

POSIBILIDAD DE RECONSTRUCCIÓN DE LA RELACIÓN SOCIAL ENTRE PROFESORES, ESTUDIANTES Y LA COMUNIDAD

UMA POSSIBILIDADE DE RECONSTRUÇÃO DO LAÇO SOCIAL ENTRE PROFESSORES, ALUNOS E COMUNIDADE

A POSSIBILITY OF RECONSTRUCTION OF THE SOCIAL TIE BETWEEN TEACHERS, STUDENTS AND THE COMMUNITY

Cleber Gibbon RATTO¹
Jeferson Luis da SILVA²
Marcelo Almeida de Camargo PEREIRA³

RESUMEN: Este artículo proviene de una actividad propuesta para maestros de escuelas públicas, en un curso de capacitación pedagógica, donde se produjeron narrativas individuales sobre los desafíos para un mejor aprendizaje de los estudiantes. Con estas narrativas buscamos encontrar una característica común capaz de promover un diálogo reflexivo. Adoptamos la técnica de análisis textual discursivo que da lugar a tres categorías: motivación, tecnología digital y aprendizaje significativo. Identificamos en los maestros un cierto sentimiento de aislamiento, causado por la falta de interés de los estudiantes y la comunidad en las actividades escolares. Concluimos señalando la relevancia del pensamiento hermenéutico y el ejercicio como diálogo ético en la reconstrucción del vínculo social entre docentes, estudiantes y la comunidad.

PALABRAS CLAVE: Retos en la educación. Voz del profesor. Hermenéutica. Análisis textual discursivo.

RESUMO: *O presente artigo é oriundo de uma atividade proposta para professores da rede pública, em um curso de formação pedagógica, onde foram produzidas narrativas individuais sobre os desafios para uma melhor aprendizagem dos alunos. De posse dessas narrativas buscamos encontrar uma característica comum capaz de promover um diálogo reflexivo. Adotamos a técnica de análise textual discursiva dando origem a três categorias: Motivação, Tecnologia digital e Aprendizagem Significativa. Identificamos nos professores um certo sentimento de isolamento, causado pela falta de interesse dos alunos e da comunidade nas atividades escolares. Concluimos apontando para relevância do pensamento e do exercício hermenéutico enquanto diálogo ético na reconstrução do laço social entre professores, alunos e comunidade.*

¹ Universidad LaSalle (UNILASALLE), Canoas – RS – Brasil. Profesor e Investigador del Programa de Posgrado en Educación. Doctorado en Educación (PUCRS). Beca de productividad de investigación CNPq - Nivel 2. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9059-728X>. E-mail: cleber.ratto@unilasalle.edu.br

² Universidad LaSalle (UNILASALLE), Canoas – RS – Brasil. Estudiante de doctorado en el Programa de Postgrado en Educación. Becario PROSUC/CAPES. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8117-6136>. E-mail: jeferson.199810046@unilasalle.edu.br

³ Universidad LaSalle (UNILASALLE), Canoas – RS – Brasil. Estudiante de doctorado en el Programa de Postgrado en Educación. Becario PROSUC/CAPES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5731-341X>. E-mail: marceloacpereira@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE: *Desafios na educação. Voz do professor. Hermenêutica. Análise textual discursiva.*

ABSTRACT: *This article comes from an activity proposed for teachers from the public network, in a pedagogical training course, where individual narratives were produced about the challenges for a better learning of students. With these narratives, we seek to find a common characteristic capable of promoting a reflective dialogue. We adopted the technique of discursive textual analysis giving rise to three categories: Motivation, Digital Technology and Meaningful Learning. We identified in teachers a certain sense of isolation, caused by the lack of interest of students and the community in school activities. We conclude by pointing to the relevance of thought and hermeneutic exercise as an ethical dialogue in the reconstruction of the social bond between teachers, students and the community.*

KEYWORDS: *Challenges in education. Teacher's voice. Hermeneutics. Discursive textual analysis.*

Introducción⁴

Vivimos en una época en la que ha ocurrido una transformación acelerada de los sujetos y de los lugares en el mundo social y cultural, ocasionando una crisis de identidad, caracterizada por los constantes cambios estructurales, en el que tradiciones, costumbres e instituciones antes estables ahora se ponen como un reto por el mundo globalizado. La vida social pasa a ser mediada por el mercado global de estilos, nuevas tecnologías de comunicación, en un proceso de desvinculación de tiempos, lugares, arreglos y tradiciones, produciendo en algunos contextos el enflaquecimiento de las relaciones sociales.

Ante esta acelerada transformación, la escuela pública, sus profesores y alumnos, enfrentan retos de las más distintas situaciones y contextos, generando, en muchos casos, inseguridad, desorientación, sentimiento de soledad y abandono. Culminando en un contexto en el que una de las dificultades enfrentadas por la escuela es la falta de espacio y tiempo para reflexiones sobre los procesos de construcción y manutención cualitativa de los vínculos sociales.

En algunas percepciones los problemas son: los alumnos que perdieron el interés por las clases, o las familias que no apoyan los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para los estudiantes, son los contenidos distantes de su realidad, que no añaden mucho en su formación. Por lo tanto, esos factores se presentan desafiantes para la escuela y

⁴ El trabajo ha sido realizado con apoyo de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

sus implicados, en un contexto que puede ser mejor comprendido en la historicidad de nuestra sociedad.

Según Sposito y Galvão (2004), el cotidiano escolar se vuelve un espacio complejo de interacciones, con definición de identidades y singularidades. Es un espacio abierto como comunidad de reconocimiento interpersonal, con intercambios subjetivos, pero también palco de competencias y conflictos que producen, muchas veces, situaciones de violencia y desamparo en el cotidiano escolar.

En este sentido, Arroyo (2014) habla de un repensar de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de modo a incorporar la diversidad en la práctica escolar, teniendo como base la participación activa de profesores y alumnos, promocionando una innovación curricular. Esa pasaría por el reconocimiento de prácticas innovadoras, siendo los dos grupos vistos como sujetos de la acción educativa, puesto que estamos vivenciado un nuevo momento como escuela, siendo que, según el autor, “somos obligados a reconocer la heterogeneidad, la pluralidad, las diferencias hechas tan desiguales en nuestra sociedad. Un reconocimiento nada fácil en una tradición curricular que se pautó por la homogeneidad.” (ARROYO, 2014, p. 50).

Se puede observar que la superación de la homogeneidad demanda una necesidad de crearse y mantener condiciones de posibilidad para el ejercicio de la alteridad, en el sentido de prevenir un tipo de aislamiento social potencialmente perjudicial al proceso educativo. Según destacan Dayrell y Carrano (2014, p. 125, nuestra traducción):

Ante este reto, la escuela y los distintos espacios educativos juegan un papel fundamental. No hay que olvidar que estos espacios hacen posible, entre otras cosas, la convivencia con la diversidad, en la que los jóvenes tienen la oportunidad de descubrir que son diferentes a los demás y, sobre todo, de aprender a convivir respetando esas diferencias. Es al relacionarnos con los demás cuando aprendemos a reconocer nuestras propias limitaciones, a comprender que no somos suficientes y que las diferencias nos enriquecen. Corresponde al mundo adulto crear espacios y situaciones en las que los jóvenes puedan enfrentarse a sus propios límites.

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo general de este trabajo es comprender, desde la perspectiva de un grupo de profesores de escuelas públicas que participan en un curso de formación docente, qué perciben como retos para mejorar el aprendizaje de los alumnos y cuál puede ser el punto de partida colectivo para trabajar cualitativamente estos retos.

Para esta tarea, se buscó encontrar en las narraciones algún rasgo general que pudiera contextualizar en la misma dirección las percepciones presentadas por los profesores respecto a los desafíos de la escuela para producir un ambiente para un mejor aprendizaje. Buscamos

una característica que pudiera servir de base para un diálogo reflexivo capaz de conectar las narraciones en torno a un mismo objetivo, fácil de ser reconocido colectivamente por el grupo.

Caminos recorridos

El corpus de análisis de esta investigación, de carácter cualitativo (GIL, 2010), está compuesto por las respuestas abiertas de un grupo de profesores que trabajan en escuelas públicas y que participaron en un curso de formación pedagógica para profesores impartido por el Consorcio de Universidades Comunitarias de Rio Grande do Sul - Comung - en la modalidad de educación a distancia.

El curso, dividido en 3 ejes temáticos, abarcó los siguientes temas: aprendizaje; organización, planificación y seguimiento de la acción pedagógica; y evaluación. Dentro del Eje I del curso respectivo, se utilizaron las respuestas de los profesores, cuyas identidades se mantienen confidenciales, en un ejercicio en el que se les pide que creen una declaración y presenten brevemente un desafío general del proceso de aprendizaje.

Para el análisis de los datos, se utilizó la técnica de análisis del discurso textual, que tiene como objetivo elaborar metatextos a partir de un proceso de unitarización, deconstrucción y categorización de los discursos, según la premisa de Moraes y Galiazzi (2007). En este primer momento, las 21 respuestas se agruparon en un único texto, lo que constituyó un proceso de unitarización. Posteriormente a este paso, se realizaron lecturas con el fin de proporcionar la aparición de nuevas categorías, a través de palabras que contenían significados similares de los discursos de los profesores. Así, surgieron las siguientes categorías que ayudaron en el análisis hermenéutico al objetivo de la investigación: Motivación; Tecnología digital; y Aprendizaje significativo.

Esas categorías mencionadas serán desconstruidas en la próxima parte: análisis de los datos, en el que las hablas de los profesores son citadas en cursiva y referidas como Profesor + numeral (ej. Profesor 1), explicando cómo se las agrupó, relacionando con referencial teórico, cuando posible. La importancia de aplicarse un proceso de categorización, en este aspecto, se evidencia por el hecho de permitir poner énfasis:

[...] la interpretación, la subjetividad y la intersubjetividad, la valorización de los contextos de producción y el carácter histórico de los procesos de constitución de significados. Aunque el enrutamiento del análisis también puede pretender características más objetivas y deductivas, es en el lado más

subjetivo e inductivo donde se logran resultados más creativos y originales (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 79, nuestra traducción).

Una característica relevante del método de análisis del discurso textual es su aparente aproximación con la hermenéutica propuesta por Gadamer (2015), donde la comprensión se da en la fusión del horizonte del texto con el horizonte del interlocutor, haciéndose evidente que:

[...] No se puede hablar de fines bien establecidos en la investigación de las ciencias del espíritu de la misma manera que en las ciencias naturales, donde la investigación penetra cada vez más profundamente en la naturaleza. En las ciencias del espíritu, el interés del investigador que acude a la tradición está motivado de manera especial por el presente respectivo y sus intereses. El tema y el objeto de la investigación sólo se establecen por la motivación del interrogatorio. La investigación histórica se basa, pues, en el movimiento histórico en el que se encuentra la propia vida, y no se deja entender teleológicamente a partir del objeto al que se dirige la investigación. En sí mismo, dicho objeto no existe en absoluto. Esto es lo que distingue a las ciencias del espíritu de las de la naturaleza (GADAMER, 2015, p. 377-378, nuestra traducción).

Se puede evidenciar un cierto carácter hermenéutico atribuido al método de análisis textual del discurso cuando consideramos que el método propone, entre otras cosas, el impacto del lenguaje en la percepción y construcción de mundos, la valoración del otro en el proceso interpretativo, así como la idea de (re)construcción teórica constituida en lo que emerge de la experiencia fenomenológica con los participantes de la investigación.

Es en este sentido que comprendemos que el:

[...] proceso de análisis del discurso textual se basa en la fenomenología y la hermenéutica. Valora a los sujetos en sus formas de expresar los fenómenos. Centra su búsqueda en las redes colectivas de significados construidos subjetivamente y que el investigador se desafía a sí mismo a comprender, describir e interpretar. Los procesos hermenéuticos son (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 169, nuestra traducción).

Así, este modo de análisis tiene su inserción en el análisis cualitativo y en el paradigma interpretativo fenomenológico-hermenéutico (BICUDO, 2011). En este sentido, entendemos que la elección del método de análisis textual del discurso es relevante en la medida en que este estudio se propone como un posible ejercicio hermenéutico.

En el recorrido elegido para este trabajo organizamos en tres categorías las respuestas de los profesores, que se constituirán en “voces” de estos sujetos de la actividad docente, según demuestra el Cuadro 1.

Cuadro 1 – Las categorías emergentes

Categoría	Base
Motivación	Esta categoría agrega respuestas que contienen reflexiones, opiniones y críticas sobre la relación entre el alumno y el profesor, el alumno y su interés por el estudio y la participación de la familia en el desarrollo educativo del alumno. Se trata de 6 respuestas que contienen estos significados.
Tecnología digital	Categoría que obtuvo mayor relevancia en las respuestas de los profesores (12 respuestas), que engloba los significados en los que los profesores expresan críticas y reflexiones en las relaciones con las nuevas tecnologías digitales, ya sean aplicadas en clase o en los medios sociales, así como en la interferencia de éstas en la relación profesor-alumno.
Aprendizaje Significativo	Esta última categoría, finalmente, contiene sólo 2 respuestas con significados que se refieren a la acción docente, en el sentido del reconocimiento del alumno como sujeto poseedor de conocimientos, así como de la relevancia de los contenidos impartidos.

Fuente: Elaborado por los autores (2019)

La crisis de la motivación en las narrativas dos profesores

En el Cuadro 1, organizamos tres categorías y sus bases, considerando la escala de representatividad que ellas tuvieron en las hablas de los profesores. En un sentido general, se pudo observar en las narrativas que la práctica educativa sobrepasa simbólicamente por tres contextos; Intención, ambiente y resultado. En la intención encontramos la motivación, en el ambiente surgió la tecnología digital y en el resultado se consolidó la idea de un aprendizaje significativo.

Entendemos que la motivación es lo que da sentido al interés, atraviesa todas las relaciones sociales y los contextos que implican una acción humana. Desde esta perspectiva, es a través de la motivación que se manifiesta el interés y se consolidan los valores, promoviendo las interacciones sociales en menor o mayor grado de calidad, los vínculos. En muchos aspectos, la motivación es la fuerza que une o separa a las personas en torno a algún objetivo, como la enseñanza y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, los profesores señalaron que mantener el interés y la valoración de la educación es uno de los retos en el día a día de la escuela pública.

Según el Profesor 1:

Falta de disciplina y respeto de los alumnos con los profesores: con la decadencia que es la educación en nuestros días, nos encontramos con muchas dificultades con la falta de disciplina y respeto de los alumnos con los profesores, siendo cada día más difícil para el profesor sortear esta situación, ya que en la mayoría de los casos, estas actitudes y el lenguaje utilizado, forman parte de la vida familiar cotidiana (Respuesta del Profesor 1, destacados nuestros, nuestra traducción).

La respuesta del profesor es crítica a la relación entre la sociedad y la educación, con énfasis en la disciplina, donde los profesores son irrespetados por los alumnos, lo que se puede inferir que es una situación constante. Va en la misma dirección el discurso del profesor 6, que señala que los alumnos ya no pueden concentrarse en el aula y que "muchos van a la escuela por obligación [...], volviéndose cada día más violentos [...] perturbando el ambiente escolar" (Respuesta del profesor 6).

Otro aspecto que también aparece en esta categoría es la participación de los actores de este contexto educativo, tanto los alumnos como la familia. El profesor 10 afirma que la educación infantil se considera asistencial y que la familia carece de interés en participar activamente en el proceso de aprendizaje de los niños. El mismo sentido aparece en la respuesta del Maestro 17, cuando afirma que "falta estímulo en casa", alegando que las familias entienden la escuela como un lugar de cuidado con los niños, no involucrándose con el aprendizaje de los niños.

Por último, el profesor 15 destaca otro aspecto incluido en la categoría de motivación. En su discurso, se muestra la preocupación por los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje, como el déficit de atención, la dislexia, etc., que necesitan un seguimiento externo, no siempre disponible. Esta preocupación denota el interés del profesor por la calidad de su labor docente, al plantearse una acogida más justa para los alumnos con dificultades extras en su trayectoria educativa.

Una cuestión que nos pareció central a la hora de componer la categoría Motivación fue una cierta sensación de soledad y abandono, presente en los relatos de los profesores, especialmente cuando observamos que los resultados se refieren en gran medida a la falta de colaboración entre educadores, alumnos y familiares. En varios relatos observados, cada uno a su manera, se señala la existencia de una falta de implicación social, que lleva a un sentimiento de olvido, especialmente por la falta de interés de los alumnos y familiares en participar de forma solidaria en las exigencias de la vida escolar.

En este sentido, se pudo observar un cierto lamento que apunta a una especie de "cultura de la soledad", ya que el "aislamiento del profesorado tiene sus raíces en factores

como la arquitectura de las escuelas, la estructura de sus horarios, la sobrecarga de trabajo y la propia historia de la profesión docente". (Damiani, 2008, p.219).

En datos obtenidos por la QEdú en la investigación Prova Brasil en 2018, 93% de los profesores afirmaron haber una falta de asistencia y acompañamiento de los padres en la vida escolar de los alumnos. Y 60% de los profesores relataron participar de alguna actividad con otros profesores, como por ejemplo, trabajo interdisciplinario, en un promedio debajo de tres veces al año. Esa perspectiva de poca interacción con los iguales y familiares parece provocar, en algunos casos, inseguridades frustraciones y decepciones con los la propia actividad docente.

Huberman (1993, p. 31, nuestra traducción), sigue en ese sentido cuando afirma que:

El aislamiento alimenta la inseguridad continua sobre la capacidad de enseñanza porque el trabajo de uno se hace solo, nunca está sujeto al escrutinio exterior dando lugar a imágenes fantásticas de otros profesores mucho mejores que trabajan en otras aulas o escuelas.

En la perspectiva de Honneth (2003, p. 209), la autorrealización social pasa necesariamente por un sentimiento de pertenencia al grupo, donde el “[...] individuo se sabe miembro de un grupo que está en condiciones de alcanzar logros comunes, cuyo valor para la sociedad es reconocido por todos sus demás miembros”. En este sentido, además del sentimiento de inseguridad, se puede considerar que un aislamiento social, como el narrado por los profesores, puede llevar en algún momento a un fuerte sentimiento de falta de reconocimiento social, comprometiendo en estos casos la propia autoestima del profesor. Esta realidad docente puede afectar de diferentes maneras -por inseguridad o conflictos de autoestima- al rendimiento y a la propia salud de este profesional.

Según Honneth (2003), las relaciones sociales basadas en una relación de solidaridad, de colaboración mutua, promueven la autoestima y con ella una autorrealización social. Sin embargo, para diluir en cierta medida esta "cultura de la soledad" señalada en el discurso de los profesores, será necesario cambiar, en algún momento, las formas de pensar y de existir, ya que:

Para que los profesores resignifiquen su práctica, es necesario que la teoricen. Y este movimiento de teorización de la práctica no es efectivo sólo con la formación, las conferencias, los seminarios, las clases magistrales, sino mucho más, cuando hay una relación dinámica con la práctica de este profesor desde la reflexión colectiva, la autorreflexión, el pensamiento crítico y creativo, vía la formación continua. Es necesario poner en marcha estrategias de formación procedimental, colectiva, dinámica y continua. Reflexionar con otros profesores y compartir errores y aciertos, negociar

significados y confrontar puntos de vista surge como algo estimulante para una práctica pedagógica comprometida (RAUSCH; SCHLINDWEIN, 2001, p. 121, nuestra traducción).

Un buen punto de partida, con potencial para diluir esta "cultura de la soledad", parece ser la práctica del diálogo comprometido con un ejercicio hermenéutico. En este sentido, "el diálogo hermenéutico se produce en la relación entre interlocutores, y no entre espectadores pasivos o interlocutores indiferentes" (ROHDEN, 2004, p. 194), produciendo una pertenencia al grupo y un verdadero reconocimiento intersubjetivo, mutuo y ético.

Sin embargo, es necesario estar atentos a las tecnologías digitales, también conocidas como tecnologías de la información: éstas ocupan un lugar destacado en la medida en que influyen en los jóvenes en una determinada dirección, motivando muchas veces acciones contrarias al proceso educativo, y pueden en determinados contextos obstaculizar o favorecer una determinada propuesta de característica hermenéutica.

Los impases de la Tecnología digital en el ambiente escolar

El entorno escolar, como espacio y estructura que ofrece los medios por los que se configuran las relaciones, facilitando o dificultando las motivaciones para la enseñanza y el aprendizaje, tiene, desde la perspectiva de los profesores, impasses que deben ser discutidos y afrontados con seriedad. Entre ellas, destaca el acelerado auge de las tecnologías digitales en la sociedad, que cambian las formas de percibir la escuela y los métodos educativos. En este sentido, una de las preocupaciones de las tecnologías digitales es que llevan en sí mismas un potencial de dispersión y distanciamiento de las tareas necesarias para el aprendizaje.

Según el Profesor 2:

Los estudiantes de hoy tienen acceso a mucha información que llega a través de los medios digitales, que son muy rápidos y sin profundidad. Para el profesor acaba siendo muy difícil fomentar la lectura de libros, artículos o textos más profundos, porque a los alumnos les da pereza leer y, por tanto, acaban teniendo dificultades para interpretar, abstraerse, lo que les aleja cada vez más de la lectura (Respuesta del profesor 2, énfasis nuestro, nuestra traducción).

En el discurso del profesor 2 nos dimos cuenta de la aparente paradoja entre la lectura y los medios digitales. A pesar de que estos medios requieren la lectura, el profesor no ve la posibilidad de profundizar y/o utilizar esta información para la clase, lo que se asemeja a un paradigma, donde el profesor tiene una estructura de pensamiento todavía centrada en la enseñanza tradicional, y la tecnología digital es una barrera para esta estructura.

En la misma línea, verificamos las respuestas de los profesores 4, que critica el uso de los teléfonos móviles en el aula; 7, que afirma que las tecnologías digitales llaman más la atención que la escuela; y 8, que habla de la dificultad de hacer que los alumnos lean libros para las clases de lengua portuguesa. Otro discurso importante, que merece ser destacado, es el del profesor 12, que también está de acuerdo con el profesor 2:

Qué hacer con el desinterés o la falta de comprensión de los alumnos en unas clases que para ellos son tan aburridas e ilógicas: todo parece banal a los ojos de quienes tienen la tecnología y los diversos medios de comunicación al alcance. Incluso un niño que no sabe leer y escribir ya sabe buscar juegos, vídeos y otras formas de entretenimiento en las redes sociales, pero si está escrito en una pizarra verde no reconoce las mismas letras que escribe en un teléfono móvil o una tableta. Ciertamente la escuela vive en la dirección contraria a la tecnología, porque sigue viviendo en el pasado retrógrado y obsoleto de la pizarra, la tiza y un profesor que por la mejor voluntad que tiene, termina desmotivado experimentando esta realidad de apatía de los alumnos "alienados", los llamados analfabetos funcionales, que hoy son la gran mayoría de los alumnos actuales y los ya formados por nuestras escuelas recientemente (Respuesta del Profesor 12, nuestra traducción).

Podemos observar en el discurso del profesor una dura crítica al contexto educativo en general y su relación con la tecnología digital, donde la escuela no ha seguido el ritmo de los cambios tecnológicos, generando alumnos desinteresados con una formación inadecuada. El discurso también aporta aspectos didácticos de interés, como la alfabetización digital, donde el alumno reconoce las letras en formato digital y no puede visualizarlas en otro soporte físico.

El reto presentado por el Profesor 12 también partilla el Profesor 14, el que alerta para la necesidad de soporte pedagógico para uso de la tecnología digital en la Educación Infantil.

Otras críticas, aunque indirectas, provienen de los Profesores: 16, que habla sobre la enseñanza en la era del inmediatismo, en el que la velocidad dictada por la tecnología digital compromete el interés y el aprendizaje de los alumnos para con los contenidos; 19, que además de la informatización y redes sociales, trae los recursos audiovisuales como facilitadores que estimulan la falta de interés de los alumnos para la lectura.

El punto de inflexión de los "retos positivos" en la categoría de tecnología digital en la voz de los profesores viene de la valoración del profesor 21, que afirma que "la falta de interés de los alumnos se debe a un contenido aburrido y poco creativo presentado por los educadores [...]" que, en su opinión, debería enseñarse de forma que estimule al alumno a querer saber más.

Un habla importante, en este sentido, viene del Profesor 13:

Los alumnos están insertos en el mundo de la era digital y el gran reto del profesor hoy en día es hacer de esta herramienta (tecnológica) un gran aliado, para que el alumno pueda disfrutar de la mejor manera posible de esta herramienta que vino a transformar el mundo. Pero creo que el profesor tiene que saber utilizar esto en su beneficio. Para que los estudiantes sean capaces de utilizar estas tecnologías de la mejor manera posible (Respuesta del Profesor 13, nuestra traducción).

Para el profesor 13, la tecnología digital debe ser un aliado, dentro de la noción de que todos están insertos en la "era digital". Esta afirmación aporta en sí misma una visión optimista de la educación y otra crítica. La crítica se puede percibir en la necesidad del profesor de actualizar y utilizar la tecnología digital en clase, al contrario de lo que se percibe en las críticas y retos mencionados al principio de esta categoría. Esto se puede complementar con la afirmación del profesor 5, que reflexiona sobre el uso de las tecnologías digitales en las clases de matemáticas, sugiriendo el uso de software para que los alumnos visualicen y comprendan mejor los contenidos.

Por último, en esta categoría se presenta la sugerencia del profesor 9, que afirma que la "combinación de lo tradicional y lo tecnológico es una buena solución", ya que la mezcla de tecnologías digitales despierta el interés de los alumnos. Para él, corresponde al profesor estar al día sobre los medios de comunicación para utilizarlos, ya que están presentes en la vida de todos.

Incluso entre los que apoyan el uso de las tecnologías en la educación, surgió en algunos relatos una cierta incomodidad con la constante y quizás excesiva presencia tecnológica en la vida de los estudiantes. Parece que la tecnología compite con la educación en la medida en que seduce a los estudiantes con la promesa de facilidades que dificultan la construcción de ciertas habilidades, como la lectura más profunda y el mantenimiento de la concentración y el interés.

En este sentido, la respuesta a la pregunta de si es posible integrar tecnología y educación parece estar lejos de un consenso, las dudas existen. Sin embargo, se coincide en el aumento acelerado y la necesidad del uso de la tecnología en la actividad escolar, tanto por su atractivo e interés despertado entre los jóvenes, como por la posibilidad de nuevas formas cualitativas de aplicación pedagógica.

En un sentido general, en las narrativas presentadas, la desconfianza sobre la integración de la tecnología en la educación pública se produce motivada por la percepción de la complejidad del mantenimiento acelerado del contexto tecnológico y una dificultad ya

conocida, relacionada con las inversiones en formación y la necesidad de cambio de actitud en la gestión pública, relacionada con la forma de pensar la escuela y su arquitectura.

Para los profesores, según lo observado en sus narrativas, es importante que se tenga claro el uso e impacto tecnológico, puesto que:

[...] por muy potentes que sean los ordenadores o por muy rápidas que sean las redes de transmisión, no resolverán todos los problemas que rodean la cuestión de la inserción de las tecnologías en la educación, porque las tecnologías tienen implicaciones políticas, económicas, sociales y culturales que deben ser observadas con la máxima atención cuando se introducen en los espacios educativos (BIANCHI; PIRES; VANZIN, 2008, p. 55, nuestra traducción).

En el ámbito de las tecnologías, fue posible observar que algunos profesores se sienten solos, desamparados, sobre dónde y con quién hablar cuando se necesita entender los impactos y estrategias del uso didáctico de las nuevas tecnologías digitales. Las dudas e inseguridades surgen motivadas por las distintas y complejas situaciones de las aulas de clase en múltiples contextos socioculturales, que necesitan, de una u otra forma, producir en el alumno un aprendizaje significativo.

Los retos para un Aprendizaje Significativo

La idea, en sentido general, de un aprendizaje significativo, pone en el centro de la cuestión la interacción entre los conocimientos antiguos y los nuevos, en una relación fundamentalmente hermenéutica. En particular, por el reconocimiento de que el conocimiento es una construcción siempre interpretada en la resignificación de valores históricos y culturalmente construidos dentro de una determinada subjetividad.

En este sentido, las condiciones de aprendizaje dependen de un reconocimiento mutuo de la realidad del alumno y del profesor, para posibilitar un diálogo capaz de integrar los conocimientos previos del alumno con los que se pretenden presentar, algo que implica necesariamente una relación ética capaz de producir confianza y aceptación. Es en esta dirección que indica el profesor 11:

Relación profesor-alumno: Es necesario que el profesor entienda que su relación con sus alumnos es un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Respetar los conocimientos previos de los alumnos, estar disponible para el diálogo, etc. son condiciones que hacen favorable la relación profesor-alumno y con ello todos ganan. Considerar al alumno como una "tabula rasa" va en contra de la educación justa e igualitaria que tanto soñamos. Construir el conocimiento a partir de lo que nos aporta el

alumno ayuda en el proceso de aprendizaje. El alumno aprende mejor cuando sabe que su profesor le gusta. (Respuesta del profesor 11, énfasis nuestro, nuestra traducción).

A partir del discurso del profesor 11, verificamos un componente básico del concepto de aprendizaje significativo Ausubel (2003), que postula que el aprendizaje en el aula se refiere a procesos de adquisición, retención y uso de conjuntos de información significativa, como hechos, proposiciones, principios y términos de disciplinas, cuya información puede ser temas y contenidos organizados en un área particular en la que el individuo posee conocimientos previos. Al no considerar al alumno una "tabula rasa" y valorar sus conocimientos para el proceso de enseñanza y aprendizaje, el profesor converge a esta teoría del aprendizaje.

En consonancia con esta afirmación, el profesor 18 afirma que la falta de interés de los alumnos está motivada por los contenidos impartidos. Desde la perspectiva de los alumnos, los contenidos no influyen en sus vidas y no satisfacen sus necesidades, lo que se traduce en falta de interés, interacciones agresivas entre sus compañeros e incluso agresiones verbales y físicas con los profesores.

Para el profesor 20, que utiliza la Educación Infantil como ejemplo de aprendizaje significativo, es importante no olvidar que esta perspectiva requiere una propuesta más "creativa y menos tradicional, capaz de producir un interés desafiante en el alumno". (Respuesta del profesor 20).

Esta percepción de la necesidad de cambiar la estrategia en relación a cómo pensar la escuela, también apareció en las narrativas sobre el aprendizaje significativo. En particular, en lo que respecta a la distancia de las asignaturas en relación con la realidad del alumno. Las narrativas de la categoría aprendizaje significativo, aunque parecen distintas a las observadas en la categoría Motivación y tecnología digital, están claramente centradas por un distanciamiento sistémico, donde algunas necesidades de los estudiantes no son reconocidas ni valoradas en su contexto, proporcionando, al parecer, la posibilidad de una escuela poco conectada con las expectativas y demandas socioculturales de los estudiantes, produciendo el debilitamiento de los vínculos sociales con la comunidad y los estudiantes.

Consideraciones finales

Intentamos encontrar en algunas narraciones de profesores de la escuela pública un punto de motivación común, capaz de permitir una cierta unidad de sentido para comprender, desde la perspectiva de este colectivo, lo que perciben como retos para el aprendizaje de los alumnos.

Al organizar las narrativas en las respectivas categorías, nos pareció que el principal fenómeno que potencia la inseguridad y los conflictos de autoestima en profesores y alumnos, dificultando las relaciones sociales en la escuela, es un determinado sentimiento de aislamiento, casi siempre motivado por la ausencia de acciones que promuevan más claramente una valoración social de los profesores y alumnos de la red pública. Sin un reconocimiento social ético, es difícil mantener un entorno capaz de producir un sentimiento de pertenencia, apoyo y autoestima.

Tal perspectiva permite ponderar la importancia del pensamiento y del ejercicio hermenéutico como diálogo y fundamento para la reconstrucción del lazo social, donde el movimiento de reconocimiento mutuo intersubjetivo, capaz de proporcionar seguridad y autoestima, pasa necesariamente por la alteridad, la atención al otro, que se identifica fácilmente en la interacción guiada por un diálogo ético, sin pretensión de conclusiones definitivas, sino provisionales, en una postura propia de la solidaridad.

En vista de lo presentado, es posible considerar que un primer paso para iniciar una dilución de las dificultades señaladas en las narrativas de los profesores consiste en una disposición para un diálogo ético, de carácter hermenéutico, proporcionando acciones hacia una práctica efectiva de reconocimiento mutuo y valoración social de los involucrados, en una propuesta de alteridad.

REFERENCIAS

ARROYO, M. Repensar o Ensino Médio. Por quê? *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 55-73.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. 1. ed. Lisboa: Paralelo Editora, 2003. p. 219.

BIANCHI, P; PIRES, G. L.; VANZIN, T. As tecnologias de informação e comunicação na rede municipal de ensino de Florianópolis: possibilidades para a educação (física). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 56-75, jul./dez. 2008.

BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.150.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-133.

GADAMER, H. G. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015. p. 632.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2010. p. 175.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática dos conflitos morais. São Paulo: Ed 34. 2003.

HUBERMAN, M. **The lives of teachers**. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1993. p. 148.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: UNIJUÍ, 2007. p. 224.

RAUSC, R. B.; SCHLINDWEIN, L. M. As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais. **Contrapontos**, Itajaí, v. 1, n. 2, p. 109-23, 2001.

ROHDEN, L. Hermenêutica filosófica: uma configuração entre a amizade aristotélica e a dialética dialógica. **Síntese**, v. 31, n. 100, p. 191-212, 2004. DOI: <https://doi.org/10.20911/21769389v31n100p191-212/2004>

SPOSITO, M. P.; GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens; o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 345-380, jul./dez. 2004.

Cómo referenciar este artículo

RATTO, C. G.; SILVA, J. L.; PEREIRA, M. A. C. Posibilidad de reconstrucción de la relación social entre profesores, estudiantes y la comunidad. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 627-642, abr./jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.12969>

Enviado el: 28/09/2019

Revisiones requeridas el: 10/06/2020

Aprobado el: 15/10/2020

Publicado el: 01/02/2021