



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **PRÁCTICA DOCENTE: REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS ENTRE BRASIL Y COLOMBIA**

Ingrid Lorena Torres Gámez - SED/UDFJC  
José Joaquín Vargas Camacho - SED  
Regina Aparecida Correa – UNIFAL-MG

### **RESUMO**

En el estudio, reflexión y análisis de la práctica docente como objeto de investigación, lugar de enunciación y artificio de acción se articularon tres experiencias, una brasilera y dos colombianas, para presentar en un panel destinado a “Saberes didácticos, disciplinares y prácticas de enseñanza en Educación Básica” algunos hallazgos cualitativos derivados de particularidades poblacionales, conceptuales y contextuales de cada caso. En este sentido, el panel asume la discusión desde el enfoque contemporáneo de las Ciencias de la educación y las Ciencias Sociales donde la práctica docente es un escenario para que el ser y quehacer sean destinados a procesos dinámicos, heredados, inventados, hermetizados, objetivos y subjetivos de la enseñanza y aprendizaje; bajo este fin, dialoga una investigación orientada a descifrar la práctica de dos docentes de una escuela del Estado de Minas Gerais (Brasil) que por primera vez enseñan en grado primero, sus desafíos, didácticas y permanencias; una investigación donde la práctica de dos docentes de Historia es el epicentro para entender un debate actual sobre el “regreso de la Historia a la escuela”, y finalmente, una investigación anclada a procesos culturales y sociales para la construcción de ciudadanía e identificación de violencias ocultas en la cultura escolar, donde un profesor de un barrio periférico de Bogotá-Colombia investiga y reflexiona su propia práctica.

**Palavras-chave:** Práctica Docente, Educación Básica, Didácticas.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## PRÁTICAS DOCENTES DE ALFABETIZAÇÃO EN CLASES DE PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN BRASIL

Regina Aparecida Correa – UNIFAL-MG

### RESUMO

Este trabajo presenta datos de una investigación doctoral cuyo objetivo era analizar la construcción de prácticas docentes en alfabetización por parte de profesoras que por primera vez asumieron presencialmente las clases del 1o año de primaria. La investigación realizada tiene un enfoque cualitativo, etnográfico y utilizó como instrumentos de recolección de datos el cuestionario, la entrevista, la observación participante y el análisis de documentos. Participaron de la investigación dos docentes que impartieron clases presenciales, por primera vez, a una clase de 1er año. Los principales referentes teóricos de la investigación fueron: Ana María Salgueiro Caldeira, Anne-Marie Chartier, Cecilia Fierro et. al, Elsie Rockwell, José Gimeno Sacristán y Ruth Mercado, por el concepto de prácticas docentes; e Isabel Cristina Alves da Silva Frade y Magda Soares, por el concepto de prácticas docentes en alfabetización. Los resultados mostraron que las dos prácticas docentes investigadas fueron diferentes pese que trabajaron en la misma escuela, y estuvieron bajo los mismos lineamientos administrativos y normativos en un contexto que favoreció el uso del método fónico. Esta heterogeneidad inherente a la construcción de las prácticas docentes de las dos docentes parece estar relacionada con factores idiosincrásicos y su margen de autonomía. Finalmente, la investigación indicó algunos temas que podrían ser objeto de nuevas investigaciones.

**Palavras-chave:** Prácticas docentes, Prácticas docentes en Alfabetización, Primer año de educación primaria.

### INTRODUÇÃO

Este texto presenta los resultados de una investigación doctoral<sup>1</sup> para analizar la construcción de prácticas docentes en alfabetización por parte de profesoras que por primera vez asumieron presencialmente las clases del 1o año de primaria. Los objetivos específicos fueron: a) describir y caracterizar el desarrollo de la práctica de docentes que asumen, por primera vez, una clase de primer año de educación básica respecto a la alfabetización; b) comprender cómo y a partir de qué docentes que atienden presencialmente, orientan su práctica alfabetizadora.

La pregunta central que guio la investigación fue: ¿cómo construyen los docentes las prácticas docentes, con relación al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, cuando enseñan por primera vez en el 1º año de la escuela primaria? De esta pregunta surgieron

---

<sup>1</sup> Este trabajo presenta los resultados de una investigación desarrollada en el ámbito del programa de posgrado en Educação: Conhecimento e Inclusão Social, de la Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), bajo la dirección del Prof. Dr. Julio Emílio Diniz Pereira. La tesis desarrollada en el mencionado programa se titula: A construção de práticas docentes em alfabetização por professoras que assumem pela primeira vez turmas do 1º ano do ensino fundamental.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

otras como: ¿qué hacen? ¿Cómo lo hicieron? ¿Qué utilizan como apoyo? ¿Qué elementos están presentes en las decisiones que toman? ¿Qué fuentes se buscan? ¿Qué conocimientos se movilizan y cuáles faltan?

La investigación se justificó por los siguientes factores: la formación del alfabetizador, que en Brasil se realiza generalmente en la carrera de Pedagogía y, muchas veces, con una pequeña carga horaria de materias relacionadas con la enseñanza inicial de la lengua escrita; la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, compuesto por diferentes facetas y que exige una experticia por parte del alfabetizador; y el hecho de que el análisis de la construcción de prácticas docentes en alfabetización es un tema aún poco explorado dentro del campo de investigación de la formación y/o docencia docente.

En cuanto a la metodología, la investigación realizada tiene un enfoque cualitativo, etnográfico y utilizó como técnicas de recolección de datos la observación participante, entrevistas, análisis de documentos y cuestionarios. En la investigación participaron dos docentes de una escuela pública/municipal, ubicada en el sur de Minas Gerais- Brasil, que impartieron clases presenciales durante un año, por primera vez, en 2022.

Los referentes teóricos de la investigación realizada fueron: para el concepto de prácticas docentes, Ana María Salgueiro Caldeira, Anne-Marie Chartier, Cecilia Fierro et. al, Elsie Rockwell, José Gimeno Sacristán y Ruth Mercado; y para el concepto de prácticas docentes en alfabetización, Isabel Cristina Alves da Silva Frade y Magda Soares.

Los datos recogidos ponen de relieve el margen de autonomía y la idiosincrasia de los sujetos, lo que hace que, incluso en condiciones similares, prácticas tan diferentes sean desarrolladas por las docentes. Además de lo anterior, los datos también revelan aspectos desafiantes y facilitadores de las dos profesoras, además de plantear algunas preguntas para próximas investigaciones.

## **METODOLOGIA**

La investigación realizada tuvo un enfoque cualitativo, etnográfico y utilizó como instrumentos de recolección de datos cuestionarios, entrevistas, observación participante y análisis de documentos. Según Bogdan y Bilklen (1994), la investigación cualitativa enfatiza la comprensión de los comportamientos a través de la perspectiva de los sujetos que participan en la investigación y los datos se recolectan en contextos naturales, basándose en un contacto profundo con ellos. La opción por el tipo etnográfico se produjo porque, según André (2013), este se caracteriza principalmente por el contacto directo del investigador con la situación



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

investigada y permite la reconstrucción de procesos y relaciones que configuran la experiencia escolar cotidiana.

Los instrumentos de recolección de datos se definieron para que el investigador se sumergiera durante un tiempo en la realidad investigada, enfatizando el proceso y el significado de las acciones para los sujetos participantes. Se optó por seleccionar dos participantes considerando que analizar la construcción de las prácticas docentes requeriría un gran esfuerzo y un seguimiento sistemático, lo que haría inviable la participación de muchos sujetos. Por otro lado, sería importante la participación de al menos dos personas, a fin de verificar aspectos comunes y distintos en la construcción de prácticas docentes de profesoras que imparten por primera vez clases de primer año de educación básica.

La selección de docentes se produjo mediante la aplicación de un cuestionario elaborado en *Google Forms*. Para enviarlo a los docentes que impartieron clases por primera vez en 1° año de primaria en el año 2022, contamos con la ayuda de la Dirección Municipal de Educación, los coordinadores y directores de colegios estatales y privados del municipio donde se realizó la investigación. Según los datos obtenidos en el formulario, seleccionamos dos profesoras, Ana y Renata, que enseñaban en una escuela pública/municipal del sur de Minas Gerais, en 2022. Las profesoras habían impartido por primera vez a clases de 1° año en 2020. Sin embargo, como en 2020 y 2021, debido a la pandemia de Covid-19, las clases no se desarrollaron de forma presencial durante todo el año, consideramos que en 2022 impartieron clases de 1° clases del año por primera vez de manera presencial.

La profesora Ana tenía 31 años cuando respondió el cuestionario, a principios de 2022. Es licenciada en Pedagogía, por la Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), y con especialización en Educación Inclusiva, por la Faculdade Venda Nova do Imigrante - Faveni. Antes de hacerse cargo de las clases de 1°, Ana impartió una clase de 4° y una clase de Educación Infantil. La profesora Renata tenía 46 años cuando respondió el cuestionario, a principios de 2022. Es licenciada en Pedagogía por la Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), realizada a través de la Universidade Aberta do Brasil (UAB), en educación a distancia, y Especialización en Educación Infantil y Educación Inclusiva, por Faveni.

La observación de las clases de Ana y Renata se realizó de marzo a diciembre de 2022. En el primer semestre se observaron clases dos días a la semana en cada aula, de forma rotativa, de modo que la clase observada los lunes y el martes de una semana, se observaban el miércoles y jueves de la semana siguiente. En el segundo semestre, debido a la cantidad de datos recolectados en el primer semestre y la necesidad de redactar el texto correspondiente a la candidatura doctoral, cambiamos la rutina de observación, la cual comenzó a realizarse una



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

semana por mes en cada clase. En total se observaron 50 días de clases por cada docente, totalizando 200 horas. A través de la observación, también tuvimos acceso a algunos documentos, como planes de clase, actividades y tareas, cuyo análisis contribuyó a comprender la construcción de las prácticas de los dos docentes.

Durante el año se realizaron cinco entrevistas a cada una de las docentes. Estas entrevistas abordaron aspectos inherentes a la formación profesional, el trabajo realizado por ellas durante la pandemia, la asignación de la clase de 1er año, deseos, expectativas, el proceso de alfabetización docente, gestión del tiempo, entre otros.

Destacamos que el proyecto de investigación fue aprobado por el Comité de Ética de la universidad a la que está vinculado el posgrado y que se presentó un Formulario de Consentimiento Libre e Informado a los profesores que respondieron el cuestionario y a las profesoras Ana y Renata cuando comenzamos la observación. Además, para desarrollar la investigación obtuvimos la autorización de la Secretaría Municipal de Educación y del colegio donde los docentes impartieron la clase de 1er año en el año 2022.

Además de los docentes que participaron en la investigación, conversamos con el director de la escuela y algunos profesionales del Departamento de Educación, para aclarar dudas, como si el municipio orientaba la alfabetización con el método fónico. Finalmente, se realizó el análisis de los datos a partir del diálogo con los referentes teóricos de la investigación.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Al considerar el objetivo de la investigación presentada en este artículo, nos dimos cuenta de la necesidad de acercarnos a los conceptos de prácticas docentes y prácticas docentes en alfabetización. Así, los principales referentes teóricos de la investigación fueron: Ana María Salgueiro Caldeira, Anne-Marie Chartier, Cecilia Fierro et. al, Elsie Rockwell, José Gimeno Sacristán y Ruth Mercado, por el concepto de prácticas docentes; e Isabel Cristina Alves da Silva Frade y Magda Soares, por las prácticas docentes en alfabetización.

De los referentes teóricos mencionados, en lo que respecta a las prácticas docentes, entendemos que este es un concepto dinámico, complejo, multifacético, construido en el tiempo, a través de un proceso en el que se entrelazan una diversidad de factores, tales como los históricos, culturales, sociales, contextuales, personales e institucionales. Caldeira (1995) corrobora nuestra comprensión al definir las prácticas docentes como el resultado de un proceso de construcción histórica, en el que algunos elementos de la práctica permanecen mientras que otros cambian. Rockwell y Mercado (1988) corroboran esta comprensión al afirmar que toda



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

práctica docente es histórica, fruto de un proceso de apropiación y construcción que ocurre en la intersección entre la historia de las prácticas sociales y educativas y la biografía.

En cuanto a los aspectos personales, Gimeno Sacristán (1998) explica que la acción es siempre personal y que en ella están presentes los sentimientos, la inteligencia, el cuerpo y las formas de entender el mundo. Esta particularidad de la acción hace que, para analizar la acción pedagógica, sea necesario comprender las implicaciones de los sujetos, así como las implicaciones que una acción tiene para acciones posteriores.

En relación con las prácticas docentes en alfabetización, Isabel Cristina Alves da Silva Frade y Magda Soares nos ayudaron a comprender el surgimiento de estas prácticas en Brasil; los espacios en los que se desarrollaron, antes de llegar a la escuela; las discusiones en torno a los métodos actualmente denominados tradicionales y el conocimiento generalizado, especialmente desde los años 1980, sobre el objeto de la enseñanza de la lengua escrita y cómo los niños comprenden y se apropian del sistema de escritura alfabético.

Las prácticas docentes en alfabetización han estado presentes desde que era necesario enseñar a alguien a leer y escribir y, posiblemente, pasaron por otros ambientes, como el hogar, antes de la escuela (Frade, 2005). Luego de la Proclamación de la República, la escuela se convirtió en un espacio necesario para la formación de las futuras generaciones. Así, la lectura y la escritura fueron consideradas habilidades fundamentales para la obtención de conocimientos, el desarrollo social y la modernización (Mortatti, 2006).

Al igual que Mortatti (2006), Soares (2017) explica que la primera y esencial función del sistema de educación pública era promover un proceso de escolarización a través del cual todos los niños aprendieran a leer y escribir. Así, desde entonces hasta la década de 1980, la principal tarea de la escuela fue alfabetizar a los niños, a través de un proceso de codificación y decodificación.

Considerando el papel asignado a la escuela, descrito en el párrafo anterior, fue necesario pensar en estrategias de enseñanza. Frade (2007) explica que la discusión sobre los métodos de alfabetización ha estado presente desde que la escuela se convirtió en una escuela popular y necesitaba crear formas de enseñar a un mayor número de personas, en un mismo espacio.

En el ámbito de la discusión en torno a los métodos de alfabetización, encontramos dos grupos principales: los que priorizan las correspondencias fonográficas, basadas en subunidades de la lengua - métodos sintéticos (alfabéticos, silábicos y fónicos) y los que priorizan la comprensión - métodos analíticos (palabra, oración-fraseo y método global). Tanto los métodos sintéticos como los analíticos tienen como objetivo enseñar el sistema de escritura alfabético-



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

ortográfico; la concepción del niño como sujeto pasivo; la enseñanza prevalece sobre el aprendizaje y forma parte del paradigma del asociacionismo psicológico.

A partir de la década de 1980, las discusiones sobre la psicogénesis de la lengua escrita y el concepto de alfabetización trajeron varias contribuciones al pensamiento sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, destacando los procesos cognitivos que atraviesan los sujetos en el proceso de apropiación del sistema alfabético y de la escritura cuando resaltaron que aprender este sistema no era suficiente para formar lectores y productores de textos. Sin embargo, algunas interpretaciones erróneas respecto de estos estudios culminaron en un proceso denominado por Soares (2004) “desinvención” de la alfabetización, que consistiría en la pérdida de la especificidad de la alfabetización. En contraste con este proceso de desinvención de la alfabetización, Soares (2003) propuso la “reinvención” de la alfabetización.

Finalmente, resaltamos que, no necesariamente, los conocimientos propagados desde la década de 1980 ingresaron a las aulas o ingresaron a ellas de la misma manera, dado el dinamismo de las prácticas docentes, en las que la biografía de los sujetos juega un papel fundamental.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Según los datos recabados encontramos que la profesora Ana presentaba una letra semanal del alfabeto. Esta letra fue presentada el lunes y trabajada durante toda la semana, a través de una secuencia de acciones que se pueden resumir en: a) presentación de la consonante a trabajar durante la semana, de acuerdo con el cronograma elaborado por la Secretaría de Educación Ana se acercó a la pronunciación del fonema representado por la letra, prestando atención a la forma de su boca y al alfabeto representado en boquitas pegado en la pared; b) composición silábica basada en la combinación de la consonante trabajada con las vocales para lo cual la maestra dibujó un diagrama en la pizarra, que hacía visible el grupo de sílabas compuesto por la consonante presentada; c) lectura del grupo silábico trabajado en el silabario; d) Actividad fotocopiada, similar al esquema trazado en la pizarra, para que los niños practicasen el procedimiento de formación del grupo de sílabas; e) escribir el grupo silábico en la pizarra y, a veces, en el cuaderno; f) encuesta de palabras que comienzan con la letra trabajada durante la semana.

A lo largo de la semana, la profesora Ana continuó trabajando con la letra presentada el lunes utilizando el libro de texto, actividades fotocopiadas y actividades escritas en la pizarra. Cuando se le preguntó, en la segunda entrevista, sobre la forma en que introducía las relaciones



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO.

fonema-grafema, la maestra Ana dijo que primero se centraba en las sílabas y la letra para que estuvieran “más guardadas” en la cabeza de los niños y luego las relacionaba con palabras para formar sentido. Explicó que, si no tuviera sentido, asociándolo con su uso en la palabra, los niños tendrían más dificultades para recordarla.

En la descripción de la secuencia de acciones, realizada en el primer párrafo de este apartado, y la explicación de Ana, notábamos que organizar el trabajo es similar al método fónico. La profesora Ana explicó que, en 2019, hubo un curso que cubría el método fonético y que, en 2020, como era nueva, también debería haberlo hecho. Sin embargo, debido a la pandemia no lo hizo. Así, su forma de enseñar, según ella, estaba relacionada con lo que veía en los cursos y los materiales recibidos del Departamento de Educación, como el alfabeto de boquitas. Algunos empleados de la Secretaría de Educación explicaron que pretendía presentar diferentes métodos y metodologías de alfabetización, iniciadas con el método fónico y que no existía orientación/prescripción para que los docentes usaran el método mencionado en el municipio.

Paralelamente a la explicación presentada por empleados del Departamento de Educación, destacamos que, durante la recolección de datos, estaba vigente el Decreto 9.765, del 11 de abril de 2019, que estableció la Política Nacional de Alfabetización (PNA). Esta política enfatizó el trabajo con instrucción fónica sistemática y conciencia fonémica y fue criticada por varios autores, como Morais (2019), Bunzen (2019) y Goulart (2019), por intentar borrar el término alfabetización de la historia de la alfabetización en Brasil; por desconocer diversas investigaciones provenientes de la Sociología, Psicología, Filosofía, Lingüística, etc.; entre otros factores.

Además del PNA, hubo otros aspectos que, de cierta manera, sugirieron el uso del método fónico, como el alfabeto de boquitas, colgado en el salón de la profesora Ana, así como en los salones de los demás profesores que impartieron clases de 1er año en 2022; el cronograma del Departamento de Educación, con la introducción de una letra por semana y la recomendación de que los docentes participen en el curso de Prácticas de Alfabetización y Alfabetización Basada en Ciencias (ABC), ambos vinculados a la PNA.

A pesar de la secuencia de acciones realizadas por la profesora y el contexto que favoreció el uso del método fónico, nos dimos cuenta de que Ana no fomentaba el entrenamiento de fonemas aislados ni la segmentación de palabras en fonemas, comunes en los métodos fónicos, y ha trabajado con diferentes contenidos, como la conciencia fonológica, la nasalización y las relaciones grafema-fonema, además de demostrar conocimientos lingüísticos que no siempre son comunes entre los alfabetizadores. Tal conocimiento puede estar



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

relacionado con cuatro materias relacionadas con la alfabetización que cursó en la carrera de Pedagogía: una con una carga horaria de 45 horas y tres con una carga horaria de 75 horas. Cada una de estas materias contó con 15 horas de carga práctica.

Con relación a la formación de alfabetizadores, Soares (2014), al hablar de un proyecto desarrollado en Lagoa Santa, afirma que muchas veces se sorprendió por la cantidad de información esencial sobre la alfabetización y el proceso de alfabetización que los docentes desconocían y cuánta comprensión los procesos lingüísticos y cognitivos que atravesaron los niños al aprender a leer y escribir fue una verdadera revelación para ellos.

Entre los aspectos destacados por la docente como fundamentales para la construcción de sus prácticas docentes está el intercambio entre pares. Este intercambio se realizó, especialmente, con una docente que asistió junto a ella parte de su carrera de pregrado. Entre los aspectos catalogados como desafiantes por la profesora Ana se encuentran la sobrecarga de trabajo y la gestión del tiempo. Como los estudiantes no sabían leer y escribir de forma independiente, se necesitó más tiempo para realizar las actividades y una atención especial por parte del docente en el apoyo a la organización y cuidado de los materiales.

Respecto a la profesora Renata, notamos, a través de los datos recabados, que ella, al igual que la profesora Ana, introdujo las cartas según el cronograma elaborado por la Secretaría Municipal de Educación. Al presentar las primeras letras, la profesora se preocupó por abordar las actividades de una forma más lúdica. Podemos citar como ejemplo la siembra de frijol, cuando se trabaja con la letra F, y la elaboración de dados, cuando se trabaja con la letra D. La maestra Renata valoraba el juego y creía en su potencial para promover un aprendizaje placentero en los estudiantes. Sin embargo, estas actividades muchas veces se realizaban al final de la clase, cerca de la hora de salida de los niños, por lo que no todos participaban en ellas.

Poco a poco, el libro de texto ganó centralidad en las prácticas de la profesora Renata. Se utilizaba a diario, después de escribir en el cuaderno la fecha y la página del libro que se trabajaría. Según Renata, hubo orientaciones para que los profesores trabajaran con contenidos de lengua portuguesa y matemáticas todos los días. Al utilizar el libro de la manera descrita, pudo cubrir ambos contenidos. Las actividades del libro de texto se desarrollaron la mayor parte del tiempo, de forma colectiva, sin involucrar a los estudiantes en la reflexión sobre lo sistema de escritura alfabético, y el uso del cuaderno muchas veces se restringió a escribir la fecha y la página del libro tratado. Vale recordar que el libro de texto brinda seguridad a los docentes, especialmente a los principiantes, ya que consta de material listo para usar, que ya ha sido evaluado por otras personas, ahorra tiempo en la planificación y brinda más seguridad a los estudiantes y al padres (Chartier, 2007).

Al final del primer semestre y al inicio del segundo, la profesora Renata intensificó su trabajo con los grupos silábicos mediante el copiado, la lectura de textos contenidos en las hojas de lectura, entre otros. Esta intensificación del trabajo con grupos silábicos coincidió con un mayor número de visitas del supervisor al despacho del profesor. Como se analiza en el marco teórico, las prácticas docentes no ocurren en el vacío, sino dentro de una institución, marcada por la política curricular, los órganos de gobierno, la administración y las tradiciones escolares (Gimeno Sacristán, 2017).

A lo largo de la recopilación de datos observamos que la profesora tenía una concepción de la alfabetización más cercana a los métodos sintéticos. Los métodos sintéticos fueron los primeros que se utilizaron para enseñar a escribir (Frade, 2019) y partir, como decíamos antes, de las partes al todo. Recordamos que el contexto de las prácticas docentes de Renata sugirió el uso de métodos sintéticos, especialmente fónicos, ya sea a través de la política pública de alfabetización vigente, o a través de los lineamientos del Departamento de Educación, con el cronograma de introducción de letras o mediante el método de alfabeto de la boquita. Destacamos, sin embargo, que, aunque partió de la letra, Renata enfatizó más las sílabas que la pronunciación de fonemas aislados, recomendado por el método fónico.

Entre los factores desafiantes destacados por Renata se encuentran la gestión del tiempo y la disciplina/indisciplina. La docente consideró que había poco tiempo para la diversidad y cantidad de contenidos que había que trabajar. Además, como mencionamos anteriormente en relación a la profesora Ana, como los estudiantes no sabían leer ni escribir de forma independiente, dedicaron una cantidad considerable de tiempo a realizar las actividades.

Respecto a la indisciplina, notamos que Renata creó varias estrategias para mantener la disciplina en el aula, como escribir en una esquina del pizarrón los nombres de los niños que “no se portaban bien”. Las estrategias no siempre funcionaron y hubo cierta discontinuidad en las mismas. Destacamos, sin embargo, que, como no seguimos los primeros días de clases, ya que comenzamos la observación en ambas clases casi un mes después del inicio de clases, no podemos decir si la clase asignada a la profesora Ana fue más tranquila que la clase atribuida a la profesora Renata.

Al reflexionar sobre la dificultad para mantener la disciplina en el aula, es importante mencionar que, en 2022, además de ser la primera experiencia presencial de la profesora Renata con la promoción de 1er año, también fue su primera experiencia presencial en un periodo de tiempo del año con una clase. De esta manera, también iba descubriendo qué funcionaba y qué no en sus prácticas. Para Gimeno Sacristán (2017), la disciplina se entiende como un aspecto exitoso en la enseñanza, en cualquier método pedagógico y todo docente deja traslucir este



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

tema, sobre todo si es un sujeto con menos experiencia y más inseguridad. La profesora Renata tenía una buena relación con los estudiantes y se preocupaba mucho de que tuvieran buenos recuerdos del colegio. Esto puede haber sido influenciado por los buenos recuerdos que tenía de su proceso de alfabetización y de su maestra de alfabetización, evidenciados durante la recolección de datos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir de los datos recolectados, verificamos que existía un contexto que privilegiaba e incluso sugería el uso de métodos sintéticos, especialmente el método fónico. Ante este contexto, las dos docentes desarrollaron prácticas de acuerdo con métodos sintéticos. La profesora Ana desarrolló un modus operandi que privilegiaba una secuencia de acciones característica de los métodos fónicos. La profesora Renata intentó introducir el juego en la introducción de las primeras relaciones fonema-grafema, pero durante el año el libro de texto ganó centralidad en sus prácticas y priorizó el trabajo con grupos silábicos, esencialmente leyendo textos a partir de hojas de lectura. Este cambio en sus prácticas coincidió con un mayor número de visitas de supervisores a su salón de clases.

Como analizamos a lo largo del texto, las prácticas son históricas, contextuales y están influenciadas por determinaciones administrativas y normativas. Por otro lado, las prácticas docentes son desarrolladas por personas, con historias de vida únicas. Así, si bien las dos docentes desarrollaron prácticas inherentes a los métodos sintéticos, estas fueron desenvueltas de manera muy diferente. Este hecho parece estar relacionado con el margen de autonomía de las docentes y los factores idiosincrásicos que tienen.

La gestión del tiempo fue un gran desafío para las dos profesoras, dada la diversidad de contenidos que debían trabajarse y el tiempo que dedicaban los estudiantes a realizar las actividades, ya que aún no sabían leer y escribir de forma independiente y estaban siendo introducidos en la cultura de la escuela, apropiándose del uso de materiales, como cuadernos y libros de texto.

Para la profesora Ana la formación parece haber sido un factor importante en la construcción de sus prácticas docentes. Para la profesora Renata, los recuerdos de su proceso de alfabetización y de su maestra parecen haber influido en la construcción de sus prácticas. Además de las conclusiones enumeradas en esta sección, los hallazgos de la investigación plantean algunas interrogantes que pueden ser objeto de nuevas investigaciones: la construcción de prácticas docentes en las clases de 1er año, por primera vez, por docentes con diferentes



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

periodos de carrera (principiantes y experimentados); y la construcción de prácticas docentes de maestras formadas en diferentes instituciones y modalidades (presencial y a distancia).

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2013.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm). Acesso em: 05 jan. 2023.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez *et al.* Portugal: Porto Editora, 1994.

BUNZEN, Clecio. Um breve decálogo sobre o conceito de 'literacia' na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 44-51, jul./dez. 2019.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma proposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

CHARTIER, ANNE-MARIE. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

FIERRO, Cecilia; Fortoul, Bertha; Rosas, Lesvia. **Transformando la práctica docente**: una propuesta basada en la investigación-acción. México: Paidós, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Disputa ou diálogo entre os métodos de alfabetização. São Paulo: Plataforma CENPEC, 2019 (Entrevista).

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017, 352 p.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes inestables en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. A propósito da Política Nacional de Alfabetização – MEC 2019, considerações críticas. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 91-93, jul./dez. 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 66-75, jul./dez. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil (conferência de abertura - Seminário Alfabetização e Letramento em Debate - MEC/SEB). In: Seminário Alfabetização e Letramento em Debate - MEC/SEB, 2006, Brasília-DF. Seminário Alfabetização e Letramento em Debate - MEC/SEB. Brasília-DF: MEC/SEB, 2006. v. 1, p. 1-14.

ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth. La práctica docente y la formación de maestros. **Investigación en la Escuela**, n. 4, 1988.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v. 9, n. 52, jul./ago. 2003.

SOARES, Magda. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173, dez. 2014.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. In: **O Brasil no contexto: 1987-2017**. PINSKY, Jaime (org.). São Paulo: Contexto, 2017.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## PRACTICAS DE DOCENTES QUE ENSEÑAN HISTORIA EN BOGOTÁ- COLOMBIA: INTERSECCIONES ENTRE EL SER Y EL QUEHACER

Ingrid Lorena Torres Gámez - SED/UDFJC

### RESUMO

Durante los años 2020 y 2024 el desenvolvimiento de mi trabajo doctoral, desarrollado en una universidad brasilera, estuvo orientado a caracterizar, analizar y presentar cualitativamente reflexiones de orden epistemológico, didáctico, espaciotemporal y normativo sobre el diálogo entre lo cotidiano, lo micro y lo particular del ser/hacer de dos docentes quienes en el marco de la asignatura curricular de Ciencias Sociales enseñan contenidos Historia en Bogotá Colombia; de ello, y entre otras cosas, derivaron reflexiones relacionadas con la producción plural, variada y situada de las prácticas docentes, las cuales comparto en este panel bajo la intensión de colocar la práctica docente en un lugar donde los debates, tensiones y poderíos la dotan del deleite exploratorio de un objeto de investigación vigente que nos expone a retos de constante definición; para tal fin, recurro al análisis de contenido de dos prácticas docentes estudiadas bajo una perspectiva etnográfica y de análisis de contenido, a la referencia de nombres ineludibles en esta conversación contemporánea como Emilio Tenti (2005), Gimeno Sacristán (1998), Elsie Rockwell (2018), Pierre Bourdieu (2007), Julia Dominique (2001) entre otros, y a la propuesta conceptual de tres ejes de análisis: i) *simbiosis de la acción*; ii) *Herencias, Habitus y Tradiciones*; y iii) *la cotidianidad y la creatividad* desde los que presento la práctica docente como categoría de intersección entre el ser y el quehacer.

**Palavras-chave:** Práctica docente, Ser- quehacer docente, Trayectoria docente.

### INTRODUÇÃO

Las ideas presentadas en este documento son producto de una reflexión más amplia llevada a cabo en un trabajo investigativo de tesis doctoral<sup>2</sup> sobre prácticas de docentes que dentro de la enseñanza de Ciencias Sociales incluyen el abordaje de contenidos de Historia, sin embargo, pese que aquí la intención es compartir algunos acercamientos conceptuales que sirvieron de brújula para el análisis y entendimiento de la práctica de dos docentes vinculados a escuelas públicas en Bogotá Colombia, encuentro necesario empezar ofreciendo algunas características del contexto nacional, que en cierta medida provocaron la investigación y reabrieron el debate acerca de la presencia o ausencia de la enseñanza de Historia en el mundo curricular de la escuela colombiana.

Para empezar, se debe tener en cuenta que en el año 2016 Vivian Morales quien para entonces era senadora de la república de Colombia por parte del partido liberal y representante

---

<sup>2</sup> Este trabajo hace parte de las reflexiones obtenidas de la investigación doctoral “Prácticas docentes de enseñanza de historia en Bogotá– Colombia” Orientado por el Dr Julio Emilio Diniz Pereira durante 2020 y 2024 en el marco del Doutorado Latino-americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente.



XXII ENCONTRO

de un ideal político tradicional, conservador y evangélico, con asesoría de un grupo de historiadores adscritos a la Asociación Colombiana de Historia, a la Academia Colombiana de Historia y unos pocos a facultades de Historia de universidades privadas y públicas radicó ante el Congreso de la República el proyecto de Ley 166-16 para el restablecimiento de la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia en la educación Básica y Media, y con ello, la modificación de la Ley General de Educación 115 de 1994 (Morales, 2016).

El argumento de ese proyecto de ley estuvo sustentado en el prelujo de una supuesta inexistencia de la Historia en el currículo escolar desde que en 1984 con el Decreto 1002 de 1984 se asumió en Colombia que distintas disciplinas como Geografía, Democracia e Historia serían asumidas en un compendio de Ciencias Sociales, con este antecedente los promotores del Proyecto realizaron de manera seleccionada algunas pocas consultas a docentes para ratificar su postura y construyeron un texto donde solicitaban la reforma a la Ley educativa, además, de contemplar el escenario de diálogos de paz con las FARC EP y la necesidad de revisar que tipo de Historia y Memoria Nacional debía asumirse en los colegios.

De este argumento, ceñido a sentimientos profundamente nacionalistas derivó la reciente Ley 1874 del año 2017 cuyo fin radicó en el restablecimiento de la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media, y con ello, un ambiente de debate que tiene como epicentro el campo de la enseñanza de Historia y Ciencias Sociales en el país.

Iniciar la presentación de este documento haciendo alusión al contexto colombiano me permite con mayor tranquilidad afirmar que buena parte de las discusiones curriculares sobre la Historia escolar y las prácticas docentes asociadas a la enseñanza de esta, responden a un discurso suscrito a opiniones públicas promovidas especialmente por historiadores no licenciados ni educadores de Básica y Media sobre la supuesta ausencia de contenidos históricos en los procesos de escolarización, es decir, como suele suceder con los valores del espectro curricular escolar, son visiones externas las que pretenden determinar qué, cómo, para qué, cuándo y dónde enseñar.

En esto último recae uno de los argumentos que más resuena por parte de los historiadores respecto al supuesto regreso de la Historia, en titulares de prensa, opiniones en redes sociales y comunicados en general refieren a que las prácticas docentes carecen de sustento disciplinar para suscitar conocimiento histórico en el aula de clase, por ende, se requiere revisar qué y cómo enseñan los profesores; enfrentándonos a la actualización de disputas pedagógicas, políticas, administrativas, culturales e históricas asociadas a interrogantes sobre las maneras en las que nos relacionamos con nuestro pasado, y los sentidos, significados y narrativas que le

otorgamos a este, pues lo que parece olvidar el grupo de promotores de la Ley es que la Historia escolar del país se ha gestado bajo la custodia del Estado y la consolidación del proyecto de nación en sus diferentes etapas (Gonzalez, 2011), centrados en formar, transmitir y configurar una cultura política hacedora de ciudadanía (Pinilla Díaz, 2003) y acogedora de avatares, heroísmo y exaltación de la historia monocausal, hegemonizante y universalista acaecida en qué se enseña, qué se omite y qué se olvida (Rodríguez Ávila, 2013).

Así las cosas, la motivación por contribuir a este debate me llevó a querer entender y visibilizar desde una propuesta metodológica sentada en el análisis de contenido y la perspectiva etnográfica la presencia o ausencia de la Historia en el aula, adentrándome en la relación epistémica, didáctica, y espacio temporal entre ser, hacer y quehacer respecto al trabajo curricular escolar: la práctica docente.

Dentro de los cuestionamientos por las epistemologías que constituyen la práctica, las cotidianidades docentes, las didácticas instaladas en el aula, y las políticas educativas responsables del currículo nacional estuvieron: ¿cómo los docentes validan o reúsan el conocimiento histórico en su práctica? ¿qué concepciones de enseñanza de Historia tienen? ¿cuáles son las dificultades de la enseñanza de Historia? ¿cuál es la relación de la Historia con otros campos de las Ciencias Sociales escolares en la práctica escolar? o ¿cómo se sitúa la Historia frente a otros saberes con los que cuenta el docente? inquietudes auspiciadas por prácticas docentes gestadas en la cultura y las gramáticas escolares donde son producidas las formas de ser y hacer de los profesores, convirtiéndose en un acumulado vivo, orgánico y vociferante.

## **METODOLOGIA**

La particularidad de estos cuestionamientos está en asumir la voz de los sujetos y sus capacidades de conocer y reflexionar las peripecias de la práctica de enseñanza, revelando lo que se dice y vive cotidianamente, las formas concretas de actuar, pensar y sentir, y los comportamientos, costumbres y creencias aprendidas y transmitidas en el ejercicio docente (Angrosino, 2007). Al mismo tiempo, se trata de interrogantes en los que aparece implícita y explícitamente el intento por historizar la práctica bajo repertorios epistémicos, didácticos, espaciotemporales y normativos reafirmados en concepciones sobre prácticas sociales, procesos intangibles, y documentaciones efímeras del aula (Rockwell, 2018), estableciendo líneas interpretativas que alimentan el debate pedagógico en el campo educativo, y aportan a lo



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

que Dalila Oliveira (2007) denomina un análisis estructuralista de las reformas educativas, los cambios curriculares y las políticas públicas para la transformación escolar.

En congruencia, el itinerario metodológico tuvo un enfoque cualitativo de análisis documental con perspectiva etnográfica, adoptando la observación, indagación oral y revisión documental como técnicas de recolección de datos encaminadas a la delimitación del objeto de investigación; la selección intensional de una muestra poblacional centrada en dos docentes de Ciencias Sociales con características diferenciales en edad, género, ubicación laboral, escalafón; la definición de un marco teórico sustentado en el estudio interdisciplinar de la práctica docente; la selección y diseño de técnicas de investigación de orden cualitativo; la categorización y codificación de la información recolectada; y la construcción y socialización de conclusiones.

En este sentido, por medio de cuatro etapas investigativas desarrolladas en un periodo de cuatro (4) años dedicados a: seleccionar los sujetos; analizar el contenido documental; desarrollar el trabajo de campo y efectuar el proceso de análisis se reafirma el estudio de la práctica docente bajo la comprensión del qué, cómo y por qué los sujetos desarrollan ciertas acciones, a lo que contribuyeron significativamente las investigaciones etnográficas, biográficas, autobiográficas, documentales, participativas, analíticas y microsociológicas sobre prácticas docentes (Mercado, 1991; Suárez, 2007; Amado, 2017; Rockwell, 2018; Bertely, 2000), pues en estas es recurrente el universo narrativo como escenario central para la comprensión de identidades, éticas, estéticas, políticas y poéticas del saber práctico de los docentes.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

En términos conceptuales, frente a tan retadora tarea sopesa una amalgama de postulados de estudios de las prácticas, las condiciones docentes y la especificidad del campo de la enseñanza de la Historia, en ella recaen comprensiones de la práctica docente como un concepto compuesto, construido, y perfilado históricamente dentro del campo sociocultural de lo educativo (Sacristán, 1998), que a modo de invitación conlleva a pensar diversas maneras de narrar el ser y quehacer docente bajo la acumulación, herencia y adecuación de procesos educativos en el mundo de la cultura escolar (Rockwell, 2018, p. 392).

Así las cosas, la práctica docente es concebida como producto de lo objetivo y lo subjetivo hilada a lo social y lo cultural dentro y fuera de la escuela, demostrando el asocio de dimensiones objetivas como las condiciones laborales, infraestructuras, marcos normativos y



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

organizaciones institucionales, y de dimensiones subjetivas como la historia y la memoria familiar, emocional, profesional y laboral, y los trayectos particulares que le forman constantemente como persona. Según Bertaux (1980), esta distinción entre dimensiones objetivas y subjetivas encuentra sentido en la observación y reflexión sobre los sujetos, pues implica una apreciación de estos como un *todo* que transita entre lo sociocultural, las estructuras de producción, los modos de vida y medios sociales, la formación de clases sociales, y lo sociosimbólico, es decir, lo vivido, las actitudes, acciones, representaciones y valores individuales.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme las claridades expuestas, y de acuerdo con el objetivo de este documento, a continuación, me interesa enunciar tres elementos que hacen parte de lo que yo llamo en el estudio de la práctica docente las *intersecciones entre el ser y el quehacer docente*, y desde donde me refiero a la práctica como producto de lo social, la acción y la cultura en reconocimiento de trayectos inacabados y vigencias investigativas que involucran contextos, tiempos, espacios, cotidianidades, reflexiones, herencias, habitus y tradiciones de las prácticas docentes, y de su construcción discursiva en torno al saber, sentir, pensar, poder y hacer en el proceso de enseñanza.

El primero, denominado *Simbiosis de la acción*, asume que la práctica resulta ser un cumulo de acciones, generalidades y singularidades de quienes las realizan; un conjunto de formas y decisiones producidas en lo cultural, social y económico; un lugar material e inmaterial de contradicciones, proyecciones y anhelos, que se transforman conforme experiencias, sentidos y significados de los sujetos. De esta manera, pensar la práctica en tanto matriz acogedora de acciones, es a la vez, batallar contra la fragmentación del pensamiento racional, práctico y emocional, una separación que nos colocaba en apuros al entender de forma segmentada las motivaciones, intenciones y consecuencias de las acciones, siendo que, el sujeto responde a uno o varios motivos conjugados.

Para abordar la práctica docente necesitamos hablar de la *acción*, repasar la complementariedad que la una hace a la otra desde la similitud o la diferencia. Sacristán señala la acción como un fenómeno especialmente humano, contenedor de la expresividad de la persona y todo lo que ello implica, “la acción es expresión del sujeto emprendida desde una cierta cultura subjetiva que se imbrica en las redes de la cultura intersubjetiva o intersómica”

(Sacristán, 1998, p. 37); por tanto, en la acción hay cuerpo, inteligencia, sentimientos, aspiraciones, y modos de entender el mundo.

Según las últimas líneas, la intención humana puede empezar con una acción, pero de ella es plausible que se deriven muchas más, transformando o manteniendo el sentido de la acción inicial. Por ejemplo, las acciones de formación y profesionalización docente embullen al sujeto en aspectos racionales, emotivos, sensitivos y conductuales que dan sentido a esa acción, a su proyección y trascendencia en tiempo y espacio, también sucede con las acciones emprendidas en proyectos pedagógicos de innovación e investigación escolar, los docentes emprenden una serie de ideas que con el tiempo se transforman y en algunos casos claudican.

Por eso, de acuerdo con Sacristán, ocuparse de la comprensión de estas acciones conlleva a la *base del significado de la acción*, a interrelacionar, explicar y entender lo que hacemos, a las acciones propias asociadas al presente, a la necesidad de afrontar y solucionar situaciones.

En el estudio realizado la simbiosis de las acciones eran una especie de baúl de explicaciones implícitas de la práctica, en la que era necesario comprender el anudamiento a acciones realizadas por el docente u otros colegas tanto en el presente como en el pasado. Existe un buen número de ejemplos de esto, pero solo para nombrar uno común en los dos casos estudiados con relación a la postpandemia; como todos sabemos el Covid 19 colocó en aprietos los calendarios, planes de estudios, estrategias pedagógicas y dinámicas académicas promovidas hasta el momento por la escuela, lo que implicó que docentes de todas las áreas del conocimiento y ciclos educativos buscarán opciones para sopesar el daño físico, emocional y psicológico que dejó la pandemia en la vida de sus estudiantes.

En cuanto a los dos docentes, la base del significado de las acciones que caracterizaron su práctica en esa situación específica, remite a decisiones sobre tipo y forma de contenidos curriculares, asociación de hechos históricos con experiencias vividas, dinámicas de escucha y comprensión de temas no comprendidos durante la educación virtual y remota por condiciones vividas en los hogares, es decir, la base del significado de las acciones resulta de la toma de decisiones que el docente de manera consiente toma sobre qué, cómo y para qué enseñar.

El segundo eje son las *Herencias, Habitus y Tradiciones* que constituyen la práctica como un proceso social. Recordemos que Cuando Pierre Bourdieu posicionó el concepto de *práctica social* en la década de los años 90, también lo hizo con la noción de habitus para explicar las transmisiones de un conjunto de capitales usados por cada individuo según criterios definidos; siendo el habitus la manutención, reproducción y trasmisión general de la herencia cultural como la lengua, los acentos y las maneras de percibir el mundo (Bourdieu; Passeron,



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

2017). De ahí que el habitus se aprenda por contacto y exposición a mecanismos socioculturales que hacen posible hablar de un conocimiento imperioso de orden simbólico por medio de aprendizajes sensibles como los generados en escenarios escolares cuando se enseña a mantener posiciones corporales de atención, a adoptar determinados modales para comer, o a referirse a personas que representan autoridad.

Con esta interpretación la mirada a la escuela y a sus dinámicas devela frecuencias rutinarias ceñidas a habitus institucionalizados en sistemas educativos. Las formas heredadas de enseñar y aprender perviven con la manera en la que el docente llega al aula, llama lista para saber quiénes están presentes en el salón de clase, pide a los estudiantes organizarse en sus asientos, retoma con un breve contexto las actividades realizadas en la clase anterior y sitúa los propósitos de la sesión asociándolos a calificaciones o a compromisos determinados en el plan de estudios. De manera análoga el docente mantiene y da continuidad a la cultura escolar que le ha sido heredada, pone en juego practicas secuenciales con sujetos sociales -especialmente estudiantes- cuyas acciones y relaciones responden a la escala cotidiana de la escuela.

La articulación entre habitus, herencias, tradiciones y práctica docente recae en las maneras en las que la historia individual y colectiva se hacen cuerpo y encarnan acciones sencillas o complejas del maestro, “podría decirse que se trata de aquellas disposiciones a actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de una cierta manera más que de otra, disposiciones que han sido interiorizadas por el individuo en el curso de su historia. El habitus es, pues, la historia hecha cuerpo” (Gutierrez, 2002, p.68); es una experiencia de interacción entre cuerpos singulares y plurales gestada en la matriz de lugares recurrentes en el ser y hacer escolar, y acentuada en tradiciones y herencias profesionales habitadas por las comunidades educativas durante el transcurrir de los tiempos.

De acuerdo con esto, la clase social, los lazos de parentesco familiar, la formación profesional, el consumo cultural, entre otras cosas, configuran el habitus docente y contribuyen significativamente a entender su práctica desde la enunciación del “yo docente” en expresiones que autodefinen enfoques, intereses, perspectivas, y elecciones de recursos y herramientas para uso pedagógico. La práctica encarna y da vida a una historia heredada, construida con dispositivos sociales y culturales incidentes en métodos de enseñanza, contenidos y relaciones educativas.

Ahora, de forma concreta, en los dos docentes es posible ver narrativas de autodefinición tejidas a un relato de herencias familiares, laborales y personales sentadas en la formación recibida por parte de sus figuras maternas, en aprendizajes de personas con las que han transcurrido durante años el ejercicio docente, compartiendo ideales de progreso relacionados



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

con saciar inequidades de los grupos sociales a los que pertenecen. Este tipo de herencias no solo dan cuenta de dos historias de vida, sino de trayectorias y experiencias laborales sujetadas a detalles cotidianos, a la organización y predominio de ciertos útiles de trabajo, al trato con colegas, a la disposición de suplir necesidades de estudiantes y manejar situaciones problemáticas propias de las comunidades educativas en las que laboran.

En entrevistas, diálogos y observaciones de las prácticas de estos dos docentes, el relato de lo personal accede a la significancia de lo laboral, especialmente, cuando el ejercicio profesional se enquistaba a relaciones humanas y encuentra lugares empáticos para poder ser y hacer con autodeterminación. Insistentemente el profesor recalca en sus estudiantes la importancia de aprovechar al máximo los procesos educativos, la oportunidad de ver opciones para tener mejores futuros de los que quizás tuvieron sus antepasados o quienes los rodean, el docente ejemplifica con su propia vida los cambios después de acceder a educación superior, en ocasiones asevera la necesidad que sean conscientes del lugar socioeconómico del que provienen para ver otras opciones de vida.

Y finalmente, el tercer eje alude a *la cotidianidad y la creatividad* en la práctica docente, pues coincidiendo con Anna María Salgueiro, las prácticas y saberes construidos por los enseñantes en la cotidianidad de su trabajo son el resultado de un proceso de reflexión realizado colectivamente en la escuela (Salgueiro Caldeira, 1995); es claro que el contexto cotidiano es insumo primario del hacer en el día a día, de por sí, es la cotidianidad el escenario de creación y manutención de prácticas dotadas de particularidades materiales e inmateriales desde las que el hacer define gran parte del quehacer docente.

En este sentido, la cotidianidad resulta un factor fundante de la práctica pues lo habitual otorga una unidad de realidad factible de ser mantenida o transformada en lo que Julia Dominique (2001) denomina cultura escolar al referirse al funcionamiento interno de la escuela. Ahora bien, en este contexto comprender el entorno en el que acciona diariamente el docente, y elaborar hipótesis sobre los lazos indisociables que unen lo objetivo a lo subjetivo, y dar un lugar protagónico al receptáculo de rutina, actuación, construcción y sostén de la práctica, hace que tengamos en cuenta que los aciertos y desaciertos recrean el presente de la acción y de manera performativa envuelven continuidades y rupturas en la propuesta docente.

El entrelazamiento de cotidianidad y creatividad en la práctica docente está en el papel social del docente, en sus guiones culturales aprendidos y desaprendidos respecto a lo experimentado en el diario vivir. Hablar de la práctica docente como construcción cotidiana y creativa conduce a ver y entender los rituales diarios, aquellos escenarios tangibles e intangibles que dan coherencia a un saber disciplinar específico como la Historia y las Ciencias Sociales;



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

en vínculo entre cotidianidad y creatividad nos permite encontrar respuestas pedagógicas a retos de la enseñanza interpuestos por los y las estudiantes, las estructuras institucionales y las relaciones con la comunidad educativa. Desde esta concepción, la creación significa dilucidar la posibilidad individual y colectiva de trabajar el conocimiento a partir de la dimensión activa, inventiva y transformadora de la propia práctica.

En tal sentido, la interpretación de la relación entre cotidianidad y creatividad no sería posible sin los aportes de los estudios sociales del siglo XX, donde la cotidianidad se convirtió en un elemento fundamental de la práctica social, pues en lo cotidiano los seres humanos accionan y dan sentido a las acciones propias y de otros; lo cotidiano permite pensar y vivir diferentes formas y manifestaciones de cultura, conocimiento, historias y sistemas de reproducción y control social, de aquí que la práctica docente resulte de un quehacer cotidiano y creativo donde la docencia como profesión abierta e indeterminada está asociada a la expresión de quién la ejerce en medio de caminos de innovación o de adopción mecánica de contenidos y propuestas curriculares (Sacristan, 2007).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Al llegar al final de esta breve exposición, es preciso señalar la falta de conclusiones univocas sobre la práctica docente. Lo primero a decir es que se trata de una práctica que desvela relaciones profundas entre saber, sentir, pensar, poder y hacer en marcos institucionales y estructurales de la enseñanza, por lo que impera el peso de lo social, la acción y lo cultural construido y vivido por los agentes de la práctica. Se trata de una amalgama de códigos disciplinares y de la relación con el conocimiento, la cultura escolar y la calidad de la educación, donde la pluralidad de haceres y relaciones establecidas con saberes disciplinares y pedagógicos son puestos al servicio de la solución, creación o transformación de condiciones propias de los contextos donde labora el docente. Y lo segundo, sugiere que los hallazgos conceptuales presentan la práctica docente como arquitectura que sostiene la ingeniería de acciones, creaciones y significados objetivos y subjetivos de las implicaciones del acto de enseñar, pues son prácticas que responden a un mundo social con experiencias directas e indirectas mediadas por el lenguaje, e intencionadas por la relación entre sujetos, es decir, prácticas colectivas e intersubjetivas conscientes productoras de múltiples experiencias.

Finalmente, no está demás decir que la práctica docente es un campo incompleto, con experiencias atadas a lo personal, lo compartido y lo comunicado; en palabras de Sacristán, un *escenario para la voz de los intelectuales* (docentes) cuyo conocimiento sobre educación resulta



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

relevante en las formas de hacer, pues al ser una mezcla particular entre sentido común y conocimiento disciplinar no se agota en lo disciplinar. Un campo de estudio para problematizar aspectos como la división social del trabajo en el aula de clase, o la vinculación teórico-metodológica de la visión del docente como simple ejecutor de conocimientos estructurados y validados teóricamente por “otros expertos”, o quizás, las contraposiciones del hacer práctico promovidas de manera personal o colectiva.

## REFERÊNCIAS

ANGROSINO, Michael. **Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa**. 2. ed. Washington DC, 2023.

AMADO, Joao. A investigação em educação e seus paradigmas. *Em: IMPRENSA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA* (org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3ª ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 21–74.

BERTELY, María. **Conociendo nuestras escuelas Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar**. 2. ed. México: Paidós, 2000. 1 v.

BERTAUX, Daniel. El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. **Centro Nacional de Investigación (CNRS)**, [S. l.], v. 70, p. 197–225, 1980.

BOURDIEU PIERRE. **El sentido Práctico**. Buenos Aires: Ediciones AKAL, 2007. 1 v.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. 2. ed. Buenos Aires: Editores Siglo XXI, 2017.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 1874 de 27/12/2017. Ley 1874 de 27/12/2017 Por la cual se modifica parcialmente la ley general de educación, ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. Colombia, 2017. Seção 18742, p. 4. Disponível em: [https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY\\_1874\\_DEL\\_27\\_DE\\_DICIEMBRE\\_DE\\_2017.pdf](https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY_1874_DEL_27_DE_DICIEMBRE_DE_2017.pdf).

GONZALEZ, LARA, MIREYA. La Configuración Historica Del Saber Pedagogico Para La Enseñanza De La Historia En Colombia, Trazos De Un Camino: 1870-2010. **Journal of Chemical Information and Modeling**, [S. l.], v. 53, n. 9, p. 1689–1699, 2011. DOI: 10.1017/CBO9781107415324.004.

GUTIERREZ, Alicia. **Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu**. 1. ed. Madrid: Tierra de nadie Ediciones, 2002.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, [S. l.], v. 1, p. 9–44, 2001.

MERCADO, Ruth. Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. **Infancia y aprendizaje**, [S. l.], v. 55, p. 59–72, 1991.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

MORALES, Viviane. Proyecto de Ley 166-16 Colombia, 2016. p. 34.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 28, p. 355–375, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

PINILLA DÍAZ, ALEXIS V. El compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX. **RED ACADEMICAUNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**, [S. l.], v. 45, 2003.

ROCKWELL, Elsie. **Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas, relatos y presencias, antología esencial**. Nicolás Arata *et al.* (comp.). 1. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2018. 1 v.

RODRÍGUEZ ÁVILA, Sandra Patricia. Memoria y olvido: Usos públicos del pasado desde la Academia Colombiana de Historia (1930-1960). [S. l.], p. 480, 2013. Disponível em: <http://bdigital.unal.edu.co/41968/1/04469048-2014.pdf%0Ahttp://www.bdigital.unal.edu.co/41968/>.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes inestables en educación**. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **El currículum: una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Ediciones Morata, 2007. v. 1.

SALGUEIRO CALDEIRA, Anna María. La práctica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber: un estudio etnográfico. **Currículum**, [S. l.], v. 10–11, 1995.

SUÁREZ, Daniel. Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. *Em*: NOVEDUC (org.). **La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción**. 1. ed. Buenos Aires, Argentina. v. 1p. 71–110, 2007.

TENTI, Emilio. **La condición docente: datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. 1. ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2005.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **VIOLENCIAS OCULTAS EN LA ESCUELA. LA PRÁCTICA DOCENTE COMO EJE TRANSFORMADOR DEL CONTEXTO ESCOLAR**

José Joaquín Vargas Camacho - SED

### **RESUMO**

En el Colegio Confederación Brisas del Diamante ubicado en Bogotá -Colombia- en el marco de la práctica docente de un profesor de Ciencias Sociales se está desarrollando una propuesta en innovación educativa llamada Laboratorio de medios: Historia, memoria y cultura de paz, la cual tiene como objetivo resignificar la escuela como escenario de reparación simbólica para estudiantes víctimas del conflicto armado, vinculando otras formas de ser y estar en el contexto escolar desde posicionamientos que involucran las narrativas de los y las estudiantes en los procesos de enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales, donde la visibilización de las trayectorias de la violencia en Colombia entran a la escuela creando transformaciones necesarias en las formas de habitar la escuela.

**Palavras-chave:** Víctimas del conflicto, escuela, práctica docente.

### **INTRODUÇÃO**

En la IED Confederación Brisas del Diamante es posible encontrar diferentes situaciones que atraviesan a la población estudiantil; en este caso se hace referencia a los estudiantes que se registran como víctimas del conflicto armado. Tal situación ha sido un elemento fundamental para pensar y plantear la práctica docente en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, de hecho, puede reconocerse este aspecto como el principal motor en la creación y consolidación de un Laboratorio de medios<sup>3</sup> alrededor de la memoria, las narrativas y la cultura de paz como formas de reparación simbólica para estos estudiantes y sus familias.

En la formulación y desarrollo de la propuesta surgieron varios cuestionamientos que se resumieron en una pregunta orientadora: ¿cómo consolidar el colegio como escenario de procesos que conlleven la reparación simbólica de estudiantes víctimas del conflicto armado en Colombia? Esta pregunta conlleva a varias reflexiones, la primera, y la que me interesa situar en este documento, tiene que ver con la relación entre la innovación educativa y la construcción

---

<sup>3</sup> Este trabajo hace parte de un ejercicio de reflexión pedagógica sobre la práctica docente en un colegio ubicado en una de las localidades periféricas de la ciudad de Bogotá- Colombia. Además hace parte de una construcción académica más amplia con la que el autor fue ganador del premio IDEP en el año 2020.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

constante de la práctica docente, especialmente la manera de enseñar y aprender Ciencias Sociales hoy. De esto se desprende la procura por vincular diferentes formas, elementos, y discursos que involucran a los sujetos y sus voces en los procesos de construcción del conocimiento, pues es imposible pensar y desarrollar una práctica sin contemplar los sujetos que a movilizan y dotan de sentido, pues al hacerlo, surgen algunas de las necesidades propias de la escuela contemporánea asociadas a los sujetos mismos, y a la importancia que tiene para ellos ser escuchados. Ahora bien, abordar la transformación de la práctica docente en el campo de las Ciencias Sociales desde la oralidad, el recuerdo y la significancia motivada por ejercicios de memoria en el aula, conlleva construir estrategias que convoquen las voces de los protagonistas como materia prima del tejido polifónico de la memoria individual y colectiva.

Bajo esta premisa, se construye una apuesta de práctica docente, en la que convergen narrativas, memoria y discursos que transitan, emergen y resignifican la escuela, entendiendo la experiencia de las y los estudiantes como el insumo primordial en el escenario de producción de memoria y cultura de paz.

Antes de continuar, es pertinente ofrecer un contexto general del escenario de la práctica docente; la IED Confederación Brisas del Diamante, ubicada en el barrio Vista Hermosa, localidad 19, Ciudad Bolívar, en la ciudad de Bogotá, está conformada por tres sedes: Sede A (sede principal), Sede B (Manitas), Sede C (Villas). La sede principal cuenta con todos los grados de secundaria (básica y media) y dos grupos que pertenecen al programa Volver a la escuela (procesos básicos y primaria acelerada); en las sedes B y C funcionan los grados de educación básica primaria.

De acuerdo con el Sistema Integrado de Matrículas y el Registro Único de Víctimas de los último cuatro años, la totalidad de estudiantes víctimas del conflicto armado que asisten a instituciones educativas públicas en la localidad de Ciudad Bolívar supera los 11 mil, de los cuales aproximadamente 445 son estudiantes activos de la IED Confederación Brisas del Diamante.

## **METODOLOGÍA**

En lo que corresponde a la reflexión y estudio del ámbito innovador de esta práctica docente, se asume metodológicamente desde un enfoque cualitativo, dado su interés por comprender la realidad a través de las voces de los sujetos que participan en el proyecto. Por esa razón, parte de las percepciones que estos construyen de su propio contexto y crean

posibles transformaciones tiene que ver con un enfoque cualitativo que permita describir «las actividades aparentemente desordenadas y complejas que componen la acción social, no para reducir su complejidad, sino para explicarla» (Blommaert y Jie, 2010, p. 12).

Siguiendo los postulados de Bonilla-Castro y Rodríguez (2013), quienes abordan el método cualitativo, en su interés dejan sentado la importancia de comprender la realidad a través de la mirada de los sujetos que significan su propio lugar de enunciación. Es decir, no se parte de supuestos teóricos, sino de elementos que logren conceptualizar la realidad social. Asimismo, el método cualitativo se incorpora al proyecto para que los sujetos, sus vidas, experiencias, prácticas y discursos sean las que definan cada una de las acciones del Laboratorio de medios.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

En este sentido, “los conocimientos y valores que comparten los individuos en un determinado contexto espacial y temporal” (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2013, p. 86) permiten que, desde sus narrativas y experiencias de vida, sea posible identificar necesidades y particularidades que configuran escenarios alternativos y propicien formas de resistencia y transformación a las lógicas hegemónicas del saber y los saberes en la escuela.

En este orden de ideas, es conveniente relatar en unas breves líneas la manera en la que el enfoque cualitativo ha permeado esta práctica docente, y quizás hacer énfasis en lo que resulta más importante para esta reflexión, los cambios propositivos de la práctica en pro de una innovación educativa que tiene como principal objetivo dignificar los derechos de estudiantes que a causa del conflicto armado ellos o sus familias han llegado a Bogotá, generalmente a la zona periférica.

Respecto a los primeros años de esta práctica es posible destacar que en 2014 se dio la creación de espacios de discusión sobre temas propios de la cotidianidad de las vidas de los estudiantes en el contexto escolar y familiar, buscando siempre vincular estas «otras temáticas» con el currículo del área de Ciencias Sociales. El objetivo de esto fue, justamente, fracturar y proponer otras formas de hacer escuela, de dialogar con el currículo y con los espacios escolares desde un ejercicio descolonizador.

Eso implicó pensarnos como otra escuela; una que involucra las necesidades propias del contexto de los estudiantes desde sus voces, sus experiencias y narrativas. Una escuela insurrecta que existe en los procesos de autoformación y configuración de aprendizajes

proprios que descolonizan los saberes hegemónicos al atreverse a descurricular los currículos oficiales y reinventar el ejercicio de formación en su vínculo entre socialización y subjetivación colectiva, inspirados en los conocimientos producidos al interior de las culturas y los movimientos sociales y comunales (Botero Gómez, 2015).

Un segundo momento de la práctica, el cuál he denominado “territorio, memoria y escuela” se caracteriza porque a través de las narrativas de los estudiantes, «los conocimientos son producidos en un contexto específico, que ha sido producto de una historia y de unas relaciones sociales, y tienen diferentes grados de apropiación y formas de socializarse» (Castaño, 2011, p. 572). De ahí que comenzaran otras actividades como talleres y salidas pedagógicas que tenían como objetivo reconocer el territorio no solo como un lugar físico que se recorre, sino que es también un espacio de sentidos y significados «sobre el cual queda inscrita la cultura, las huellas y marcas dejadas por quien o quienes lo habitan, pero también un espacio depositario de recuerdos. Se trata de una de las formas de objetivación de la propia cultura» (Chávez, 2008, p. 27).

En esta etapa de la práctica docente fue de vital importancia la vinculación con dos programas de la SED: Incitar (Iniciativas Ciudadanas de Transformación de Realidades) y el PIECC (Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia), pues a través de estos se logró la financiación de las salidas pedagógicas y el acompañamiento al proyecto. Con los recursos destinados al proyecto por parte de Incitar se obtuvo una cámara fotográfica que fue clave para el inicio de la siguiente etapa.

La cual llamaremos aquí como tercera etapa o momento de la memoria audiovisual, que fue cuando apareció entonces otro actor en el proceso: el Equipo de atención a estudiantes víctimas del conflicto armado de la Secretaría de Educación del Distrito, el cual llevó al colegio una reflexión acerca de las implicaciones de construir espacios pedagógicos para la reparación simbólica, además de una serie de talleres sobre formación audiovisual. En un principio se planearon tres talleres, pero debido a la gran receptividad del grupo de estudiantes se convirtieron en diez sesiones, de tres horas cada una, en las que aprendieron sobre lenguaje audiovisual y manejo de equipos.

A finales de 2017 y durante todo el 2018 se dio el proceso de creación de los productos audiovisuales. Cada dos semanas los estudiantes se reunían con la docente perteneciente al Equipo de atención a estudiantes víctimas del conflicto de la SED, quien se encargaba de liderar los talleres de formación audiovisual. A ella se sumaron tres estudiantes de fotografía de la Corporación Universitaria Taller Cinco, quienes al conocer el proyecto decidieron trabajar en conjunto con el colegio.

Toda esta formación otorgó a la escuela, y en esencial a mi práctica docente otro sentido, pues los estudiantes empezaron a ser quienes realmente producían el conocimiento, el cual se veía reflejado en entrevistas o grabaciones audiovisuales. Además, consolidó nuevas formas de aprendizaje y de construcción de escenarios de memoria histórica a través de las narrativas digitales y audiovisuales.

Vale la pena recordar que los productos audiovisuales del Laboratorio fueron expuestos en un espacio llamado el Museo Nacional de la Memoria, en el marco de la Feria Internacional del Libro de Bogotá en su versión del año 2018, en el que participaron varios colegios de la ciudad interesados en la reconstrucción de la memoria histórica. De este momento es importante resaltar la práctica docente como producto de un tejido que se hace con otras personas, instituciones y espacios, como varias maneras de hacer que escapan a la receta y se convierten en posibilidades reales de interactuar con el conocimiento.

En este recorrido audiovisual el laboratorio se amplió y abrió la línea de interculturalidad con la finalidad que otros estudiantes motivados pudieran pertenecer al proyecto. Nació entonces Memorias Afro, y gracias al acompañamiento del equipo de educación intercultural y grupos étnicos de la SED se llevaron a cabo varios talleres sobre interculturalidad y lucha contra el racismo, dentro de lo que vale la pena traer a colación el taller de cine Tejiendo identidad -en el marco de la implementación de la Cátedra de Estudios Afro en la institución educativa-, el cual reunió a varios estudiantes pertenecientes a comunidades afros durante sesiones de dos horas.

Finalmente, la cuarta etapa del proyecto, y por ende de la práctica que lo ha gestado, la he denominado “enseñar y aprender entre pares”. En este cuarto momento, dividido en dos etapas, los protagonistas fueron única y exclusivamente los estudiantes. La primera etapa consistió en compartir los conocimientos adquiridos por los miembros del laboratorio con otros estudiantes del colegio interesados en conocer y aprender sobre el lenguaje audiovisual en clave de memoria histórica. Se ofrecieron alrededor de seis espacios de formación, cada uno de tres horas aproximadamente, cada 15 días.

Este proceso fortaleció aún más el vínculo de los estudiantes con el laboratorio y los empoderó en las dinámicas de la enseñanza-aprendizaje, desvirtuando cualquier idea sobre el docente como único poseedor del conocimiento y la verdad; entender los estudiantes son actores fundamentales en la construcción de la práctica de un profesor, es a la vez atreverse a aprender con ellos, ven en sus vidas, experiencias y conocimientos



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

elementos valiosos para comprender los fenómenos sociohistóricos que constituyen nuestras realidades.

El segundo momento de esta etapa consistió en desarrollar talleres sobre arte y memoria en los diferentes cursos de la institución. Fueron dos jornadas de trabajo en grupos integrados, cada uno, por tres estudiantes de la universidad y dos del laboratorio. El aprendizaje entre pares permitió intercambiar experiencias, vivencias y narrativas, e impulsar la transformación de la escuela a partir de la inserción de repertorios distintos a los históricamente construidos como hegemónicos.

En la actualidad, año 2024 el proyecto continúa desarrollándose en el colegio, ahora en horario de contrajornada dos veces por semana, en este espacio me permito plantearme nuevos retos docentes, nuevas formas de integrar los contenidos de las Ciencias Sociales, y ante todo, intento buscar razones que justifiquen creer en la escuela como un espacio productor de prácticas liberadoras y contrahegemónicas, distanciándome de discursos castradores de pedagogías centradas en la experimentación, el error, el dialogo y el aprendizaje.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

La escuela pública en Bogotá, sobre todo en localidades históricamente empobrecidas, segregadas y marginalizadas, es el lugar donde convergen estudiantes provenientes de diferentes territorios del país, convirtiéndose así en un espacio donde transita la diversidad, la diferencia y una multiplicidad de formas y modos de habitar el mundo.

El desplazamiento forzado, como consecuencia directa del conflicto armado en Colombia, es la principal causa de que miles de familias lleguen desterradas de sus territorios a habitar las grandes urbes, en la mayoría de los casos en medio de condiciones de extrema pobreza. Esta situación genera un efecto de marcación, señalamiento y estigma sobre las poblaciones que acuden a diario a la educación pública en Bogotá; es decir, víctimas de la guerra encuentran en la escuela otras formas de violencia ligadas a la indiferencia y la ignominia.

Racismo, discriminación y violencias dominan los discursos que atraviesan la escuela, discursos que suponen un deber ser de la educación, la práctica docente y el lugar de las y los estudiantes, leídos como sujetos desprovistos de agenciamiento, que buscan en la escuela herramientas de crecimiento personal y ciudadano. Nada más alejado de la realidad. Pero se



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

comprende el ejercicio de enseñar como un proceso ligado a la homogenización de los cuerpos, de los sujetos, de las formas de habitar el mundo, de vivir y de soñar.

De esta manera, la escuela anula la diferencia, pero la hace parte de su acervo discursivo en torno a palabras como inclusión, tolerancia y resiliencia. Documentos institucionales como el PEI, los manuales de convivencia y hasta el SIEP (Sistema Institucional de Evaluación y Promoción) se consolidan desde ejercicios de «flexibilización» frente a las prácticas en las que se desarrollan procesos de enseñanza-aprendizaje, convivencia y formación de estudiantes pertenecientes a poblaciones que se enuncian desde la diferencia.

Las apuestas que emergen desde escenarios que pretenden pensar, re-pensar y resignificar la escuela parten de un principio común: escuchar a quienes la habitan, los y las estudiantes. Así lo hace el laboratorio de medios de la IED Confederación Brisas del Diamante, el cual surgió de la búsqueda incesante por dar un lugar a las historias de vida y las narrativas de las niñas, niños y jóvenes que tejen la cotidianidad escolar.

Estos ejercicios que localizan las trayectorias de las niñas, niños y jóvenes interrumpen certezas; certezas normalizadas que galvanizan las lecturas que desde los lugares del saber hegemónico describen unos sujetos escolares homogenizados, uniformados y obedientes. Y al interrumpirlas generan transformaciones como el protagonismo de las y los estudiantes en las clases de Ciencias Sociales, y desplazan el que tienen tradicionalmente hombres blancos, heterosexuales, de clase alta, católicos y muertos; involucran, además, otros saberes, sujetos y lugares en los procesos de enseñanza-aprendizaje en una escuela que es resignificada por quienes la habitan.

El laboratorio empezó como un ejercicio simple de escucha. De allí emergieron las narrativas de los estudiantes, plagadas de lugares comunes como la violencia, la marginalidad, el racismo y la pobreza; y todas con una raíz común: el conflicto armado. Esto permitió pensarse una escuela otra, una que hable de sus protagonistas, sus historias de vida, y la necesidad de sanación y reconciliación; más aún en este momento histórico en el que la escuela debe asumir un protagonismo en la Colombia del posacuerdo.

De esa manera el laboratorio responde a necesidades vitales de los sujetos del colegio; esas que precisamente no se discuten en los escritorios de funcionarios estatales de la educación, sino las que realmente configuran los territorios y que emergen de las narrativas, las voces y las historias de vida de las niñas, niños y jóvenes que entran en diálogo con la escuela. Porque solo con estos diálogos se pueden transformar los contextos y consolidar la



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

escuela como escenario de construcción y reparación colectiva de los estudiantes víctimas del conflicto armado.

Al vincular al aula los ejercicios de memoria se materializan otras formas de enseñar y aprender, se tejen vínculos y se propician ejercicios de reconciliación, sanación y reparación simbólica. Todo esto cobra gran importancia en una localidad como Ciudad Bolívar en la que hay más de 11 000 estudiantes víctimas; y en un colegio como la IED Confederación Brisas del Diamante en el que cerca de 500 tienen la misma condición.

Es, en últimas, como se ha demostrado en la práctica, una apuesta por tener una escuela en la cual hablen quienes la habitan, la significan y re- significan; una escuela otra, donde los saberes y los sujetos no hegemónicos tienen un lugar que se abre paso a orillas de la institucionalidad.

Simultáneamente, el laboratorio también ha permitido confirmar que para transformar la escuela también hay que entrar en el marco de lo institucional, pues así se consolidan espacios (direcciones de grupo, eventos, socializaciones, foro institucional, etc.) y se involucran las re- flexiones y producciones de los estudiantes en torno a la memoria, la paz y la reconciliación.

Al escribir para contar historias, y al aprender a usar herramientas tecnológicas para este fin, los estudiantes se acercan a otros saberes, con- solidan una cultura de paz y, desde lo individual y lo colectivo, trenzan vínculos novedosos en un hacer que antes no existía en el colegio. Lo anterior, sumado a las salidas, recorridos, foros, socializaciones, y demás actividades que el laboratorio ejecuta para hacer realidad sus objetivos, ha permitido que hoy se hable de otra escuela, de otro colegio, de otros saberes; de un espacio escolar que se transforma desde sus estudiantes porque los escucha, y al hacerlo, se significa y resignifica hacia la reconciliación y la reparación simbólica de esas niñas, niños y jóvenes víctimas del conflicto armado. Este es el principio del cambio.

## REFERÊNCIAS

BONILLA CASTRO, E. Y RODRÍGUEZ, P. **Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales.** 1. ed. Bogotá: Ediciones Uniandes, 2013.

BLOMMAERT, J. Y JIE, D. **Ethnographic fieldwork. A beginner's guide. Multilingual Matters,** 2010.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

BOTERO, P. Investigación y acción colectiva - IAC. Una experiencia de investigación militante. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, v. 17(57), p. 31-47, 2012.

CASTAÑO, N. C. Enseñanza de la biología en un país biodiverso, pluriétnico y multicultural. Aproximaciones epistemológicas. **Bio- grafía**, p. 560-586, 2017.

CHÁVEZ, T. Tiempo y espacio, territorio y memoria. **Revista Universidad de Sonora**, v.21, p. 25-28, 2008.

GÓMEZ, J. Y RAMÍREZ, P. **La representación infantil del mundo social en el aula de clase: las nociones sociales**. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico, 2000.