reproducción del orden social imperantes (dominantes) y la resistencia (dominados) en donde existen mecanismos de negociación e imposición. Lo valioso a transmitir es seleccionado y se vuelve legítimo; y es legítimo y valioso, justamente, por haber sido seleccionado (Terigi, 1999). Es decir, en los procesos de lucha hay conocimientos que se privilegian sobre otros.

Conclusiones finales

La pandemia por COVID-19 obligó al sistema educativo a repensar las prácticas de enseñanza que venían siendo en la presencialidad hacia un sistema totalmente distinto y virtual, con nuevas herramientas y desafíos por parte de los educadores, quienes cumplen un rol importantísimo y fundamental en su tarea diaria. En ese sentido, “pensar críticamente (...) desde lo personal, implica el desarrollo de la capacidad de dialogar, cuestionar y autocuestionarse” (Litwin, 1998: 110).

La importancia del currículum está dada porque los currículums escolares son una síntesis de los elementos culturales (saberes, contenidos, habilidades, destrezas) considerados valiosos y básicos para transmitir en las escuelas (cuando la educación es un sistema institucionalizado de prácticas de enseñanza-aprendizaje) (De Alba, 1991; Grinberg y Levy, 2009). Y en este sentido se produce una espiral que se retroalimenta: lo valioso a transmitir es seleccionado y se vuelve legítimo; y es legítimo y valioso, justamente, por haber sido seleccionado (Terigi, 1999). Dentro de esta selección, los mismos procesos de lucha de poder, permiten clasificar y jerarquizar las asignaturas consideradas “racionales” con una valoración diferencial por sobre otras disciplinas (las artes o las relacionadas con el cuerpo).

Seguir nombrando el binomio enseñanza-aprendizaje es una manera de no dejar de tener presente el compromiso que debe guiar a los docentes a buscar por todos los medios existentes a su alcance, que los alumnos logren alcanzar y, tengan las mejores oportunidades para hacer-

lo, el aprendizaje. En este sentido Litwin (1998) plantea que no todos los estudiantes acceden de la misma forma al conocimiento. Este acercamiento difiere en términos de intereses y estilos para los diferentes estudiantes, por lo tanto, un docente habilidoso es aquel que puede abrir un número importante de puertas diferentes a través de las cuales los alumnos puedan entrar y puedan lograr un aprendizaje comprensivo, en el contexto que sea.

El Estado debe incorporar la vida escolar y áulica en la tarea de determinar contenidos. Es el docente el que se encuentra en su situación de trabajo, el aula, y despliega sus conocimientos enseñando en relación a un contexto determinado. Es por ello que para Litwin (1996) el discurso educacional se construye en un articulador de los marcos personales y los materiales, y contiene una profunda potencialidad para compartir y negociar significados con el objeto de que los alumnos construyan el conocimiento; por ello, en la carta difundida por los docentes estos expresan que el trabajo docente debe ser revalorizado junto con su lugar en la producción de decisiones sobre la enseñanza. Y retomando lo dicho por el pedagogo Freire (2010) “quien enseña aprende y quien aprende enseña al aprender. Quien enseña, enseña alguna cosa a alguien” ya que se corre a los docentes de su lugar, de únicos poseedores del saber, afirmando que el que enseña también aprende y que todos, no solo los docentes, enseñan algo a alguien todos los días.

Bibliografía

- Anijovich, R. y otros. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires. Paidós. (Capítulo 3)
- Contreras, D. (1990). *Introducción y La didáctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje, Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- De Alba, A. (1991). *Las perspectivas, Currículo: Crisis, Mito y Perspectivas (pp. 57-143)*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía. Buenos Aires*. Buenos Aires. Siglo XXI editores. (Capítulos 1 y 2).
- Gluz, N. (2014). Exclusión y escolarización. ¿Qué se sabe, qué se supone y qué es lo que aún resta por investigar? e Y entre tanta complejidad, ¿qué se ha hecho? ¿Qué podemos aprender de ello?, *Políticas y prácticas en torno a la “inclusión escolar”*. Buenos Aires: Mandioca.
- Grinberg, S. y Levy, E. (2009). Debates curriculares, *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro (pp. 53-87)*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Litwin, E. (1996). “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”, en Camilloni, Alicia y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires*. Paidós.
- Terigi, F. (2008). “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”, en *Propuesta educativa, 17 (29), dossier “Reformas de la forma escolar”*, pp. 63-71. Junio de 2008.
- De Alba, A. (1998). *Currículo: crisis, mito y perspectivas. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras*. Universidad de Buenos Aires. (Capítulo III).
- Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal. UNQUI. (Capítulo II).
- Terigi, F. (1999). *Currículum: itinerarios para aprehender un territorio*. Capítulos 2 y 3. Buenos Aires. Santillana.

Abstract: Teaching responds to social needs that arise within a sociocultural and political context that change over time. The COVID-19 pandemic brought new problems to be addressed, including the question of education in Argentina in its unprecedented transfer to virtuality at all levels in 2020. Teachers are modifying their ways of teaching according to the needs that arise in front of the educated group. Analyzing these new ways of teaching, resources and strategies deployed serves to reflect on the learning processes.

Keywords: Learning - Covid 19 - teaching - education - virtuality.

Resumo: O ensino responde a necessidades sociais que surgem dentro de um contexto sociocultural e político que muda ao longo do tempo. A pandemia do COVID-19 trouxe novos problemas a serem enfrentados, incluindo a questão da educação na Argentina em sua transferência inédita para a virtualidade em todos os níveis em 2020. Os professores estão modificando suas formas de ensinar de acordo com as necessidades que surgem diante do grupo educado. Analisar essas novas formas de ensinar, recursos e estratégias implantadas serve para refletir sobre os processos de aprendizagem.

Palavras chave: Aprendizagem - Covid 19 - ensino - educação - virtualidade.

(*) **Paula Daniela Franco.** Licenciada y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación Social por la Facultad de Ciencias Sociales en la UBA. Carrera de posgrado Especialista en Estudios Políticos. Maestranda en Teoría Política y Social (UBA). Investigadora en temas relacionados a la comunicación, discurso, cultura. Experiencia en actividad docente y participante de diversos proyectos educativos.