



ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

## COMUNIDADES QUE APRENDEN: ESPACIOS PARA EL RECONOCIMIENTO

---

FONDECYT N°11100272

**Alumna:** Román Ponisio, Constanza  
**Profesor Guía:** Garrido Pereira, Marcelo

Tesis para optar al título de Magíster en Educación  
mención Didáctica e Innovación Pedagógica.

SANTIAGO, 2013

## **AGRADECIMIENTOS**

*A todos con quienes comparto una mirada  
sobre la pedagogía, el aprendizaje y la labor docente:  
A Marcelo, por abrir espacios para el enriquecimiento de dicha mirada,  
y de manera especial a Paula, Alicia y William  
con quienes aprendí y compartí interesantes reflexiones.*

## **DEDICATORIA**

*A quienes siempre acompañan mi día a día,  
y que en este proceso aportaron  
ideas, miradas, cariño y dedicación:  
Mi familia, estudiantes, y compañeros de vida,  
dentro de ellos, en especial a Paulo y Gisela.*

# TABLA DE CONTENIDO

<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>6</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>16</b>
<b>A. RECONOCIMIENTO DENTRO DEL DEBATE SOBRE JUSTICIA SOCIAL: .....</b>	<b>16</b>
<b>B. RECONOCIMIENTO EN EL ESPACIO ESCOLAR: .....</b>	<b>24</b>
<b>C. ESPACIO ESCOLAR. ....</b>	<b>30</b>
<b>3. POSICIONAMIENTO TEÓRICO.....</b>	<b>41</b>
<b>A. ESCUELA Y SU RENUNCIA AL COMPROMISO CON LA DIFERENCIA .....</b>	<b>41</b>
<b>B. ESCUELA, COMO ESPACIO DE RECONOCIMIENTO DE LA DIFERENCIA .....</b>	<b>45</b>
<b>4. DISEÑO METODOLÓGICO .....</b>	<b>48</b>
<b>A. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN: .....</b>	<b>49</b>
<b>B. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>50</b>
<b>C. DEFINICIÓN DE LA ACCIÓN.....</b>	<b>51</b>
<b>D. DEFINICIÓN DE LA MUESTRA .....</b>	<b>57</b>
<b>E. DEFINICIÓN DE LA UNIDAD .....</b>	<b>58</b>
<b>F. DEFINICIÓN DE LAS TÉCNICAS .....</b>	<b>59</b>
<b>5. DESARROLLO .....</b>	<b>65</b>
<b>A. ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO SOBRE LOS ALCANCES Y LÍMITES DE UN PROCESO DE APOYO PEDAGÓGICO.....</b>	<b>67</b>
• <b>EL DESARROLLO DEL PROCESO REQUIERE DE FORMA PERMANENTE AJUSTES METODOLÓGICOS PARA GARANTIZAR LA TOMA DE DECISIONES COLECTIVA:.....</b>	<b>69</b>
– <b>EL VALOR DEL CONSENSO SOBRE LOS TÉRMINOS DE REFERENCIA DEL APOYO PEDAGÓGICO PARA LA CONCRECIÓN DE UN ESPACIO COMÚN PARA LA REFLEXIÓN. ....</b>	<b>69</b>
– <b>REGLAS COMUNES QUE SE COMPARTEN Y VALIDAN. ....</b>	<b>73</b>
• <b>EL PROCESO DE APOYO PEDAGÓGICO SE DESARROLLA EN UN CLIMA DE RESPETO MUTUO Y DE UNA IMPORTANTE VALIDACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DE QUIENES INTEGRAN EL EQUIPO DE TRABAJO.....</b>	<b>77</b>
– <b>EL VALOR DE COMPARTIR TRAYECTORIAS .....</b>	<b>77</b>
– <b>PARTICIPAR DEL PROCESO PONE EN TENSIÓN LOS ROLES DE CADA PARTICIPANTE, FLEXIBILIZANDO SUS LÍMITES Y RECONOCIENDO SU APORTE EN LA ACCIÓN. ....</b>	<b>85</b>

• EL ABORDAJE DEL CURRÍCULO SE TRANSFORMA EN UN CUESTIONAMIENTO PROFESIONAL Y PRIORIDAD PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES.....	92
6. CONCLUSIONES .....	103
7. BIBLIOGRAFÍA .....	112
8. ANEXOS.....	117
MUESTRA N ° GRUPO DE DISCUSIÓN 1.....	117
MUESTRA N ° GRUPO DE DISCUSIÓN 2.....	132

# 1. INTRODUCCIÓN

*“La escuela del mundo al revés es la más democrática de las instituciones educativas. No exige examen de admisión, no cobra matrícula y gratuitamente dicta sus cursos a todos y en todas partes así en la tierra como en el cielo: por algo es hija del sistema que ha conquistado, por primera vez en toda la historia de la humanidad, el poder universal. En la escuela del mundo al revés, el plomo aprende a flotar y el corcho, a hundirse. Las víboras aprenden a volar y las nubes aprenden a arrastrarse por los caminos”*  
(Galeano, 1998, p.9)

¿De qué hablamos, cuando hablamos de crisis? ¿Es la crisis una condición para responder a la inquietud o más bien es una categoría para comprender lo que nos acontece?

Numerosas son las reflexiones en torno al cambio paradigmático de nuestros tiempos. Una época en crisis marcada por un pasado que no ha consumado su proyecto modernizador y un presente marcado por la incertidumbre ante un giro interpretativo sobre y en los diversos conflictos que construyen la realidad.

Las instituciones modernas no dan abasto a las nuevas demandas y las discusiones intelectuales, políticas, culturales y sociales apuntan a un desafío no menor: asumir el entramado de “viejas” reivindicaciones, junto a nuevas formas de pensar, hacer y ser dentro de una realidad compleja y multidimensional.

Son tiempos en que interacción y subjetividad, encuentro y conflicto, diálogo y participación, diferencia e igualdad, distribución y reconocimiento, cambio y resistencia constituyen categorías útiles para aprehender dicha complejidad social.

Y tal como señala Galeano, en esta realidad compleja y muchas veces contradictoria, que nos coloca en una encrucijada, la escuela se debate. Las ciencias sociales y la sociedad discuten en torno a su rol en la construcción de saberes y su distribución, el traspaso de determinados patrones culturales, las condiciones de exclusión y segregación escolar, como también la progresiva estandarización de su gestión y/o el surgimiento de nuevas alternativas de escolaridad. (Galeano, 1998)

En dicho proceso se la ha llegado a concebir como una institución que en muchos aspectos sigue siendo moderna, y aún más, para algunos se ha convertido en una máquina de embrutecimiento en la que se reproducen modelos de sociedad hoy en tensión. (Rancière, 2007) Se reconocen en ella grietas, en las que se asoman tareas inconclusas y/o nuevos desafíos para alcanzar una educación que atienda las demandas actuales.

Dentro de este contexto, diversas han sido las propuestas que se aproximan a la discusión sobre las posibilidades de convertir la crisis educativa en una oportunidad para avanzar hacia espacios educativos que promuevan de manera consciente y progresiva la justicia social. Entonces, ¿cómo entender la justicia dentro del espacio escolar?

Para los propósitos de esta investigación, se apuesta por avanzar desde los enfoques tradicionales que planteaban la redistribución de recursos y capacidades entre las personas, hacia la idea de que ella se sustenta en el reconocimiento de la diferencia de quienes interactúan entre sí. Es decir, un espacio escolar en el cual las prácticas y los discursos fomentan el reconocimiento de cada uno de los actores escolares, y legítima su participación dentro de los procesos educativos que apuntan hacia una educación de calidad.

Compartir esta marco interpretativo supone adentrarse en las reflexiones que se cuestionan la función de distintas instituciones y categorías sociales frente a esta época que espera enfrentar de manera certera las viejas batallas, como también nuevas alternativas, escenarios, formas de hacer, estar y ser.

Desde una mirada amplia Rancière planteaba la necesidad de repolitizar la educación desde el cuestionamiento sobre su función social, reconociendo que al considerarlo un proceso en constante construcción, una pregunta siempre cuenta con diversas respuestas (sin duda todas ellas inacabadas), que en definitiva pueden colaborar a devolver el nombre a las personas y otorgar nuevas posibilidades de acción a la escuela<sup>1</sup>. (Rancière, 2007)

Su propuesta apunta a que la escuela recupere su capacidad crítica para visualizar lo que le acontece y pretende, levantando prácticas y discursos que promuevan una educación basada en el reconocimiento de las características e intereses particulares de quienes enseñan y son educados. Esto es, aceptar que existe lugar para la diferencia, la identidad y la participación activa en la construcción de la realidad.

Argumento que se relaciona con el de Arendt, en torno a la importancia de dar cabida a la justicia, la igualdad, la diferencia, el consenso y el conflicto como categorías constitutivas de la educación, desde las cuales los estudiantes, concebidos como iguales, requieren de los esfuerzos de sus enseñantes para encaminarlos a transformar los espacios en donde son y serán<sup>2</sup>. (Arendt, 1996)

Se añaden desde las corrientes constructivista y crítica de la pedagogía, aquellos argumentos que apuntan a la urgencia de crear nuevos espacios escolares que, desde la lectura de los códigos culturales, desplacen los marcos sociales concretando procesos dialécticos de enseñanza que cuestionen las estructuras sociales y levanten propuestas de acción democráticas, ampliando la reflexión en torno a la construcción de proyectos educativos que asuman los retos de las nuevas estructuras políticas, económicas, sociales y culturales.

---

<sup>1</sup> El autor se refiere de manera general a la idea de repolitizar los conflictos, esto para que: "*puedan ser tratados, devolviendo los nombres a la gente y otorgando a la política de nuevo su anterior visibilidad para el tratamiento de los problemas y los recursos*" (Rancière, 2007,p.106)

<sup>2</sup> Parece primordial citar la intención final de Arendt al reflexionar en torno a la crisis de la educación y su fin. "*la educación es el punto en el que decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, no quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante para prepararlos con tiempo a la tarea de renovar un mundo común*" (Arendt, 1996.p 208)



Ello requiere no solo una nueva lectura de dichos códigos culturales, sino que la resignificación de quienes interactúan en los espacios escolares, desplazando los roles tradicionales que enmarcan la labor de la escuela: Educador como perceptor e incluso vertedero, y estudiantes como receptores de conocimientos considerados adecuados para su formación. (Rogers, Carl y Freiberg, H., 1996)

Propuestas que apuntan al reconocimiento de la educación como un proceso de construcción de conocimientos y sentidos entre quienes interactúan, y por tanto, aceptan las necesidades y particularidades que llevan consigo los diversos actores escolares que habitan la escuela y pretenden llevarlas a su máxima expresión.

Pero, esta aceptación, ¿qué límites posee? Esta pregunta es relevante pues cuestiona la manera en que las estructuras del sistema educativo han hecho lectura y traducción de dichas propuestas, sobre todo mediante la implementación de políticas educativas integristas y/o inclusivas que a la larga no han hecho más que darle continuidad al discurso de la homogeneidad. (Skliar, 2005)

De allí, cabe resaltar el ímpetu de estas corrientes de la pedagogía para descolgarse de esta traducción y volver a posicionar su cuestionamiento sobre la función social de la escuela, en particular, el rol de cada uno de los actores escolares en la construcción de una educación más democrática.

Es allí, donde radica la importancia de repensar los enfoques en educación, procurando que deje de esconderse dentro del entramado de las sociedades actuales, el reconocimiento de la diferencia como vector de la transformación de la escuela y de quienes la habitan.

Desde otra vereda, e inspirada por dichos postulados, la propuesta de la educación popular aporta ideas, entre ellas, que la emancipación de los grupos oprimidos, en clave freiriana, requiere alejarse de las estructuras escolares tradicionales para convertir a los sujetos escolares en protagonistas de su propia historia.

Argumento interesante, pues aunque en el debate general sigue considerándose a la escuela como una institución que ocupa un rol capital en nuestras sociedades, su cuestionamiento permite dinamizar la reflexión, contribuyendo con ello a nuevas lecturas sobre los caminos posibles hacia espacios escolares cada vez más justos.

Su valorización del proceso de formación colectivo para y en la transformación de la realidad, junto a su interés sobre las particularidades de quienes forman parte del proceso de enseñanza en relación con los contextos en que participan, aportan nuevas ideas sobre cómo propiciar espacios escolares que fomenten la participación de quien se educa y de quien es educado.

Complementariamente, desde dichas propuestas y otras disciplinas afines a la pedagogía, la incursión en el ámbito educativo del enfoque de investigación - acción aporta en la discusión sobre el valor de la relación dialéctica entre reflexión y prácticas de quienes protagonizan el acto educativo, como una alternativa de identificar claves que apuntan a la transformación de la educación

Su afán, puesto en la sistematización de experiencias educativas pretende ahondar en el conocimiento de aquellas prácticas que posibilitan la construcción de comunidades escolares que, desde sus características particulares, se reconozcan como tal y contribuyan al aprendizaje

Su búsqueda radica en determinar en y desde la práctica, aquellos aspectos objetivos y subjetivos que son importantes de compartir, pues dan pie a generar la cohesión necesaria para conseguir los fines educativos que se persiguen dentro de un proyecto educativo<sup>3</sup>.  
(Barnechea, 1992)

---

<sup>3</sup> En los años 90 autores como Barnechea planteaban que si el equipo construye una visión común sobre el proceso vivido, desde sus aciertos y errores, sus límites y posibilidades, la sistematización aporta cohesión y coherencia grupal, y de manera particular, la autoafirmación de las personas que desarrollan la intervención.

Reflexiones relevantes, ya que permiten profundizar sobre el valor de indagar en los procesos reflexivos para distinguir en ellos, los significados y propósitos que los moviliza a convertir la crisis de la escuela en una oportunidad para el reconocimiento de los diversos actores, y también de qué manera esa dinámica fomenta la participación de los actores en la construcción de espacios escolares de aprendizaje.

Por otra parte, las investigaciones abocadas a la formación docente han promovido la idea de que la construcción del conocimiento de la realidad escolar no solo debe llevarse a cabo por intelectuales sino también por quienes los protagonizan. (Schön 1987, Perrenoud 2001, Hargreaves 2005, Escudero 2009)

Entre ellas, el denominado aprendizaje organizacional se ha orientado a la promoción de docentes que reflexionen sobre los alcances y límites de su acción para avanzar en el reconocimiento de su autonomía y la responsabilidad de su aprendizaje permanente. (Pozo, 2006)

Propuesta interesante pues sitúa la resignificación del rol docente, valorando su capacidad reflexiva para cuestionarse el proceso de enseñanza y las relaciones que establecen con sus estudiantes. Punto de partida para el reconocimiento de las necesidades e intereses que ambos poseen.

Dentro de estas reflexiones, una propuesta interesante es la del enfoque dialógico que asume como vital la construcción de una comunidad de aprendizaje, en la que los espacios de interacción promuevan la igualdad para vivir y la diversidad para convivir, abriendo con ello instancias para el reconocimiento del aporte que cada actor entrega a la escuela. (Flecha, 2002)

Su propuesta apunta a reconocer en aquellas comunidades que aprenden, una opción de mejora y cambio educativo que permiten el despegue en la forma de mirar sus prácticas de enseñanza y aprendizaje procurando disminuir la resistencia al cambio de quienes participan en este camino reflexivo.

De acuerdo a las diversas propuestas revisadas hasta el momento. ¿Qué rol juegan las condiciones del contexto en la transformación de los espacios escolares, a espacios en donde la justicia se vive y promueve?

Los aportes de los estudios espaciales, permiten ampliar la comprensión de esta compleja realidad y la construcción del espacio escolar para el aprendizaje.

Desde sus líneas argumentativas, se concibe al espacio como una co-construcción de saberes sustentada en múltiples de acciones y objetos que constituyen la experiencia del “ser ahí”. El espacio se construye y reconstruye desde las diferentes experiencias de quienes interactúan en los procesos de cambios, en las formas de estar en el mundo, adquiriendo contenido, pues en el residen un conjunto de vínculos y manifestaciones que se sostienen sobre conflictos y decisiones que segregan y/o incluyen. (Santos 1995, Harvey 2003, Massey 1994)

En tal sentido, si se aplica esta definición al campo educativo, ¿cómo se respeta la libertad y capacidad de los diversos actores de participar en la definición de ser como comunidad escolar? ¿Lo hacen bajo las mismas condiciones y criterios? ¿Cómo se constituyen, conviven, actúan y deciden? ¿Cómo define ello una forma de ser ahí, una forma de habitar?

En torno a estas interrogantes, se considera que el aporte de la geografía permite ampliar la reflexión sobre aquellos espacios escolares que fomentan la justicia, entendida como el reconocimiento de los diversos actores y su capacidad para participar legítimamente en la construcción del aprendizaje.

Las diversas argumentaciones que se han revisado, constituyen parte del camino reflexivo en torno a la crisis de la escuela, y desde las que han surgido un sin número de proyectos y líneas de investigación que han realizado aportes, pero también recibido críticas y contra propuestas, ya que considerando el contexto educativo actual devela que provocar cambios en la estructura escolar para atender los problemas presentes no es un tarea fácil.

La distancia entre la investigación educativa y la realidad escolar, junto a la implementación de medidas levantadas desde referentes teóricos que no han considerado las características del contexto, ha provocado en muchos casos que los llamados "remediales"<sup>4</sup> no mejoren la condición académica del sistema educacional.

Un ejemplo de ello, es el alto cuestionamiento de la reforma educacional de los años noventa en Chile que buscaba fortalecer el sistema escolar para garantizar la equidad y la calidad mediante una mayor y mejor distribución de los "méritos" y la ampliación de oportunidades para quienes aún no accedían a la educación formal. (García-Huidobro, 2007, Cox, 2003)

Su fracaso demostró, no solo las dificultades de gestionar los crecientes requerimientos impuestos por políticas y reformas educativas, sino que también la escasa relación entre los principios y postulados teóricos que las sustentaban, sobre todo al contrastarlos con un sistema que en la actualidad está marcado por la segregación y exclusión escolar.

Estamos frente a una realidad en la que los profesores se ven desbordados al no contar con tiempo y recursos que les permitan asimilar y apropiarse de los nuevos discursos y formas de hacer, y a estudiantes enfrentados a situaciones de aprendizaje en donde se les homogeniza y enfrenta a pruebas estandarizadas.

Culturas escolares, que muchas veces se sustentan en la precariedad de recursos, tiempos y organizaciones curriculares que se enfocan más a la competencia por los resultados de aprendizajes en las pruebas estandarizadas nacionales que a la promoción de un aprendizaje para todos y todas los estudiantes.

---

<sup>4</sup> Dentro de la cultura educativa nacional, una nomenclatura profusamente utilizada, es la de remedial. Es decir, detectar desde los procesos de diagnóstico y evaluación de los procesos educativos, aquellas prácticas pedagógicas que no han alcanzado buenos resultados, y que por tanto requieren de medidas rápidas y efectivas. Sin embargo, cabe preguntarse qué propósitos hay detrás de dichas remediales, es decir, apuntan a una mejora sostenida de la comunidad escolar, o más bien están orientadas a corregir prácticas sin un mayor cuestionamiento de las mismas?

Nudo crítico que se ha convertido en la punta de lanza de la agenda de los movimientos y organizaciones civiles del país y que proponen cambios radicales frente a un sistema educativo que se enfrenta a una encrucijada que no puede evadir: rendirse a una progresiva estandarización como regla de funcionamiento o embarcarse en la construcción de nuevas propuestas que renueven su estructura y avancen hacia una educación que garantice procesos escolares de calidad.

Se levanta la justicia social, en este sentido, como una categoría relevante para emprender los desafíos de aquella investigación educativa que, contemplando la complejidad de la realidad social, entregue orientaciones para la construcción de espacios escolares que incorporen entre sus factores de calidad, el reconocimiento y promoción de la diversidad.

Escuelas que den cabida a todos quienes las habitan, renovando su rol para reconocer y llevar a la máxima expresión las capacidades de quienes las integran y su posibilidad de participar en la construcción del aprendizaje.

Desde esa mirada, la presente investigación se propone indagar en aquellas prácticas e instancias que posibilitan que la enseñanza y el aprendizaje sean un fin y un medio para el pleno desarrollo de quienes los habitan (Garrido, 2012).

Es decir, repensar lo educativo, profundizando en aquellos aspectos que permiten fomentar el reconocimiento de todos los actores que participan en la construcción de espacios escolares de aprendizaje. Espacios escolares, que no confunden sus alcances en variables como el acceso a oportunidades, sino en el reconocimiento de las diferencias y las múltiples alternativas de participación legítima de todos y cada uno en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para dicho propósito, se realizará un análisis crítico de discurso de dos grupos discusión en el marco de un proceso de sistematización en torno a los alcances y límites de una asesoría de apoyo pedagógico realizado durante un semestre a los docentes de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Sistematización que se realizó con el objeto de que la comunidad escolar contara con un corpus de reflexión y análisis de las acciones llevadas a cabo, que le fuera de utilidad para orientar la mejora en el logro del aprendizaje de sus estudiantes, el cumplimiento efectivo de su propósito formativo y la implementación efectiva de procesos continuos de capacitación y revisión crítica de sus prácticas pedagógicas.

Análisis que centrará su atención en cómo reconocen, y en ese marco despliegan su participación dentro del quehacer pedagógico. Por tanto, central es la consideración que le otorgan a los procesos de reflexión como un aporte a la comprensión sobre la construcción de espacios escolares que favorezcan el aprendizaje de todos quienes habitan la escuela.

Es decir, adentrarse en preguntas tales como, ¿los actores escolares cómo se identifican entre sí? ¿Cómo reconocen dentro del quehacer pedagógico? ¿Qué sentido le otorgan a los otros en sus prácticas y reflexión, en su estar ahí? ¿Cómo convergen en una visión compartida que favorezca el aprendizaje de todos? y desde ellas, identificar claves que permitan indagar en cómo los espacios escolares dejan de ser sinónimos de frontera, sino que puente para el reconocimiento de y entre los actores que los constituyen.

Por tanto, los objetivos de esta investigación son:

**Objetivo General:**

- Comprender el reconocimiento de quienes participan en la construcción de un espacio escolar de aprendizaje, desde el discurso de un equipo docente que reflexiona en torno a un proceso de apoyo pedagógico.

**Objetivos específicos:**

- Identificar la emergencia de los diversos actores dentro de una reflexión docente sobre un proceso de apoyo pedagógico.
- Describir el significado que se le da a los actores escolares en el proceso de reflexión pedagógica.
- Interpretar la legitimidad que se le otorga en la reflexión a la participación de los actores en la construcción de espacios escolares de aprendizaje.

## 2. MARCO TEÓRICO

A través de las siguientes páginas se desarrollará un panorama general, en torno a las principales temáticas que son de interés para esta investigación.

En primer lugar, se desarrolla un trayecto por las principales posiciones teóricas en torno a la justicia como categoría social, en particular lo que se entiende como reconocimiento dentro dicho debate. Se retoman las posturas clásicas para dar paso a las propuestas que hoy orientan dicho debate.

Posteriormente, se profundiza en las reflexiones en la investigación educativa en torno a la crisis de la escuela, y las propuestas educativas que se acercan a la concepción de reconocimiento que orienta el propósito final de este estudio, en particular el papel que cumplen los diversos actores en el contexto escolar.

Finalmente, y en esta línea argumentativa, se desarrolla una propuesta reflexiva en torno a la concepción e involucramiento de dichos actores en la construcción de espacios escolares de aprendizajes, complementándola con los postulados que la geografía crítica aporta a este campo de investigación.

### ***A. RECONOCIMIENTO DENTRO DEL DEBATE SOBRE JUSTICIA SOCIAL:***

Tal como sucede con otros conceptos de las ciencias sociales, la definición de justicia no es ni ha sido una tarea fácil. Retomar su definición junto al de desigualdad, equidad, libertad, diferencia, han dinamizado el debate político, intelectual, cultural y económico dentro de nuestras sociedades.

El contexto ha sido determinante para el surgimiento diversas visiones epistemológicas y categorías de análisis que se han abocado a la comprensión de su definición. La creciente complejidad de la realidad ha puesto en jaque la predominancia de los enfoques utilitaristas



y contractualitas sobre justicia, provocando el surgimiento de nuevas líneas de reflexión en torno a su definición y proyección en la vida cotidiana de las personas.

Repasando la trayectoria reflexiva, la tradición clásica concibió la justicia como armonía social mediante la distribución balanceada de los bienes comunes, de acuerdo a las capacidades, necesidades y méritos de quienes integraban la polis y/ o bien como la redistribución mediante un contrato social de la igualdad pérdida.

Aristóteles definía la justicia como el apego a la obediencia de la ley, y a su vez como aquella virtud mediante la cual se alcanza una adecuada distribución. *"(...) debe llamarse justo el que obedece a las leyes y al que observa con los demás las reglas de la igualdad. Así lo justo será lo que es conforme a la ley y a la igualdad; y lo injusto será lo ilegal y lo desigual "* (Aristóteles, 1966, p.332)

Platón, por su parte sostenía que justicia es el principio del cual se desarrollan las relaciones entre quienes habitan la polis, y por tanto, debiesen estar regidas por la prudencia, la templanza y valentía para garantizar la armonía social y alejar la tiranía. Es decir, el hombre justo es aquel que hace uso de su razón, actuando con moderación en la búsqueda de la verdad.

*"Conocerás mejor esto si consideras la injusticia en su más alto grado, cuando tiene por resultado hacer muy dichoso al que la comete y muy desgraciados a los que son sus víctimas que no quieren devolver injusticia por injusticia. Hablo de la tiranía, que se vale del fraude y de la violencia como ánimo de apoderarse, no poco a poco y como en detalle de los bienes de otros, sino echándose de un solo golpe y sin respetar lo sagrado ni lo profano sobre las fortunas particulares y el Estado."* (Platón, 1964, p.64)

Estas concepciones influenciaron la reflexión escolástica y propuestas políticas del pensamiento social cristiano. En dicho contexto, la justicia era pensada como una virtud moral mediante la cual se busca dar a Dios y al prójimo lo que es debido.

Sin embargo, la modernidad, y con ella la progresiva transformación de las bases de la sociedad, marca el surgimiento de cuestionamientos sobre el impacto de la economía de mercado en la vida de las personas y, desde allí, la aplicación concreta de lo que se entendía por justicia.

Los grados de desigualdad crecientes de la industrialización y la nueva división de trabajo estimuló a diversos colectivos obreros y organizaciones internacionales a levantar la bandera de la justicia, reabriéndose la discusión, desde cuestionamientos tales como: ¿Qué alcances y límites tiene la justicia en tal contexto?

A mediados del siglo XIX, la filosofía política argumentaba que la maximización de las utilidades del colectivo es la que permite el bienestar general. Pero, ¿qué sucede si esta felicidad conlleva a que personas dentro de ese colectivo se vean perjudicadas por el bien mayor?

Dichas limitaciones fueron evaluadas y contrapuestas por nuevos enfoques en torno a la definición de justicia. Entre ellos, el enfoque contractualista, con los aportes de Hobbes, Locke, Kant, Rousseau, planteaba que la libertad e igualdad inherente a los individuos, al estar en riesgo permanente, requiere de un acuerdo común para asegurar la armonía.

Pero ¿qué condiciones debía tener dicho acuerdo? Por su trascendencia en los modelos normativos, su respuesta estribaba en la garantía de un comportamiento voluntario de los individuos ajustado a fines específicos.

Este debate siguió nutriéndose de otras propuestas. Es así que, en la segunda mitad del siglo XX el enfoque utilitarista realizaba la equidad como principio orientador de la justicia social, y desde el cual se produjera la máxima satisfacción de los sujetos sin que ello fuera en detrimento de algunos.

Argumento que se adhería al entendimiento de que fomentar la equidad y alcanzar la armonía social requiere de un mínimo de cooperación en la distribución de bienes.

*“Cada persona tiene el mismo derecho irrevocable a un esquema plenamente adecuado de libertades básicas iguales que sea compatible con un esquema similar de libertades para todos”* (Rawls, 2002, p.23)

Reforzando así el enfoque contractualista, la justicia se traduce en la elección racional en la distribución de bienes primarios desde los principios de libertad, igualdad, necesidad, mérito y diferencia, compensando el estado natural de las sociedades. *“(...) la idea es compensar las desventajas contingentes en dirección hacia la igualdad”* (Rawls, 1979, p.123)

Sin embargo, ¿qué rol cumplen las capacidades de las personas en dicha distribución? ¿Qué hacer ante un escenario en que no todas las personas poseen las mismas capacidades para acceder a la distribución de bienes culturales? En concreto, ¿cómo hacerse cargo de la diferencia?

Cuestionamientos que se sustentan en una realidad social actual en la que la caída de los patrones culturales que la ordenaban, abrieron espacios crecientes para las reivindicaciones identitarias que apuntan a la búsqueda de políticas que, junto a las de corte social y económico, contemplen la diferencia y/o igualdad como principios de funcionamiento, permitiendo así mayores niveles de participación y reconocimiento.

En esta apertura analítica, diversas relecturas se han abocado a cuestionar los límites del llamado contrato social y cómo se considera la diversidad de quienes lo integran:

*"En la evaluación de la justicia basada en las capacidades, las reivindicaciones individuales no se valoran en términos de recursos o bienes primarios que poseen las distintas personas, sino en términos de las libertades de que realmente gozan para elegir entre los diferentes modos de vivir que pueden tener razones para valorar. Es esta libertad real la que representa la "capacidad" de una persona para conseguir las varias combinaciones alternativas de realizaciones, esto es, de hacer y estares"* (San, 1997, p. 115)

Desde dicha relectura, se sostiene que son determinantes las posibilidades que el contrato social provee a las personas para que sean capaces de desarrollarse plenamente desde sus características particulares y anhelos. *“La capacidad de una persona refleja combinaciones alternativas de los funcionamientos que está puede lograr”* (Sen, 1996, p.56)

Se avanza por tanto, hacia la oportunidad de construir una teoría social de la justicia que profundice en torno a los grados de dignidad y, porque no decir, legitimidad que puede alcanzar una persona en su desarrollo desde una serie de capacidades que le garanticen convivir:

*“El resultado que buscamos debería preservar libertades y oportunidades para cada persona, como individuos, respetándolos como fines en sí, y no como agentes o promotores de los fines de otros”* (Nusbaum, 1992, p. 55)

Es en este punto donde el concepto de reconocimiento se levanta como uno de los elementos que definen la vida social en nuestros tiempos, pues su comprensión admite entender la justicia no desde la tradición liberal que la concebía como una distribución de bienes y recursos desde una política de clase, sino más bien como *“una relación recíproca ideal entre sujetos, en la que cada uno ve al otro como su igual y también como separado de sí”* (Fraser, 2006) o desde una mirada más psicológica, como la apreciación social para aquellos que por diversos motivos (etnia, religión, género) no la tienen:

*“Se ha creado una nueva constelación en la que el problema de la redistribución- que fue el gran caballo de batalla a los largo de los siglo XIX y XX- ha sido eclipsado por problemas ligados al reconocimiento. Todo esto tiene lugar en una época que, como decía Anthony Giddens, se funda más sobre la diferencia que sobre la emancipación; individuos y culturas buscan primordialmente expresar su diferencia y verla reconocida en el espacio público”* (Innerarity, 2009, p.2)

Se comprende entonces el reconocimiento como un proceso subjetivo que concierne al ser y al ser con otros, y que en un contexto de respeto cultural, se permite a las personas convivir dentro de un marco de políticas de identidad que favorecen relaciones sociales justas: *"La exigencia radica en permitir que las culturas se defiendan a sí mismas dentro de unos límites razonables"* (Taylor, 1993, p. 95)

En este sentido, las posibilidades de reconocimiento deben ser relacionadas directamente con la construcción de identidad dentro de la compleja trama social. Es decir, ¿cómo garantizar que todos y todas tengan las mismas posibilidades de construir su identidad y/o identidades? ¿Cómo en un escenario complejo marcado por la confrontación entre universalismo y singularidad, es posible sentar las bases para que a distintos colectivos y sujetos se reconozcan se a sí mismos, estableciendo relaciones justas con otros?

El enfoque liberal comunitarista pone el acento en la urgencia de avanzar hacia una política de la diferencia que, aunque proceda de la demanda de dignidad para todos, hace posible la interpretación de cada uno y de los demás desde el acceso al uso del lenguaje.

*"Las personas, por sí mismas, no adquieren los lenguajes necesarios para su autodefinición. Antes bien, entramos en contacto con ellos por la interacción con otros que son importantes para nosotros (...) La génesis de la mente humana no es, en este sentido, monológica (no es algo que cada quien logra por sí mismo), sino dialógica"* (Taylor, 1993, pp.52-53).

Desde dicho postulado, la definición de justicia contendría como factor principal el diálogo para conseguir que las personas puedan identificarse y diferenciarse de los otros:

*"Pero la otra exigencia que tratamos aquí es que todos reconozcamos el igual valor de las diferentes culturas, que no solo las dejemos sobrevivir, sino que reconozcamos su valor"*. (Taylor, 1993, p. 95)

Entonces, ¿qué condiciones debe cumplir ese diálogo para que ceda el reconocimiento mutuo? ¿Cómo es posible sostener dicho reconocimiento en contextos complejos que están en permanente cambio/confrontación? ¿Qué se requiere para ser reconocido en un espacio y un tiempo determinado?

Dentro de las respuestas a estas interrogantes, destaca aquella que pretende ampliar la mirada en torno a la capacidad de satisfacer las injusticias concretas de diversos colectivos.

Respuesta que establece que la demanda de reconocimiento cultural en sociedades complejas como las actuales, no es posible de suplir desde respuesta tradicional pues la realidad ha rebalsado dichas explicaciones, requiriéndose un esfuerzo adicional que comprenda no solo la importancia de redistribución, sino también el reconocimiento de la diferencia.

*"Este enfoque supone un progreso considerable hacia la integración conceptual. Al interpretar la redistribución y el reconocimiento como dos dimensiones mutuamente irreductibles de la justicia, amplía la idea habitual de la justicia para abarcar tanto las consideraciones intersubjetivas como la subjetivas"* (Fraser 2006, p. 43. En Fraser y Honneth, 2006)

Propuesta que además concibe a la justicia como participación, sobre todo de aquellos que son excluidos por alguna causa en la distribución equitativa de bienes, no solo materiales sino que también al acceso a oportunidades, a los espacios de deliberación y el ejercicio de poder. *"No hay redistribución ni reconocimiento sin representación"* (Fraser 2006, p. 43. En Fraser y Honneth, 2006, p. 49)

Se comprende a la justicia como un procedimiento, una herramienta para obtener redistribución de bienes y reconocimiento político (Honneth, 2006), garantizando con ello la autorrealización personal desde condiciones intersubjetivas que enmarquen el diálogo entre las personas.

Por último, y de manera complementaria, se levanta la diferencia como categoría reguladora de la deliberación en los procesos de toma de decisiones. Es decir, como una manera de disminuir los grados de dominación que oprimen a colectivos sociales para el beneficio de otros:

*“Para que una condición social sea justa, debe permitir a todos satisfacer sus necesidades y ejercer su libertad; así la justicia requiere que todos puedan expresar sus necesidades”*  
(Young, 1990, p.125)

En síntesis, dentro de sociedades cada vez más multiculturales, el surgimiento de nuevas pautas de conductas requiere de un modelo de democracia que haga dialogar las diferencias, fomentando que la distribución y el reconocimiento se constituyan en principios rectores de los espacios de participación.

No obstante, en los sistemas democráticos actuales ¿Qué se entiende por espacios de participación? ¿Qué implica para las personas participar? ¿Qué límites y alcances se visualizan para la participación?

La discusión está abierta y no existe una sola forma de responder a estos cuestionamientos. Sin embargo, sí importa adentrarse en cómo esta discusión aporta nuevas interpretaciones para abordar la escuela actual, sobre todo en la promoción de la justicia social entre quienes conviven en ella, y para esta investigación en particular, de qué manera las comunidades escolares que se abren a la reflexión sobre su quehacer, abren también la posibilidad de crear espacios para el reconocimiento de los diversos actores que las habitan, desde sus formas particulares de ser ahí.

## ***B. RECONOCIMIENTO EN EL ESPACIO ESCOLAR:***

- ***El cuestionamiento de la escuela***

La escuela, desde su discurso y políticas modernizadoras, se entronizó como aquella institución social que aspiraba a ampliar la cobertura y acceso garantizando la igualdad de oportunidades para los estudiantes desde sus méritos y esfuerzos.

Sin embargo, su implementación no ha estado exenta de problemas y críticas, al igual que otras esferas de la realidad social, aceptándose en la actualidad que la escuela ha generado importantes cuotas de desigualdad en el acceso a las oportunidades y altos grados de segmentación social:

*“La ceguera ante las desigualdades sociales obliga y autoriza a explicar todas las desigualdades, especialmente en materia de éxito escolar, como desigualdades naturales, desigualdades de dotes”* (Bourdieu y Passeron, 1973, p.101)

O también como señala Dussel: *"Hay mucho que repensar de la ilusión y la creencia en estos tiempos desangelados. Y hay mucho que repensar de lo que venimos haciendo, de las deudas que se van acumulando, de las ilusiones que perdimos y de las que vale la pena seguir alentando"*. (Dussel et. al, 2003, p. 20)

Chile no está exento a este contexto complejo y controversial, el proceso de municipalización iniciado durante el régimen militar marcó un camino hacia una progresiva segmentación, en la cual las posibilidades de acceso al sistema educacional se miden más bien en términos de mercado.

Otro signo de la crisis de la escuela, también presente en el sistema educativo nacional, es la creciente homogenización del estudiantado mediante el establecimiento de normas y estructuras curriculares que aseguren la transmisión y reproducción de los valores o para el satisfactorio desempeño durante la trayectoria escolar e ingreso a la educación superior.



En tal contexto, la discusión apunta no solo a la redistribución del acceso a las oportunidades, también al reconocimiento de las diferencias de quienes son educados.

Las explicaciones para dichas problemáticas han sido diversas. Entre ellas, destaca aquella que se refiere al arraigo de concepciones de educación que no cuestionan los contenidos curriculares, provocando que no sean criticados y se garantice su estrechez.

El problema radicaría en la reducción de áreas del saber vinculadas con la formación ciudadana y humana (Magendzo, 2007), debido a que los consensos políticos desarrollados las últimas tres décadas, desincentivó la búsqueda de una formación afín a la realidad actual y, por tanto que incorporará diversas miradas y posiciones para nutrir un proceso reflexivo en torno a la finalidad de la educación en el espacio escolar.

Otra explicación apunta a la marcada estandarización de la educación chilena desde mediciones como SIMCE y PSU, que año a año ensanchan la brecha entre los estudiantes que integran el sistema educativo, llegando incluso a posicionarlos dentro de un ranking que presiona a escuelas y familias:

*"Se ha visto que el sistema escolar chileno es fuertemente estratificado socialmente. También hay claros indicios de que este rasgo, lejos de estar mejorando, se ha acentuado lenta pero sistemáticamente en los últimos años, producto de la aplicación permanente y a gran escala de los procesos de selección y de copago antes referidos, así como de la preferencia de las familias de clase media por las escuelas particulares subvencionadas" (García Huidobro, 2007, p. 76)*

En definitiva, se pone en tela de juicio las respuestas dadas hasta ahora en torno al acceso y equidad educativa, pues se consideran insuficientes para abordar de manera efectiva problemas como la segregación y exclusión del sistema escolar tradicional, la desigualdad en el rendimiento y las estructuras rígidas del currículo que homogenizan a los estudiantes.

- ***Escuela y reconocimiento***

Considerando dicho contexto, conveniente es retomar la relación entre la creciente complejidad de la realidad social y las relecturas sobre educación, sobre todo desde el surgimiento de nuevos desafíos para transformar su función o bien asumir las tareas que la modernidad dejó inconclusas.

El enfoque constructivista, ya había avanzado en la comprensión del rol de la educación en el desarrollo de los seres humanos como un proceso transaccional, en donde los significados en la acción se eligen y transforman. (Molina, 2006)

Proceso de construcción de significados, en que las personas que desarrollan su vida en el aprender con otros, los tornan en ocasiones seres competentes, en otras adaptativos, otras en resilientes e incluso creativos para transformar la realidad que circunda, y que por ende, requiere de una enseñanza que lleve a la máxima expresión las capacidades para que transformen su realidad y la de quienes lo rodean:

*“Si el alumno no desarrolla sus habilidades, ni educa su sentido del gusto, ni profundiza sus opiniones sobre el mundo, ni siquiera vale la pena intentar transmitir algo”* (Bruner, 1987, p.17)

Por su parte, la pedagogía crítica pone en tela de juicio las bases estructurales de la sociedad, y a la escuela como institución reproductora de las relaciones de desigualdad y autoritarismo. Giro epistemológico, aporta en la percepción de profesores y estudiantes como personas en las cuales confluyen ideas, discursos, emociones y posturas frente a la realidad, y que los conducen a adquirir una posición política e intelectual desde la que se aporte en la construcción de espacios escolares más democráticos.

En otras palabras, *“hacer posible una diversidad de formas sociales y capacidades humanas que expande la gama de identidades sociales que los alumnos pueden llevar en sí mismos y realizar”* (Giroux, 2003, p. 12)

Pero, y tal como se reflexionaba en torno a las posibilidades de reconocimiento y de construcción de identidad que proponía el enfoque liberal comunitarista, para que dicha construcción pueda llevarse a cabo ¿todos cuentan con los mismos derechos y posibilidades para aprender? ¿Cómo se reconocen en las diversas modalidades de enseñanza, aquellas características que hacen particular a cada estudiante? ¿Qué herramientas y distinciones poseen profesores y directivos para reconocer y asumir las diferencias de los estudiantes con los que conviven?

Desde este tipo de cuestionamientos, han surgido políticas y enfoques de educación inclusiva y/o educación especial para la mejora de las condiciones escolares y la reducción progresiva de la exclusión:

*"Los sistemas educativos deberían ser diseñados y los programas aplicados para que recojan todas las diferentes características y necesidades. Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso en un sistema pedagógico centrado en el niño, capaz de satisfacer estas necesidades. Las escuelas ordinarias con esta orientación representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad integradora y logrando una educación para todos: además proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación coste/eficacia del sistema educativo". (UNESCO, 1994, p. 2)*

Compleja tarea que en el contexto actual entra en tensión con la dinámica escolar que, atada a su rol tradicional, no encuentra respuestas a las necesidades de los estudiantes, profundizando con ello la estandarización de los sistemas educativos. (Hargreaves, 1994)

*"Como veremos, aún hoy inmersos en políticas que han asumido la Declaración de Salamanca, las fuerzas que impelen a preservar la escuela de las diferencias son muchas, pero la lucha de una sociedad democrática es, ha de ser, inequívocamente contra la desigualdad, no contra la diversidad" (Latas, 2002, p.14)*

Lo anterior, se patenta en muchos casos, a través de la reflexión en torno a cómo las propuestas inclusivas dejan entrever una escasa reducción de los niveles desigualdad en términos del reconocimiento de las particularidades y necesidades de los estudiantes, pues se han limitado a considerar la diferencia un problema que requiere medidas compensatorias.

En tal sentido, ¿Qué implica que un estudiante sea diferente? ¿Qué características la escuela tradicional le adjudica a un estudiante para ser catalogado como diferente?

De acuerdo a la experiencia, se ha tendido a considerar a diferente, a aquel estudiante que posee necesidades educativas especiales<sup>5</sup>, o como aquel que por su comportamiento "reprochable" no cumple con los proyectos educativos, este último será distanciado de manera definitiva, y el primero incorporado a los proyectos de integración que complementan la labor educativa en el espacio escolar, y que muchas veces se traducen en horas de reforzamiento, en las que muchas veces es alejado de la sala de clases, privándolo de la posibilidad de ser reconocido, como el resto de sus compañeros, en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Debate entre una pedagogía de la igualdad o una de la diferencia, desde la cual puede ocurrir que en el proceso de diferenciar al otro, de normalizar e igualar a los otros, se tienda a jerarquizar a los estudiantes desde miradas y prácticas exclusivas revestidas de palabras de abolengo como inclusión o integración. (Skliar, 2005)

Por tanto, ¿Se concibe a las nuevas generaciones como garantes de la trasmisión de la cultura oficial o como representantes de su propia cultura? ¿Todos pueden alcanzar un buen desempeño de acuerdo a los estándares educativos, o solo algunos?

---

<sup>5</sup> Cabe resaltar que además esta categoría ha estado más bien centrada en el desempeño cognitivo de los estudiantes, más que en desempeños relativos a sus habilidades sociales y emocionales desde las cuales interactúan dentro de los proceso educativos.

*“Los alumnos están situados en el centro de una contradicción fundamental: son considerados como fundamentalmente iguales, al tiempo que deben participar en una serie de pruebas [el colegio] que los volverá desiguales (...) es la contradicción fundamental de las sociedades democráticas liberales” (Dubet, 2005, p.32)*

Por consiguiente, y tomando de referencia la propuesta de Fraser, se cree urgente repensar el rol de la escuela, sobre todo en torno a cuáles son las posibilidades de que los diversos actores sean reconocidos sujetos de derechos y, por tanto, puedan participar activamente en la construcción de su identidad y la de otros.

Conocer sus discursos, y en ellos los significados y sentidos que se le otorgan a los otros, permite adentrarse en el entramado relacional de la educación, reconociendo claves para avanzar hacia el reconocimiento y legitimidad de quienes convergen en la escuela aportando a la construcción de espacios escolares.

### ***C. ESPACIO ESCOLAR.***

Para adentrarnos en esta discusión, conveniente es identificar que las reivindicaciones estudiantiles de los últimos años, no apelan solamente a una mejor redistribución en el acceso a una educación gratuita, también a un sistema educativo que reconozca a todos como actores relevantes en la toma de decisiones, y con ello en la construcción de espacios en donde el aprendizaje sea un medio para convivir.

Indagar sobre el reconocimiento en la escuela, requiere revisar las discusiones en torno a la relación explícita e implícita que se da entre los diversos actores escolares, y que durante las últimas décadas, ha adquirido matices y marcos interpretativos desde los diversos posicionamientos frente al sistema escolar.

Si bien hay una amplia bibliografía sobre los diferentes roles desplegados en la institución escolar, interesa para esta investigación restringirse a aquellas reflexiones que se centran en las diversas concepciones sobre estudiantes y profesores

- ***Estudiante. ¿Sujeto sometido o sujeto que participa en su aprendizaje?***

Numerosas son las concepciones que han marcado pauta sobre las prácticas escolares o generado crisis en las creencias asociadas a los estudiantes y su rol dentro del proceso educativo.

La enseñanza tradicional entendía al estudiante como un sujeto sin luz propia que dependía de aquellos preceptores que desde su sabiduría podían conducirlos al conocimiento. Dicho estudiante carecía de conocimientos previos y conductas debidas para el contexto escolar, y por tanto necesitaba de disciplina y un conjunto de saberes que lo condujeran a convertirse en un hombre acorde a los desafíos del progreso.

Desde esta concepción, los seres humanos son una tabula rasa y la acción educativa netamente instructiva para la transmisión de aquellos patrones culturales que garantizarán la mantención del orden social (Durkheim, 1976).

*“(...) emergió la "sombra" normativa de esta institucionalidad que se orienta a tratar de controlar todo: lo que los alumnos deben pensar, lo que deben hacer o lo que no deben hacer. Se controla el tiempo, la mente, el cuerpo y por cierto se intenta controlar las emociones”.* (Casassus, 2006, p.4)

Su trascendencia en las prácticas educativas y el despliegue del currículo, fue tal que era posible identificar dinámicas de clases que convertían al estudiante en prisionero de las normas escolares o como sobrevivientes junto al resto de sus compañeros. (Jackson, 1994)

Pero las condiciones del contexto junto a la preocupación de diversas disciplinas sociales propiciaron que dichos postulados sean hoy profundamente discutidos. La reflexión pedagógica ha avanzado hacia una nueva significación del estudiante dentro de los procesos educativos, ya sea desde las relaciones que establece con otros, como en su capacidad para capitalizar la experiencia.

En este marco interpretativo, las corrientes constructivista y crítica revistieron al estudiante de protagonismo, entendiéndolo como un sujeto que participa en la construcción de significados desde la experiencia con otros y en un contexto determinado, y también sujeto a prácticas de resistencia frente a sus entornos cercanos, las ideologías imperantes y el conocimiento que se despliega en la escuela. Esta última, entendida como el lugar donde el estudiante se reconoce en y con los demás, ampliando sus posibilidades para el desarrollo de su libertad y alejamiento de la asimilación forzosa a una sociedad desigual y siempre ajena. (Giroux, 2003).

Se avanza hacia el reconocimiento del estudiante, como un ser humano “en construcción” cargado de experiencias que lo constituyen y posicionan. Un ser humano cargado de derechos, subjetividad, y por tanto participativo, desde las posibilidades que el contexto le otorga, en las relaciones educativas.

Se concebirían entonces como coautores de su aprendizaje, protagonistas de su propia historia, "hacedores de cultura" en compañía de otros, y por ende, sus opiniones, intereses, necesidades y propuestas deben estar presentes en el quehacer cotidiano de la escuela.

Lo anterior es relevante pues dichos postulados se acercan a postulados sobre justicia, que evidencian la importancia de reconocer la diferencia como categoría para la participación para disminuir los grados de dominación en diversos contextos sociales. Sin embargo, ¿Qué discursos son necesarios para desplegar su capacidad reflexiva en el proceso de reconocerse en y con otros? ¿Qué prácticas propician la participación de los estudiantes en su aprendizaje?

Abundantes y múltiples son los estudios empíricos y teóricos en torno a las estrategias de enseñanza y aprendizaje que posicionan al estudiante en un rol activo, y no es objetivo de esta investigación hacer una revisión de ellos, sino más bien adentrarse en aquellos procesos escolares intrínsecos a la escuela que han buscado interpretar las posibilidades para la justicia social, para esta investigación, procesos de reflexión docente en torno a los procesos de enseñanza aprendizaje.

Por ello, más bien es prioritario indagar en la forma que las reflexiones pedagógicas y prácticas escolares, hasta hoy muy influenciadas por la concepción de un estudiante relegado a ser receptor de conocimientos, se cuestionan y lo resignifican como un interlocutor válido dentro de los procesos educativos, y por ende, abren espacios para su reconocimiento, y aún más, a su legítima participación en la construcción de los procesos educativos de su comunidad escolar. Es decir, interesa realizar una lectura crítica de aquellos procesos reflexivos que, docentes en ejercicio, desarrollan en torno a su rol en la enseñanza y el rol que la asignan a sus estudiantes, en particular cómo los reconocen y qué percepciones poseen respecto de su participación en los procesos educativos.



- *Profesor. ¿Sujeto que educa o que también aprende?*

Al igual que en el apartado anterior, nos encontramos con diversas posturas, en torno al rol del profesorado, y el reconocimiento que se hace de su persona y su rol en la educación.

La escuela moderna reconocía al profesor, el preceptor mejor dicho, como un sujeto con amplios conocimientos y dotado de virtudes. Representaba la autoridad y el saber, así como también el control, la vigilancia y castigo (Foucault, 1989) para así evitar cualquier distracción que interfiriera en el desarrollo de los aprendizajes cognitivos. (Casassus, 2006)

El profesor debía proyectar mecanismos de control social en función de la consecución de los ideales de la modernidad y el progreso de la nación.

Sin embargo, la escuela nueva a fines del siglo XIX, deja atrás la concepción de un profesor que instruye y otorga la luz de la sabiduría, centrando su atención en la necesidad de concebir a un profesor que, desde la docilidad, comprensión y atención a los procesos de individuación, aportará a la formación de cada uno de sus estudiantes.

Desde la impronta constructivista, la figura de mediador influenció las reflexiones educativas hasta el día de hoy, sobre todo en su aporte a los procesos de adaptación al orden establecido y el establecimiento de relaciones escolares que potencien en los estudiantes el desarrollo de valores y virtudes ciudadanas.

Sin embargo, los aportes de la escuela crítica, ponen en tela de juicio las bases estructurales de la sociedad y la escuela como institución reproductora en las relaciones de desigualdad y autoritarismo, incorporando en la discusión sobre el rol docente, el reconocimiento de su intersubjetividad.

Giro en su concepción, pues lo identifica como un ser humano en donde confluyen, ideas, discursos, emociones y posturas frente a la realidad que no pueden omitirse, pues constituyen su posición política e intelectual, desde la cual se moviliza dentro del contexto con quienes

educa, pero también con quienes aprende. Es decir, un diálogo como señalaba Honnet, en el que se enmarcan las condiciones intersubjetivas que entran en juego en la autorrealización personal de quienes participan en lo que para esta investigación implica la construcción de espacios escolares de aprendizaje, en los cuales se reconoce al otro y se legitima su participación en procesos reflexivos y toma de decisiones pedagógicas.

Desde estos argumentos, se distingue un llamado consciente al fomento de la reflexión de los docentes llamándolos a participar, desde su discurso y voluntad, a la transformación de la sociedad traspasando los límites que sofocan la imagen del profesor como el que representaba el saber, el control, la vigilancia y el castigo (Foucault, 1989), sobre todo si se toma en consideración los contextos educativos desiguales (Bourdieu, 1998) que requieren de un profesor que permita a los estudiantes abandonar la resistencia, reconciliarse con los conocimientos y aportar en desplazar los límites:

*“hacer posible una diversidad de formas sociales y capacidades humanas que expande la gama de identidades sociales que los alumnos pueden llevar en sí mismos y realizar”*  
(Giroux, 2003, p.12)

En tal sentido, ¿Cuál es el valor que el profesor le otorga a la reflexión sobre y en la acción? ¿Cómo es posible que su quehacer se transforme en un campo de reflexión permanente que le abra posibilidades para el diálogo con sus estudiantes y pares, y con ello a reconocerse y reconocer al otro en el proceso de construcción del aprendizaje?

En este marco interpretativo, diversas líneas de investigación han profundizado en cómo el ejercicio profesional docente requiere del reconocimiento de la autonomía y responsabilidad colectiva e individual para el aprendizaje permanente. Es decir, optar por una reflexión docente en la acción (Schön, 1998) que aporte en la construcción de espacios escolares que legitimen el reconocimiento en profesores y estudiantes:

*"Su realidad no se considera en el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo."* (Perrenoud, 2004)

Por su parte, las propuestas de los enfoques de investigación-acción argumentan que si los procesos de reflexión docente avanzan para que el equipo construya una visión común sobre el proceso vivido, desde sus aciertos y errores, límites y posibilidades, se contribuye a la cohesión y coherencia grupal que abra las puertas a la autoafirmación de quienes desarrollan la intervención educativa. (Barnechea, 1992)

Aspecto sustantivo en este caso, pues entiende a los profesores como quienes llevan a cabo las prácticas y también quienes las reflexionan, levantando aprendizajes y nuevas interpretaciones, que sin duda aportan a la apreciación social respecto de su rol y reconocimiento en el espacio escolar.

- ***Estudiantes y profesores. Constructores de espacios escolares de aprendizaje.***

Adentrándonos en la reflexión en torno al reconocimiento de profesores y estudiantes cabe identificar que ha migrado desde un extremo analítico a otro, nutriendo la comprensión del proceso formativo como un espacio de múltiples relaciones entre quienes participan. De allí, la importancia de entender cómo dichas interacciones fomentan espacios escolares que valoren la diversidad.

Los postulados de la pedagogía crítica han sido vitales para confrontar las estructuras imperantes y generar caminos alternativos para democratizar los sistemas educativos. Ello pues, la educación, entendida como un mecanismo humanizador requiere de relaciones entre la esfera individual y social que permitan la transformación de la realidad, tornándola más equitativa y promotora de la convivencia, y en la cual, profesores y estudiantes son reconocidos como sujetos de derecho que participan legítimamente en la producción de espacios escolares de aprendizaje.

El aprendizaje como construcción de significados desde la experiencia con otros permite tomar conciencia de la realidad en que conviven, generando propuestas de acción para alcanzar un mejor aprendizaje. Proceso intrínsecamente social en el cual están involucrados profesores y estudiantes.

No obstante, cuando observamos la realidad educacional, nos enfrentamos realidades escolares en las que muchas veces los profesores son concebidos como meros ejecutores de ideas que el equipo directivo dicta y a las que los estudiantes se deben adaptar.

Escuelas, donde la jornada laboral sobrecargada de horas de clases frente a curso, consejos administrativos y jornadas de instrucción pedagógica, imposibilitan contar con los tiempos e instancias necesarias para el diálogo y la creación de propuestas innovadoras, mucho menos la gestión de redes de apoyo pedagógico y de trabajo multidisciplinar.

Contexto que conduce además a la fragmentación del proceso educativo y a la desvinculación entre sus participantes. Es decir, reformas y/o cambios instrumentales orientados a los resultados y no a los procesos relacionados que se alejen de las estadísticas globalizadas y apunten al desarrollo humano.

La aparición de nuevas concepciones de la escuela y la relación entre profesor y estudiante, sin embargo, consideran vital la promoción de espacios reflexivos en los que profesores y estudiantes aporten, desde sus prácticas, expectativas y creencias, propuestas educativas que promuevan la diversidad. Es decir, escuelas que, en contextos democráticos, tiendan a constituirse en espacios en donde los profesores y estudiantes se comprenden y relacionan. (Hargreaves, 2004)

Dentro de este debate, interesa profundizar de qué manera los espacios de reflexión pedagógica se acercan o alejan de las demandas actuales sobre justicia social, y en particular, el reconocimiento de profesores y estudiantes en los espacios escolares. Por lo mismo, profundizar en qué se entiende para esta investigación, espacios escolares que desde relaciones sustentadas en el reconocimiento, promueven el aprendizaje.

- *Escuela, como espacio de aprendizaje.*

Para la comprensión sobre las posibilidades de construir espacios de aprendizajes que sustenten el reconocimiento de la diferencia y la legítima participación de los diversos actores que habitan la escuela, es fundamental adentrarse en las categorías que la disciplina geográfica aporta a la investigación educativa.

Lo anterior, sobre todo al considerar, como ya se ha mencionado, que desde mediados del siglo XX hasta la actualidad, la progresiva complejidad de las sociedades ha provocado un giro epistemológico que ha inundado el pensamiento científico, discutiendo las categorías para analizar la realidad a tal grado que se plantea estaríamos en una época del espacio, donde todo es simultáneo, yuxtapuesto, como un red que entreteje lo cercano, lo lejano y disperso:

*"El espacio en el que vivimos, que nos atrae hacia fuera de nosotros mismos, en el que se desarrolla precisamente la erosión de nuestra vida, de nuestro tiempo y de nuestra historia, este espacio que nos carcome y nos agrieta es en sí mismo también un espacio heterogéneo. Dicho de otra manera, no vivimos en una especie de vacío, en el interior del cual podrían situarse individuos y cosas. No vivimos en un vacío diversamente tornasolado, vivimos en un conjunto de relaciones que definen emplazamientos irreductibles los unos a los otros y que no deben superponerse "* (Foucault, 1967)

La discusión en torno a lo que se entiende por espacio ha sido un campo nutrido de diversas interpretaciones, muchas de las cuales se han alejado de la visión tradicional que lo concebía más bien como un elemento físico, inerte y sin contenido. Un dato más a considerar en el análisis sobre los procesos sociales.

A contracorriente, las diversas miradas críticas dentro de la geografía, se han abocado a cuestionar la manera de comprender el espacio, aportando en la construcción de un marco teórico que entrega un andamiaje sólido para la reflexión y la acción sobre la realidad.

Ello, se sustenta en la importancia de aportar en la comprensión sobre la complejidad de las relaciones de poder y resistencia que marcan los discursos de dominación y espacios que son producidos y resistidos por los sujetos. He aquí donde radica la importancia de incluir dichos aportes en la discusión sobre la construcción de espacios escolares de aprendizaje.

*"Si el espacio tiene apariencia de neutralidad e indiferencia frente a sus contenidos, y por eso parece ser puramente formal y el epítome de abstracción racional, es precisamente porque ya ha sido ocupado y usado, y ya ha sido el foco de procesos pasados cuyas huellas no son siempre evidentes en el paisaje. El espacio ha sido formado y modelado por elementos históricos y naturales; pero esto ha sido un proceso político. El espacio es político e ideológico. Es un producto literariamente lleno de ideología" (Lefebvre, 1976, p.31)*

El rasgo distintivo de estas propuestas ha sido privilegiar "la dimensión social" en la interpretación sobre el espacio. En este empeño, se asume la idea de un espacio presente en el que los seres humanos se debaten dentro de la complejidad de las estructuras económicas, sociales y políticas en un tiempo determinando, marcando con ello su devenir.

Es decir, considerando que esas estructuras levantadas por los sujetos, pueden ser reproducidas, resistidas, cambiadas o transformadas

El espacio por ende, se entiende como un elemento social que se construye desde la coexistencia de un sinnúmero de acciones y objetos que se transforman sucesivamente, dando forma a la historia. Un espacio que posee contenido, reemplazando la idea del espacio efectivo por ese que está dado, una concepción en la cual, los vínculos entre el individuo y sociedad tiene un rol protagónico en su construcción.

En esta dinámica entre objetos y acciones se abre la posibilidad para el conflicto, la tensión o la resignificación de lo que acontece, en tanto, funcionan dialécticamente. Por tanto, el contenido del espacio no es independiente de las acciones que en él se despliegan (Santos, 2000)

El espacio sería producto de un complejo entramado relaciones sociales que pueden pasar por diferentes formas, entre ellas implicación y explicación, inclusión y exclusión, y a su vez, de representaciones simbólicas que se nutren de signos, significados y lenguajes en que se manifiesta individual y socialmente. (Lefebvre, 1974)

Desde este marco interpretativo, entenderlo como un producto social e interiorizarse en la naturaleza de las relaciones involucradas en ese oficio (entramado cultural simbólico cultural: lenguaje y creencias), posibilita tantear las condiciones y mecanismos que debieran establecerse como mínimos para acceder a nuevas formas de experimentar el espacio y el tiempo que garanticen la justicia social, para el caso de esta investigación, las maneras en que los diversos actores, desde sus creencias y maneras de relacionarse, contribuyen a espacios para el aprendizaje de todos y todas.

*"La tarea es reunir un utopismo espacio-temporal -un utopismo dialéctico- enraizado en nuestras posibilidades presentes y que al mismo tiempo apunte a diferentes trayectorias para los desarrollos geográficos humanos desiguales"* (Harvey, 2000)

Complementando esta interpretación, y desde una mirada cultural, el espacio estaría cargado de coexistencias globales y/o ínfimas en constante (re) construcción. Es decir, el espacio sería un campo intersubjetivo, en el que por medio de diversas interacciones los sujetos conviven procurando se dé cabida a las diferencias inherentes que los constituyen.

Interesante aporte, pues considerando los rasgos multiculturales de las sociedades contemporáneas, se pone el acento en la posibilidad de abrirse a la diferencia y la multiplicidad de los diversos grupos que se han debatido en las estructuras que cuestionan sus rasgos identitarios (etnia, género, orientación sexual, creencias, etc.). Es decir, entender que el espacio, es un espacio inacabado, que está siempre en proceso de construcción, debido a la confluencia y dispersión de las historias y trayectorias individuales que coexisten en un tiempo determinado. (Massey, 2008)

Tales reflexiones resultan interesantes para el campo educativo, pues entregan opciones de interpretación sobre la manera en que los sujetos, a través de sus prácticas, discursos y creencias contribuyen en mayor o menor medida a la producción de espacios escolares inclusivos.

Y, sobre todo, bajo los supuestos de la geografía crítica, cómo las prácticas que los sujetos despliegan para relacionarse con otros dejan huella y constituyen parte de la producción espacial. Por tanto, ¿de qué manera la influencia de las reformas y políticas educativas en las prácticas y significaciones de los actores provocan cambios en la forma de producir los espacios educativos?

Es más, esta forma de comprender el espacio, permite cuestionar ¿De qué manera los actores escolares acceden a construir un espacio que permita el reconocimiento de los distintos actores, de ser en la escuela? ¿Cómo los diversos roles asignados y levantados por estudiantes y profesores, dan paso a una producción espacial que considera sus diferencias y legitima su ser ahí?

La tensión entre las condiciones locales y el discurso educativo a nivel nacional sin duda repercute en las formas y representaciones espaciales que se dan en las escuelas, y cómo dan más o menos cabida al reconocimiento de las diferencias de los sujetos que habitan, coexisten, se vinculan, desde sus significaciones y acciones.

Parece conveniente entonces tensionar los discursos hegemónicos en el espacio escolar, para encontrar en ella posibilidades de resignificar la dinámica escolar y fomentar prácticas espaciales que no rehúyan las demandas de un mayor reconocimiento de los actores que participan. (Garrido, 2012)

En conclusión, cuestionar las prácticas espaciales, en tanto promueven o no la justicia social, es de vital importancia para indagar la manera en que estas interacciones reconocen a los actores como sujetos de derecho. ¿Es posible que se dé cabida a la multiplicidad de expresiones individuales y colectivas en la escuela?



### **3. POSICIONAMIENTO TEÓRICO**

Considerando que el propósito de esta investigación es comprender el reconocimiento en quienes participan en la construcción de un espacio escolar de aprendizaje, se torna necesario determinar qué énfasis se colocarán desde referentes teóricos para el análisis y establecimiento de conclusiones, en tanto aportan en la interpretación de aquellos aspectos que, trasladados al ámbito educativo, se adentran en las discusiones sobre justicia social y construcción de espacios.

Por tanto, asumir la postura que levanta al concepto de reconocimiento como uno de los elementos que definen la vida social en nuestros tiempos, exige reflexionar en torno a cómo la escuela se torna un espacio que da cabida a la diferencia, pues entiende que atraviesa la realidad.

En esta intención, se utilizarán como principales referentes dos autores que desde sus diferentes disciplinas se han interiorizado en la reflexión en torno al reconocimiento del otro dentro de un contexto multicultural, y en donde las categorías clásicas son cuestionadas para darles un giro interpretativo que asuma los desafíos actuales.

#### ***A. ESCUELA Y SU RENUNCIA AL COMPROMISO CON LA DIFERENCIA***

Desde la investigación educativa, Skliar ha realizado valiosos aportes en las discusiones sobre inclusión que permitan proyectar un análisis que salga de lo aparente y se embarque en los elementos sustantivos para la aceptación de la alteridad en los procesos educativos.

Posicionándose dentro del enfoque de la alteridad, pone en tela de juicio aquellos argumentos que se han centrado más en definir y demarcar a los diferentes, que entender la diferencia como una categoría constitutiva de la educación actual:

*"¿Constituyen los argumentos de la diferencia, de la preocupación con el otro, del respeto, la aceptación y la tolerancia hacia los demás, en verdad un nuevo argumento educativo? ¿Un nuevo argumento que cambia de raíz los argumentos educativos anteriormente mencionados? ¿O se trata, una vez más, del viejo y conocido argumento de la oposición binaria entre exclusión e inclusión? Además: ¿de quién o de quiénes resulta ser el argumento de la diferencia? ¿Y de quién o quiénes el argumento de la tolerancia, el respeto, etc., hacia el otro? ¿Es la integración educativa un argumento que derrumba otros argumentos, o viene simplemente a sostenerlos aún más?" (Skliar, 2005, p. 15)*

La apuesta de Skliar (2005) apunta a dejar de lado la empresa de normalizar a los diferentes, para más bien abocarse a comprender la diferencia como una forma de estar y ser en el mundo:

*"De hecho, el problema no está en qué son las diferencias, sino en cómo inventamos y reinventamos, cotidianamente, a los "diferentes". Por ello hay que separar rigurosamente la cuestión del otro -que es un problema filosófico desde siempre, relativo a la ética y a la responsabilidad por toda figura de alteridad- de la obsesión por el otro. Y me parece que la escuela no se preocupa con la cuestión del otro, sino que se ha vuelto obsesiva frente a todo resquicio de alteridad, ante cada fragmento de diferencia en relación con la mismidad" (p.16)*

El autor es crítico frente a conceptos tan atingentes como diversidad, integración, inclusión, pues desde su reflexión pareciera que en vez de propiciar cambios sustantivos para una educación que promueva y reconozca la diferencia, dan campo a que la mismidad de la escuela niegue y oculte dentro de un discurso educativo aparentemente integrador, a los otros, aceptándolos, respetándolos, pero al costo de dejar de ser ellos. (Skliar, 2002)

*Por eso creo que en educación no se trata de caracterizar mejor qué es la diversidad y quién la compone, sino en comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias. Y no para acabar con ellas, no para domesticarlas,*

*sino para mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio.* (Skliar, 2005, p. 20)

De allí que profundiza en las interpretaciones que dentro del espacio escolar hay sobre los otros, pues como todo espacio social, se debaten diversas prácticas y creencias asociadas a lo que representa el otro, pudiendo sondear de qué manera su diferencia es un obstáculo o una potencialidad para el aprendizaje.

Alteridad, experiencia y educación por tanto son considerados conceptos que se relacionan entre sí, pues el sujeto se desarrolla desde la experiencia que despliega con otros. Es decir, como *ese algo que me pasa* que, en proceso de constante maduración, deja huellas que provocan un cambio en la forma de estar en el mundo. (Skliar, 2009)

Entonces, ¿de qué manera los discursos dentro del espacio escolar se debaten en las concepciones que se tiene con respecto a la cuestión del otro?

Se levanta, la urgencia de indagar en cómo los procesos de reflexión dentro de la institución escolar abren o cierran la posibilidad de reconocer la diferencia como elemento constitutivo de las prácticas escolares. Es decir, ¿Hay posibilidades para que la relación educativa aporte en el reconocimiento mutuo y el afianzamiento de la identidad que cada uno (re) construye? ¿Se crean instancias para que el otro emerja, hable, exprese y sea?

De añadidura, de vital importancia es profundizar en cómo las prácticas escolares asumen la demanda de mirar al otro y reconocerlo de manera responsable, pues, *"es necesario pensar el otro por sí mismo, en sí mismo y desde sí mismo, y la de establecer relaciones de ética, pues a cada relación de alteridad, a cada conversación, a cada encuentro, todo puede cambiar, todo puede volver a comenzar, todo se hace transformación, todo se recubre de un cierto misterio, todo conduce hacia la llamada de un cierto no-saber"*. (Skliar, 2008, p.12)

Argumento que invita a un proceso analítico que cuestione los sentidos y significados que se le otorgan los diversos actores que habitan la escuela, para identificar en ellos, la manera en que dentro de las prácticas escolares, el otro se reconoce y constituye en un otro legítimo.

*"La deconstrucción de esa imagen determinada y prefijada del otro, de ese supuesto saber acerca del otro, de esos dispositivos racionales y técnicos que describen etiquetan al otro. Y con entender cómo la mirada del otro cambia nuestra propia mirada, cómo la palabra del otro cambia nuestra propia palabra y cómo, finalmente, el rostro del otro nos obliga a sentirnos responsables éticamente"* (Skliar, 2008, p 18)

En conclusión, interesa saber cómo los procesos de reflexión escolares permiten dar cabida al otro y reconocer su alteridad como una categoría constituyente en su forma de relacionarse y, por ende, participar en la construcción de espacios para el aprendizaje.

Por ello, la manera de comprender el espacio es de vital importancia, pues desde la definición a la que se adhiere, será posible indagar la posibilidad de reconocimiento que se alcanza entre quienes interactúan en los procesos educativos.

## ***B. ESCUELA, COMO ESPACIO DE RECONOCIMIENTO DE LA DIFERENCIA***

Enriqueciendo este marco interpretativo, los planteamientos de Massey aportan a la comprensión sobre la manera en que los discursos escolares pueden o no traducirse en prácticas espaciales que fomenten la diversidad.

Desde su línea argumentativa, el espacio es asumido como un producto social en que interactúan y coexisten diversos actores que traen consigo, creencias, intereses y propósitos:

*"Comprendemos el espacio como la esfera de la posibilidad de la existencia de la multiplicidad, en el sentido de la pluralidad contemporánea, como esfera en la cual, las distintas trayectorias coexisten, como la esfera, por tanto, de la coexistencia de la multiplicidad"* (Massey, 2008 p.29)

Su interés particular por la diferencias de género y las relaciones de poder que se debaten en la producción y reproducción del espacio, abre propuestas para la aceptación de la coexistencia de diversas trayectorias en un tiempo determinado, y con ello la comprensión de que el espacio no es estático, sino que lo que resulta de la relación dinámica entre interpelaciones e interacciones, a nivel local y global entre los sujetos que conviven.

Espacio en el que se debate el poder y el simbolismo, traduciéndose en relaciones de dominación y/ o cooperación, pues reflejan la yuxtaposición de trayectorias contradictorias y la imposición de determinados mecanismos sociales. (Massey, 1994)

Postulados considerados centrales, ya que abren campo a la posibilidad, a las oportunidades desde la interacción, pues el espacio se constituye desde la convivencia de la esfera más íntima y hasta la más global, traduciéndose en una experiencia vivida y situada, y que además es y será desde su dinamismo intrínseco. Es decir, desde su sentido global del lugar:

*"El espacio es producto de interrelaciones, se constituye a través de interacciones, desde lo inmenso de lo global hasta lo ínfimo de la intimidad (...) y precisamente porque el espacio es producto de relaciones, relaciones que están necesariamente implícitas en las prácticas materiales que deben realizarse, siempre está en proceso de formación, en devenir, nunca acabado, nunca cerrado "* (Massey, 2005, pp. 105-106)

Por tanto, considerar el espacio como siempre abierto y en construcción debido a las relaciones de poder, cooperación y/o conflicto entre quienes lo constituyen, derriba la idea más secular de un destino determinado, que sintoniza con una mirada relacional de cómo se construye el mundo, los mundos en que convivimos, en que nos constituimos, en que nos reflejamos, en que nos enfrentamos. En palabras de Massey, *el espacio es necesariamente parte integral de ese proceso de constitución y también producto del proceso.* (Massey, 2005, p. 107)

Como un concepto social, el espacio se entiende entonces como aquel que se conforma desde la coexistencia de múltiples trayectorias que son relativamente independientes entre sí, y por ende, se expresan como esfera de la coexistencia, del (des) encuentro. Pero que además, al poseer un matiz caótico, posibilita de manera constante el cambio, rompiendo y creando formas de espacialidad, más allá de las clásicas dictadas por las relaciones de poder y toma de decisiones.

Lo anterior adquiere relevancia para esta investigación, pues posibilita comprender que el reconocimiento de otros también se expresa desde su contribución a la construcción de espacialidad, y por ende, de nuevas relaciones, identidades y diferencias dentro de la compleja realidad social.

*"(...) una comprensión más acabada de la diferencia tendría en cuenta la contemporaneidad de la diferencia y también tendría en cuenta que los "otros", de existencia real, no están simplemente detrás de nosotros sino que tiene sus propias historias que contar. Le otorgaría al otro, al diferente, al menos cierto grado de autonomía en ese sentido. Daría la posibilidad*

*de que existieran trayectorias de relativa independencia, es decir, aceptaría la posibilidad de la coexistencia de una multiplicidad de historias" (Massey, 2005 p. 116)*

Trasladar sus supuestos al espacio escolar se torna propicio, pues como institución social está cargada de mecanismos de control, relaciones de poder y simbolismos que se expresan en las creencias, discursos y prácticas que llevan a cabo sus actores, develando tensiones y encuentros entre ellos, sobre todo de acuerdo a los roles que asumen dentro de la relación educativa, y como estos se alteran, transforman o resignifican desde las prácticas y percepciones que se reflejan en su discurso.

En conclusión, ambos autores otorgan distinciones esenciales para el análisis en torno a cómo los procesos reflexivos desarrollados por los docentes, aportan en mayor o menor medida al reconocimiento de sí y de sus estudiantes en la construcción de espacios escolares que promuevan la justicia social, y con ello la oportunidad de participar y aprender con otros.

## 4. DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación tiene como propósito indagar en los sentidos y significados que los docentes le otorgan sus prácticas pedagógicas en el marco de la sistematización de un proceso de apoyo pedagógico desarrollado en conjunto con el coordinador académico y las profesoras del departamento de Historia y Ciencias Sociales de un liceo polivalente de la zona suroriente de la región metropolitana.

Proceso de apoyo pedagógico, que al ser sistematizado de manera colaborativa, se torna interesante en tanto constituye un esfuerzo de la misma comunidad por reconstruir una experiencia que le proporcione distinciones para fortalecer sus prácticas e instancias de reflexión pedagógica, y para esta investigación, una posibilidad de descubrir claves que aporten a la comprensión de los elementos que inciden en la construcción de espacios de aprendizajes que promueven el reconocimiento y participación de quienes habitan la escuela.<sup>6</sup>

De acuerdo a esto último, la investigación se centrará en el análisis crítico de discurso de dos grupos de discusión realizados durante la sistematización del proceso de apoyo pedagógico, y por tanto, es fundamental tener en claro los objetivos que se persiguen y, a su vez, aquellas preguntas que orientan el proceso a analítico.

---

<sup>6</sup> Desde los años 60 hasta la actualidad la sistematización ha sido un campo de investigación fructífero, sobre todo en América Latina debido a la búsqueda de caminos propios que interpretaran la realidad social y los problemas asociados a ellos, buscando propuestas desde las mismas organizaciones, aportando con ello aportar en su crecimiento y eficacia. Así por ejemplo, en los años 90 autores como Barnechea planteaba que si el equipo construye una visión común sobre el proceso vivido, sus aciertos y errores, sus límites y posibilidades, la sistematización aporta cohesión y coherencia grupal, posibilita la autoafirmación de las personas que desarrollan la intervención. (Barnechea, 1992)



## **A. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:**

### **Objetivo General:**

- Comprender el reconocimiento de quienes participan en la construcción de un espacio escolar de aprendizaje, desde el discurso de un equipo docente que reflexiona en torno a un proceso de apoyo pedagógico.

Los actores escolares ¿Se reconocen y reconocen entre sí en el proceso reflexivo? ¿Cómo convergen en una visión compartida que favorezca el aprendizaje de todos?

### **Objetivos específicos:**

- Identificar la emergencia de los diversos actores dentro de una reflexión docente sobre un proceso de apoyo pedagógico.

¿Los actores escolares cómo se identifican entre sí?

- Describir el significado que se le da a los actores escolares en el proceso de reflexión pedagógica.

¿Qué sentido le otorgan a su rol y el de los otros en sus prácticas y reflexión, en su estar ahí?

- Interpretar la legitimidad que se le otorga en la reflexión a la participación de los actores en la construcción de espacios escolares de aprendizaje.

¿Cómo se involucran o ven involucrados a los otros en la construcción de espacios de aprendizajes?

## ***B. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN.***

Partir de los objetivos y preguntas presentadas, torna necesario optar por una forma de aproximarse al objeto de estudio. En este caso, por el enfoque comprensivo, también llamado interpretativo, pues al concebir la realidad como producto de la interacción entre los sujetos, apunta a la búsqueda de la comprensión de los procesos sociales y la interpretación de sus significados, desde una metodología de corte cualitativo que guarda directa relación con los fines de esta investigación.

A lo que cabe añadir, que el análisis crítico del discurso de quienes participan, implica adentrarse en una epistemología que concibe dicha interpretación como un proceso de transformación de la realidad analizada. Y, por ende, que una comunidad se proponga sistematizar una experiencia pedagógica, implica que el discurso que levantan no es sólo el medio, sino que también es unidad de análisis y mediador en la construcción de lo que acontece en la realidad: *“la verdad no es un estado de la realidad que se descubre sino un tipo de afirmación sobre la misma que se discute y pone a prueba: es un problema práctico”* (Crespo, 2003: 23).

Aspecto sustancial a considerar, pues los grupos de discusión desarrollados en el marco de un proceso de sistematización sobre lo que le aconteció a un equipo de docentes, no sólo se constituye en objeto de estudio, sino que también es reflejo de lo que en ese proceso los constituye como sujetos. Es decir, docentes que reflexionan en torno a su quehacer pedagógico y se movilizan para llevar a cabo cambios de acuerdo a su impacto en el espacio que habitan con otros: colegas, estudiantes, directivos, otros.

En otras palabras, no hay sujeto sin objeto, y viceversa (Montañés, 2000), y para este caso el objeto de estudio es también sujeto de estudio, y desde ese lugar, todo lo analizado emerge desde los mismos sujetos que se interpelan desde la construcción colectiva de lo que reflexionan sobre sus prácticas.

### *C. DEFINICIÓN DE LA ACCIÓN*

Un proceso de reflexión pedagógica, las prácticas docentes, un proyecto de integración, la sistematización de una experiencia educativa pueden constituir potenciales objetos de estudio. Por tanto, y dado que el fenómeno se da tal cual en la realidad y no es posible controlar su totalidad, la investigación es de tipo no experimental.

Corresponde al análisis de un estudio de caso, que al enmarcarse dentro de un límite social lo constituye como objeto estudio, y por ende, permite describir e interpretar los discursos que se despliegan dentro de un equipo que reflexiona sobre sus prácticas docentes.

El estudio de caso contempla un proceso de apoyo pedagógico con el equipo docente a cargo de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que liderado por el coordinador pedagógico, levantó el año 2011 como objetivos de trabajo: fortalecer los procesos de reflexión para la concreción de estrategias de enseñanza que atendieran los propósitos formativos y metas de la comunidad educativa; aumentar los resultados de aprendizaje potenciando el despliegue de competencias en los estudiantes a través estrategias de enseñanza orientadas al desarrollo de habilidades; y garantizar la cobertura curricular.

Para alcanzar dichos objetivos, desde una serie de reuniones en conjunto con el coordinador y profesoras de la asignatura, se concretó una propuesta de asesoría externa que se ajustará a sus propósitos y necesidades particulares, procurando una serie de condiciones mínimas para el buen desarrollo del trabajo, tales como: flexibilidad para abordar acciones y temas emergentes; resguardar que las reflexiones en torno al aprendizaje apuntaran a alcanzar una adecuada implementación desde lo que promueve el currículo y el proyecto educativo de la institución escolar, para este caso, formar personas íntegras para que se integren reflexiva constructivamente en nuestra sociedad y cultura.

La propuesta final se tradujo en la realización de 12 sesiones de trabajo en las que se abordaron una serie de acciones y reflexiones, que se resumen a continuación:

<b>Tabla 1: Implementación del proceso de apoyo pedagógico <sup>7</sup></b>				
<b>Sesión</b>	<b>Actividad</b>	<b>Temáticas</b>	<b>Material de apoyo</b>	<b>Observaciones</b>
<b>21/09/11</b>	Conversación con equipo de trabajo	Presentación propuesta Apoyo Pedagógico.	Documento propuesta. Pauta de auto-diagnóstico.	Explicitación de intereses y necesidades. Pretensiones: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Analizar una unidad</li> <li>○ Grabar clases.</li> <li>○ Observar una clase antes.</li> <li>○ Observar una clase después.</li> <li>○ Hacer comparaciones en función de logros y dificultades.</li> </ul> Se optó por trabajar con material pedagógico de la docente que hace clases en I medios. La otra docente cooperó con su experiencia en aula.
<b>30/09/11</b>	Conversación con equipo de trabajo.	Ajuste propuesta.	PPT: Desarrollo de Habilidades sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.	Desde la reflexión en torno a PPT se retomaron algunos criterios del apoyo pedagógico, sobre todo en qué profundizar: Habilidades claves de la historia: Ubicación espacio tiempo, investigación e interpretación; Metas de aprendizaje, desde aprendizaje esperado Se reflexionó en torno a las observaciones de clases realizadas y de qué manera pueden ser retroalimentadas. Se solicitó contar con la planificación de una unidad de I medio, de preferencia de la unidad a implementar próximamente.
<b>05/10/11</b>	Taller teórico-práctico.	Taxonomía de habilidades.	Material de apoyo. Taxonomía, ejemplos.	Se desarrolla una reflexión en torno a cómo se traduce el trabajo de habilidades en el diseño de la enseñanza. Aspectos como la gradualidad, identificar tipo de preguntas y actividades y su relación con la taxonomía.
<b>14/10/11</b>	Revisión material didáctico.	Diseño de la enseñanza:	PPT Diseño de la enseñanza.	Emergente: Como punto inicial del trabajo de revisión y ajuste de la planificación de unidad se comenzó con la reflexión en torno al diseño de enseñanza y la pertinencia de un recurso digital para la unidad, desde su relación con el desarrollo de habilidades y las características del curso.

<sup>7</sup> La información fue recopilada gracias a las notas de campo del equipo de trabajo. (Docentes, Coordinador pedagógico, Asesora)

<b>19/10/11</b>	Taller teórico-práctico.	Diseño de la enseñanza.	Planificación de unidad, desde habilidades y metas de aprendizaje.	Se analiza la importancia de no perder el norte en el diseño de la enseñanza. Se observa el cuadro de habilidades y los programas de estudio (ajuste curricular) de 1° y 2° medio y se discute la propuesta de habilidades por nivel y unidad, invitándose a focalizar el trabajo, ya sea por habilidades o por instrumentos de evaluación.
<b>26/10/11</b>	Taller teórico-práctico.	Diseño de la enseñanza.	Planificación de unidad, formatos de planificación, metas, otros.	El propósito fue colocar acento en: Cuadro Habilidades ↔ Evaluación Efectiva. También se planteó la necesidad de tener presente que hay una lógica de cómo se hace el trabajo la comunidad: Cronograma; Meta de aprendizaje; Unidad (Aprendizajes esperados, Meta de la unidad, Indicadores, Evaluación de Proyecto y Evaluación final); Planificaciones clase a clase; Guías; Protocolo o programa de la unidad; Prueba; Etc. Presentación del plan de trabajo para los próximos encuentros. Se revisa material y se intercambian formatos de trabajo: Las Profesoras indicaron la importancia de no salirse de este esquema.
<b>02/11/11</b>	Revisión y ajuste planificación unidad.	Diseño de la enseñanza: secuencia, gradualidad de actividades de aprendizaje y evaluación.	Planificación de unidad	Avance en la pauta de trabajo y planificación de acuerdo a la taxonomía Bloom revisada. Ajuste del orden de clases 1ª clase: Identificar conceptos bipolaridad (tipo/esp.). 2ª clase: Caracterizar ámbitos de la Guerra Fría. 3ª clase: Aplicar el concepto de Guerra Fría bipolaridad en hitos puntuales. 4ª clase: Elaborar análisis o crítica respecto de la Guerra Fría. 5ª clase: Distinguir nuevos actores políticos. 6ª, 7ª y 8ª clase: Generar un movie maker que dé cuenta de lo que sucedió en A.L. específicamente Chile en el período de la Guerra Fría.
<b>09/11/11</b>	Revisión y ajuste planificación unidad.	Diseño de la enseñanza: formas e instrumentos de evaluación.	Planificación de unidad	Revisión de las planificaciones de III unidad 1° medio y ajuste de la misma de acuerdo al trabajo en sesiones anteriores. Se acordó para el próximo encuentro: Confección de los instrumentos de evaluación referidos a la planificación de I° medio, utilizando propuesta de asesora (pauta de cotejo) para evaluar el proceso de aprendizaje durante las actividades diseñadas en la unidad. Tareas: Completar la pauta de unidad de aprendizaje en función de la planificación revisada.

<b>16/11/11</b>	Revisión y ajuste planificación unidad.	Diseño de la enseñanza.	Planificación de unidad	Revisión de formato de metas de aprendizaje presentado, desde la planificación revisada y en proceso de ajuste para levantar indicadores, poniendo acento en el concepto de “Visión Crítica” y qué se entiende por ella, se concuerda en la importancia de que los indicadores sirvan para medir el aprendizaje de contenidos no sólo conceptuales sino también procedimentales y actitudinales.
<b>23/11/11</b>	Ajuste planificación unidad.	Metas de aprendizaje, indicadores.	Planificación de unidad.	Revisión avance en la ejecución de planificaciones, metas de aprendizaje y sus indicadores. A su vez, se revisa y hacen comentarios a pauta de evaluación de proceso propuesta por la asesora.
<b>07/12/11</b>	Taller teórico-práctico	Propósito formativo, habilidades, evaluación.	Planificación de unidad.	Desde la puesta en común de lo alcanzado con los estudiantes en la unidad y la revisión de los instrumentos evaluativos, surgió como reflexión la necesidad de avanzar en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Surge como emergente el Diseño de una clase: ¡Tema crítica! Es decir, desarrollo de pensamiento crítico como propone el sector. Se diseña en conjunto una 1ª clase extra para la unidad. En ese diseño se propone el trabajo en aula a través de una constelación de ideas – preguntas generativas; trabajar modelos de críticas desde temas cercanos a las características y motivaciones de los estudiantes; la estructura de una crítica (proporcionada por un docente de Lenguaje); y la comparación con las construcciones de críticas realizadas por los alumnos para que sean enriquecidas, contando con una pauta pequeña de autoevaluación y/o co-evaluación. Temas varios: ¿Cómo hacer la sistematización?
<b>16/12/11</b>	Ajuste planificación unidad.	Instrumentos de evaluación	Planificación de unidad.	Se desarrolla un cierre del trabajo con la unidad de aprendizaje, desde la reflexión de cómo había resultado su implementación en cada curso del nivel. Desde allí se levantó la pauta de evaluación del trabajo final (Movie maker), poniéndose acento en la evaluación cualitativa, es decir, verificar que exista una extra-polarización de los contenidos trabajos con su vida cotidiana, como una manera de abordar el propósito formativo del sector y las metas de aprendizajes trazadas. Se presentó propuesta de sistematización y se realizaron ajustes.

Una vez finalizadas las sesiones de trabajo, se procede a desarrollar como corolario, la sistematización del proceso, con el fin de otorgar a la comunidad una serie de orientaciones para el quehacer pedagógico del equipo docente.

Acción que contempló instancias de recuperación de la experiencia mediante la implementación de metodologías participativas, dos grupos de discusión, y análisis de información que evidenciara el trabajo realizado. (Véase Tabla 2)

<b>Tabla 2: Sistematización del proceso de apoyo pedagógico<sup>8</sup></b>			
<b>Sesión</b>	<b>Actividad</b>	<b>Temáticas</b>	<b>Material de apoyo</b>
<b>06/01/2012</b>	Taller Recuperación de la experiencia	Aspectos que cada participante releva de la implementación del proceso. Trayectoria propia y común de la experiencia.	Técnica: Línea de Tiempo <sup>9</sup>
	Grupo de discusión 1	Condiciones Criterios de trabajo Hitos y temáticas relevadas	Pauta de discusión
<b>12/01/2012</b>	Grupo de discusión 2	Alcances del proceso de apoyo pedagógico Proyecciones para el trabajo colaborativo entre docentes.	Pauta de discusión
Evidencias del proceso	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Instrumentos de planificación (profesora).</li> <li>2) Material de apoyo (profesor).</li> <li>3) Productos de los estudiantes.</li> <li>4) Transcripción de las dos sesiones de 3 horas de duración cada una.</li> <li>5) Otros: Apuntes de Profesoras, Coordinador Pedagógico y Asesora Externa.</li> </ol>		

<sup>8</sup> La información fue recopilada gracias a las notas de campo del equipo de trabajo. (Docentes, Coordinador pedagógico, Asesora)

<sup>9</sup> De acuerdo al trabajo realizado por el Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible (CIMAS) la línea de tiempo se puede hacer por años o por meses, o por aquellos grandes acontecimientos que marcaron el tema que nos hayamos propuesto. Se pueden poner, por ejemplo, bajo la línea del desarrollo histórico, aquellos aspectos que se consideren más objetivos y medibles, y encima de la línea los que se puedan considerar más de opinión, o con distintas versiones. Hay muchas formas de hacer una Línea del Tiempo, y la innovación es algo que ayudará a que el colectivo se sienta más protagonista. Por eso no se trata de hacerla perfecta según un manual, sino más bien tal como la gente vaya proponiendo. Seguro que la inventiva o iniciativas de dibujo de unas personas estimula a otras. Es importante que se recojan todas las versiones y que no se entre en disputas sobre si esto fue así o de tal otra forma. (Villasante, (CIMAS) 2009, pag.15)

De la información levantada en dichas instancias: notas de campo, transcripciones de grupos de discusión y materiales didácticos utilizados durante el proceso, se procedió a organizar la información y redactar la experiencia de apoyo pedagógico, y del escrito preliminar realizar el proceso de validación y ajustes para que el texto final fuera compartido con el resto del equipo docente.

Finalmente, la sistematización de la experiencia de apoyo pedagógico fue presentada al resto del equipo docente, desde dos reuniones organizadas por el coordinador pedagógico, docentes involucradas en el apoyo pedagógico y asesora externa.

Reuniones que tuvieron como objetivos, compartir la experiencia con el resto del equipo, para desde allí, identificar con todos los docentes que componen la comunidad, los elementos fundamentales que conforman la base de una experiencia pedagógica exitosa, y que pueden ser capitalizados para el quehacer educativo de la comunidad. (Véase Tabla 3)

<b>Tabla 3: Presentación al equipo docente del proceso de sistematización<sup>10</sup>.</b>			
<b>Sesión</b>	<b>Actividad</b>	<b>Temáticas</b>	<b>Material de apoyo</b>
<b>11/05/2012</b>	Compartir las características de la sistematización del apoyo pedagógico realizado al equipo de Historia.	Actividad práctica abocada a que los docentes experimenten el sentido de algunos hitos de la experiencia de apoyo pedagógico.	Tarjetas de casos y pauta de trabajo para realizar una crítica. Pauta de evaluación de una crítica. (la utilizada con el curso de la planificación implementada durante el proceso)
<b>18/05/2012</b>	Identificar aspectos relevantes de la experiencia que sirvan a la comunidad a distinguir elementos que promueven experiencias pedagógicas exitosas.	Actividad orientada a analizar la experiencia como proceso reflexivo docente, para identificar elementos claves.	Tarjetas con frases de las docentes que sistematizaron la experiencia, para el análisis. PPT: Sistematización de apoyo pedagógico.

<sup>10</sup> La información fue recopilada gracias a las notas de campo del equipo de trabajo. (Docentes, Coordinador pedagógico, Asesora)



#### ***D. DEFINICIÓN DE LA MUESTRA***

El muestreo definido es de tipo teórico, dado que se circunscribe a los sujetos de investigación desde la definición del problema y considera etapas para la definición de la muestra. (Strauss, Corbin, 2002)

En una primera instancia se define que el universo muestral está compuesto por la totalidad de las sesiones del proceso de apoyo pedagógico realizado durante el segundo semestre del año 2011 al equipo docente de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Posterior a esta fase de definición, y considerando los objetivos de la investigación, el criterio utilizado para la selección de la muestra es identificar aquellas sesiones en donde sea posible contar con la máxima información para indagar en los sentidos y significados que emergen del discurso de los sujetos, en particular, en torno al reconocimiento en los diversos actores que participan en los procesos educativos.

De allí que se opte por ahondar en aquellas sesiones en que el equipo de docentes, coordinador pedagógico y asesora externa, aportaron a la sistematización de la experiencia pedagógica, en particular los dos grupos de discusión orientados en torno a reflexionar sobre lo que había acontecido durante su implementación, y los alcances y desafíos que identificaban para su quehacer pedagógico.

## ***E. DEFINICIÓN DE LA UNIDAD***

El propósito que orienta el estudio de caso requiere considerar como unidad de análisis los discursos de los docentes respecto de su práctica, y a partir de ellos, adentrarse en el reconocimiento que tienen de sí y del resto de los actores que habitan el espacio escolar.

Es por eso que, el análisis del lenguaje entendido como canal desde el cual se construye la realidad, permite comprender los procesos sociales, y en este caso, las posibilidades de construcción de espacios escolares que fomentan la justicia social.

*"En definitiva, como se puede apreciar, distintas palabras no son distintas formas para nombrar un mismo referente, sino que distintas palabras construyen distintas realidades. El uso de una u otra expresión es, por tanto, una forma de construir una realidad en la que el que define (el sujeto del enunciado) queda definido en la enunciación, pues sujeto y objeto son indisociables. Objeto es lo que arroja fuera de sí el sujeto -ob = fuera; yectum = arrojar- pero en la acción de arrojar queda el sujeto sujetado." (Montañez, 2002, p.3)*

Cabe declarar entonces, que es finalidad de esta investigación describir e interpretar los sentidos y significaciones que emergen de sí mismos y de los otros con quienes interactúa, para avanzar en la comprensión de la realidad dentro de una comunidad escolar particular, identificando claves que orientan la construcción de espacios escolares que fomentan el aprendizaje de todos.

## ***F. DEFINICIÓN DE LAS TÉCNICAS***

### **– Técnica de Levantamiento de información:**

Tal como ya se ha señalado, el equipo de docentes, coordinador pedagógico y asesora externa desarrollaron la sistematización del proceso de apoyo pedagógico implementando el segundo semestre del año 2011. Ejercicio reflexivo que se realizó levantando información desde la implementación de metodologías participativas (línea de tiempo), análisis evidencias del trabajo (pautas, minutas, material didáctico, notas de campo), y la realización de grupos de discusión que dieran cuenta del apoyo pedagógico implementando. (Véase Tabla 2)

Proceso que se constituye en información secundaria de gran relevancia a la luz de los objetivos de esta investigación, pues perseguía identificar claves para el diseño de estrategias desde las cuales se capitalicen los aprendizajes de las docentes compartiéndolos con el resto del equipo de docente, y por ende, un conjunto de documentos e instancias discursivas sobre la reflexión llevada a cabo desde las acciones desplegadas en el semestre.

Aspecto sustancial, sobre todo si se añade que, desde el enfoque de la sistematización de experiencias, el análisis sobre y desde la práctica permite identificar e interpretar los aspectos objetivos como de los subjetivos presentes, en los que se entiende a los participantes del proceso como quienes llevan a cabo las prácticas y reflexionan, levantando aprendizajes y nuevas interpretaciones, y por ende, quienes están llamados a decir, explicitar y organizar dichos conocimientos, para que sean compartidos en el seno de la comunidad escolar, replicados y sirvan para la toma de decisiones de acuerdo a los propósitos educativos.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Diversos aportes se han realizado en este camino argumentativo, afirmando que en la actualidad fenómenos y procesos sociales, políticos, culturales requieren de nuevos marcos interpretativos, contando con la participación activa no solo de intelectuales sino que también de quienes los protagonizan. Argumentos de vital importancia para la llamada profesionalización de docente, es decir, la valoración de sus aportes no solo desde lo que producen sino que desde lo que reflexionan. Schön, 1987; Zeichner, 1993; Hargreaves, 2005.

En ese marco, es que se constituye como información principal para esta investigación, los dos grupos de discusión, que forman parte del proceso de recuperación de lo acontecido durante el despliegue de las sesiones de apoyo pedagógico.

Grupos de discusión que, entendidos como *"un proyecto de conversación socializada en el que la producción de una situación de comunicación grupal sirve para la captación y análisis de los discursos ideológicos y las representaciones simbólicas que se asocian a cualquier fenómeno social [...] el grupo de discusión es fundamentalmente un dispositivo que se establece sobre la base de la identidad social y sus representaciones, siendo estas representaciones sociales las formas de conocimiento colectivamente elaboradas y compartidas"*(Alonso, 1996) permitieron levantar, organizar y analizar la información principal desde los participantes del proceso de apoyo pedagógico.

Lo anterior, sobre todo si la utilización de esta técnica legitima al lenguaje no sólo como instrumento sino que también objeto de la investigación social (Ibáñez, 1986). Es decir, desde una mirada crítica y colaborativa evidenciada en dichas instancias, fue posible obtener información relevante sobre las representaciones e imágenes colectivas de quienes participaron activamente del proceso, y por tanto, contar con ellas para la comprensión sobre la incidencia de la reflexión pedagógica en la promoción de espacios de aprendizajes favorables para todos quienes habitan la escuela.

- **Técnica de tratamiento analítico:**

Describir e interpretar los sentidos y significados que otorgan los docentes a sus prácticas, y también al reconocimiento que poseen de sí y de quienes con los que interactúan, requirió de una metodología de análisis que contara como eje de comprensión el lenguaje de los procesos de construcción de espacios escolares, y por lo mismo, los procesos de interacción entre los actores que conviven.

De allí, y considerando que todo decir es un hacer, optar por el análisis crítico del discurso propicia la interpretación de los sentidos y significados que se esconden detrás del habla de quienes participan en la reflexión, y además el surgimiento de nuevas preguntas y enfoques para avanzar en la comprensión de los temas que orientan esta investigación, dígase la justicia social, construcción de espacios escolares que fomentan el reconocimiento de y entre los actores educativos, y las condiciones con las que una comunidad cuenta para avanzar hacia la legítima participación de todos ellos en los procesos educativos.

Enfoque que releva una forma particular de asumir el análisis y la teoría, sobre todo para ampliar e implicarse en los discursos, para abrir caminos a la formulación de nuevas miradas y preguntas, y que requiere prescindir de lo dado por supuesto, asumiendo una mirada problematizadora que abra nuevas aristas de investigación en torno a las temáticas. Aspecto que sintoniza con el objetivo de este estudio:

*"Quienes adoptan una perspectiva crítica intentan poner de manifiesto el papel clave desempeñado por el discurso en los procesos a través de los cuales se ejercen la exclusión y dominación, así como la resistencia que los sujetos oponen contra ambas. Es más, los investigadores en ACD no solo conciben el discurso como una práctica social, sino que consideran que su propia tarea-desvelar como actúa el discurso en estos procesos-constituye una forma de oposición y de acción social con la que se trata de despertar una actitud crítica en los hablantes, especialmente en aquellos que se enfrentan más a menudo a estas formas discursivas de dominación, se trata por tanto, de incrementar la conciencia*

*crítica de los sujetos hacia el uso lingüístico y de proporcionarles, además, una método del tipo hágaselo usted mismo, con el que enfrentarse a la producción e interpretación de los discursos" (Martín Rojo y Wittaker, 1998, p.10)*

De allí lo relevante del tratamiento de los discursos para que los resultados alcanzados no se alejen de su contexto de origen y reflejen las problemáticas en torno a los temas que esta investigación persigue:

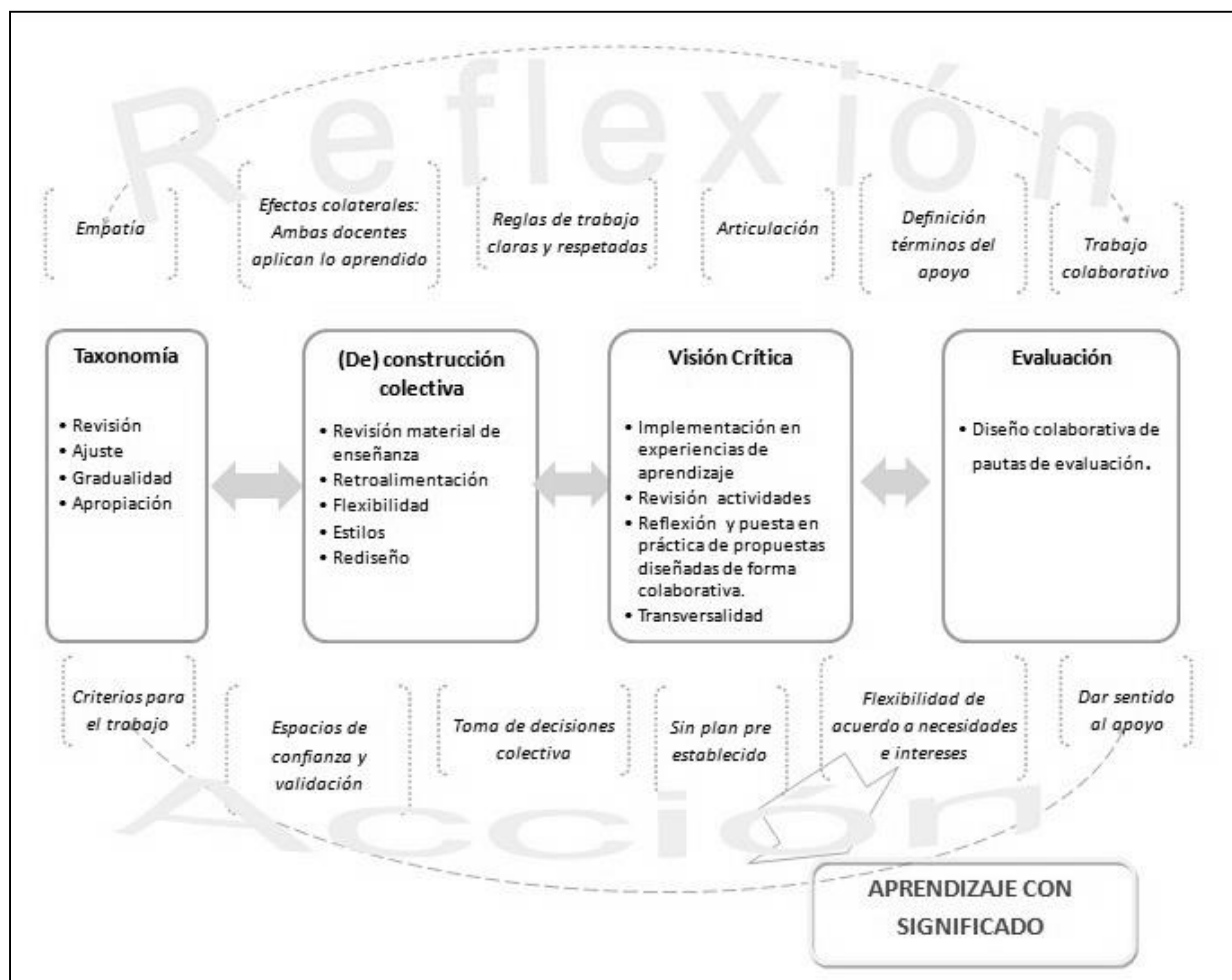
*Es aquí en donde se pone en juego la formulación teórica empleada por el investigador para justificar la interpretación de los discursos. El texto resultante de la interpretación ha de ser coherente, esto es, ha de guardar una relación heredada con la materia sometida a análisis, como si fuese necesaria y natural. Los investigadores sociales que adquieren tal reconocimiento habrán conseguido "transmutar en verdad" lo que no es más que otra verosimilitud (verdad simulada). Contribuyendo así a la proyección de nuevas potencialidades sociales. (Montañez, 2002, p. 6)*

Considerando estos postulados, el tratamiento analítico se centró en los dos grupos de discusión, en los que se abordaron las siguientes dimensiones:

- Condiciones que sustentaron la experiencia de apoyo pedagógico.
- Criterios de trabajo que enmarcaron su implementación durante el semestre.
- Hitos y temáticas relevadas por los participantes que desde sus percepciones potenciaron la experiencia de apoyo pedagógico
- Alcances del proceso de apoyo pedagógico para el despliegue de la asignatura y el quehacer docente.
- Desafíos para el trabajo colaborativo entre docentes de la mismas asignatura y el resto del equipo.

En la primera sesión, la discusión se nutrió desde un ejercicio analítico (Línea de tiempo) mediante el cual, cada participante clasificó y ordenó aquellos aspectos que les fueron significativos, y aquellas que identificaron como áreas menos abordadas dentro del proceso de apoyo pedagógico, dando como resultado el siguiente esquema:

**Esquema 1: Reflexión en torno a la experiencia de apoyo pedagógico.**



Fuente: Esquema desarrollado por el equipo que participó en los grupos de discusión realizados el año 2011. Autoría propia.

De esta manera, en el primer grupo de discusión se procedió a reflexionar en torno a los criterios, condiciones, temáticas e hitos de la experiencia levantados por el equipo y el grado de relación que identificaban entre ellos, desde preguntas tales como: ¿Qué sentido personal y grupal tiene dichos hitos? ¿Qué injerencia tuvieron en mi percepción como integrante del

equipo y de la comunidad? ¿Cómo contribuyen a la identificación del otro, y su aporte al proceso? ¿De qué manera ayudaron al trabajo y reflexión grupal? ¿Qué relaciones se dan entre cada uno de los elementos identificados? ¿Qué peso tuvo cada uno de dichos componentes dentro de la experiencia? ¿Hay un orden o jerarquía? ¿Una práctica propicia condiciones para el trabajo, o son éstas las que permiten prácticas docentes efectivas?

Finalmente, el segundo grupo de discusión se dedicó a consensuar el análisis realizado en la primera instancia, y para establecer alcances y desafíos para el trabajo docente.

Las conclusiones esbozadas sobre estas temáticas permitieron indagar sobre lo que se dice, desde sus particulares posiciones, pero también la forma en que sus prácticas se relacionan con los roles que cada uno posee en el equipo y las implicancias personales y profesionales que ello tuvo en su contexto habitual de trabajo. Es decir, de qué manera este proceso reflexivo ahondó en sus percepciones, creencias y representaciones sobre su trabajo y las relaciones en las que participan dentro del quehacer pedagógico.

Es decir, abrió la posibilidad de avanzar hacia una mirada crítica en torno a las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el seno del equipo, como también valorar de qué manera reflexionar sobre ellas, puede transformarse en un insumo cardinal para la toma de decisiones para el cumplimiento virtuoso de los propósitos educativos que persiguen como comunidad educativa.

En definitiva, el análisis crítico del discurso de las temáticas abordadas por el equipo guardan directa relación con los objetivos centrales que orientan el propósito final de esta investigación. Es decir, profundizar en lo que manifiesta de cada uno de los integrantes y en conjunto, y por ende, el significado que le otorgan a su rol y el de todos quienes participan en el quehacer educativo, para avanzar en la comprensión sobre cómo un equipo que se propone reflexionar aporta en el reconocimiento de quienes participan en una comunidad educativa, y por ende, se constituye en un aporte a la construcción de espacios de aprendizaje.



## 5. DESARROLLO

A continuación, se presentan los resultados del análisis crítico del discurso de quienes reflexionaron para comprender el aporte que dicha reflexión otorga al fomento del reconocimiento de quienes habitan la escuela para la construcción de espacios de aprendizaje.

Para cumplir con dicho propósito, cabe volver a mencionar que el análisis crítico del discurso se basa en dos grupos de discusión en el marco de la sistematización de una experiencia de apoyo pedagógico, dedicados a reflexionar críticamente sobre la implementación del proceso de apoyo pedagógico desarrollado por la asesoría externa en conjunto con el coordinador académico y las profesoras del departamento de Historia y Ciencias Sociales.

De esta manera, cabe indicar en primera instancia que, de acuerdo al proceso de lectura analítica de los dos grupos de discusión emergen una serie de temas, subtemas y unidades de sentido del discurso, que se resumen a continuación.

**Tabla 4: Procesamiento de la información de dos grupos de discusión.**

<b>TEMAS</b>	<b>SUBTEMAS</b>	<b>UMS</b>
<p>Reflexión sobre el quehacer docente (pedagogía): Hitos y temáticas; alcances y proyecciones.</p> <p>Condiciones que caracterizaron el proceso de apoyo (clima)</p> <p>Criterios para la implementación (metodología)</p>	<p>Planificación y diseño</p> <p>Impacto en el aprendizaje</p> <p>Trayectoria del equipo</p> <p>Disposición a la asesoría externa</p> <p>Trabajo entre pares</p> <p>Requerimientos mínimos para el diseño de la asesoría</p> <p>Flexibilidad de la metodología</p>	<p>Validación de las competencias del equipo</p> <p>Sentido del trabajo colaborativo</p> <p>Negociación y ajuste del proceso de apoyo pedagógico</p> <p>Toma de decisiones colectiva</p> <p>Multifuncionalidad de Roles del equipo</p> <p>Abordaje de la transversalidad del currículo</p> <p>Incorporación del sujeto estudiante: De objeto a sujeto</p>

La Tabla 4 describe la organización desarrollada durante el proceso de análisis crítico del discurso, que consistió en la identificación de los grandes enunciados (temáticas) que eran recurrentemente mencionados por los participantes, para de allí sumergirse en cómo se nutrían cada una de ellas, es decir, los subtemas que contemplaba cada tema discutido en las sesiones, lo que describían y el grado de relación que aquello tenía con su quehacer pedagógico.

A raíz de aquello, se volvió a interpelar el discurso, esta vez para descubrir el grado de influencia que tenía para cada participante, y por ende, el sentido que tenía lo declarado en los sujetos que desplegaron la discusión (UMS). Es decir, no sólo qué estaba siendo declarado de manera explícita, sino también las representaciones, significados y repercusiones que las declaraciones tenían en su constitución como sujetos y equipo y sus prácticas. Por ende, no sólo qué dicen, sino también quién lo dice, el por qué lo dicen, desde dónde lo dicen. (Montañez, 2002)

Finalmente, se procedió a realizar una última etapa del análisis, esta vez para interpretar el por qué se dice lo que se dice, esta vez desde su relación con los referentes teóricos que guían la investigación, esto es, los sentidos que emergían desde cada participante y del discurso que compartían con los referentes teóricos que sustenta esta investigación.

De dicho proceso se organiza este capítulo, presentando el diálogo entre los relatos de los participantes y los referentes teóricos que sustentan el estudio de caso, mediante una serie de apartados que organizan los resultados del análisis sobre la experiencia reflexiva de quienes participaron del proceso.

## **A. ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO SOBRE LOS ALCANCES Y LÍMITES DE UN PROCESO DE APOYO PEDAGÓGICO.**

*"Para que pueda ser he de ser otro, salir de mí, buscarme entre los otros, los otros que no son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia"*

Octavio Paz, 1957.

Tal como la cita lo expone, el análisis enfatiza la búsqueda sobre aquello que dice cada uno de los actores en torno al proceso que experimentaron, y aún más cómo aquello que expresan condiciona y/o impacta su forma de habitar, en particular, las implicancias que tiene sobre su construcción de identidad, y sus prácticas. Desde los sustentos de esta investigación, el reconocimiento que cada participante hace de su rol y del que cumplen quienes comparten el quehacer pedagógico.

Un aspecto sustantivo para crear una comunidad que aprende, requiere que sus integrantes identifiquen el aprendizaje como una experiencia que los constituye:

*"Dos profesores o profesoras deciden crear un espacio compartido para hablar de su enseñanza, analizarla críticamente con propósitos de mejora y formación. Tal relación se establece sobre un clima de confianza (amigos) y con el propósito explícito de hacerse mutuamente de espejo activo (críticos). Que la relación se base en el respeto constructivo y la confianza es importante, pues no se aprende bien en un contexto percibido como amenazante."* (Escudero, 2009)

De allí, y reconociendo que se está frente a un equipo que ha decidido sistematizar su experiencia de apoyo pedagógico, es de relevancia profundizar en cómo reflexionan en torno a las características que tuvo el proceso, tanto los aspectos objetivos de lo acontecido y subjetivos, para indagar en la emergencia de los actores escolares, el sentido personal y grupal que tuvo cada instancia para cada uno de los que participaron, y las posibilidad de una

participación activa en el quehacer educativo. Todo ello, para la búsqueda de claves que contribuyan a destacar aquellos aspectos objetivos y subjetivos que intervienen de manera positiva en la construcción de espacios escolares de aprendizaje.

Desde su discurso, destacan una serie de condiciones que propiciaron un contexto favorable no sólo para el trabajo colaborativo si no para las instancias reflexivas del equipo.

Entre ellas, para que las actividades y temáticas apuntaran a las necesidades e intereses identificados por el equipo de trabajo, fue fundamental la apertura a la participación en la toma de decisiones ya sea para el levantamiento de los requerimientos mínimos para el diseño del apoyo pedagógico, como para los ajuste del mismo durante su implementación.

A su vez, destacaron las reglas comunes que nutrieron trabajo; el valioso grado de confianza y respeto mutuo desde el cual se revisaron y retroalimentaron las prácticas de quienes integraban el equipo; así como también de qué manera la trayectoria que comparten en la institución el equipo docente y la coordinación pedagógica sustentó la validación de las competencias que cada uno posee y comparte, y su impacto en el ejercicio reflexivo del docente sobre su acción educativa.

Cabe entonces, referirse sobre su incidencia en la concreción de un espacio que promoviera el interés de implicarse dentro del proceso, desde las propias capacidades, intereses y preocupaciones que comparten en el día a día, y en ese marco de respeto, abrir la posibilidad a construir conocimientos desde relaciones justas.

- **El desarrollo del proceso requiere de forma permanente ajustes metodológicos para garantizar la toma de decisiones colectiva:**
  - *El valor del consenso sobre los términos de referencia del apoyo pedagógico para la concreción de un espacio común para la reflexión.*

La discusión en torno a las características del proceso releva la importancia que tuvo el establecimiento de ciertos criterios mínimos para su implementación. Un aspecto esgrimido sobre todo por el coordinador pedagógico, a causa de sus experiencias previas de asesorías externas caracterizadas en gran parte por el escaso impacto en la satisfacción de las expectativas de sus docentes y el fortalecimiento del diseño de la enseñanza.

Determinar los términos de referencia para el diseño de la asesoría se plantea como un factor crucial, aunque ello implicara una cantidad de tiempo que podría ser evaluada como más que la deseada desde las metas trazadas para el año.

*"(...) primero tenemos que ponernos de acuerdo nosotros, después cuando tengamos más o menos claro, que el otro que tiene que venir a apoyarnos entienda definitivamente lo que nosotros queremos, lo comprendan también, recién ahí tenemos que meterlo a juicio de los entes superiores. Ahora yo creo que gastamos hartoo tiempo, en términos de efectividad estamos perdiendo ahí, pero yo creo que en términos de calidad del trabajo yo creo que fue bien útil (...)" (GD1, 10)*

Reflexión que no sólo radica en que dichas instancias permitieron abordar temáticas de interés y necesidad del equipo, si no que a su vez alimentó el sentido del trabajo colaborativo durante las acciones y reflexiones en torno a la enseñanza y la promoción de un aprendizaje de calidad, desde el trabajo en cada sesión.

Aspecto sustancial, no sólo para la acción docente en el aula, sino que en el proceso de construcción de su identidad como profesional que reflexiona en torno al aprendizaje.

Diálogo entre práctica y teoría que abre espacios para la deliberación y de decisión que los constituye como equipo. (Fraser, 2008)

Es así como desde su rol y facultades por su rol, declara necesario darse el tiempo para dejar en claro las formas de trabajo que posee el equipo docente, y de qué manera esto se transforma en un término de referencia para el diseño de la asesoría externa.

*“(...) tuvimos un nudo en algún momento en cuanto a cómo planifica (fundación que asesora) y como planifica (la institución), y en ese sentido creo que fue súper importante resaltar y enfatizar este apoyo desde el ejercicio de ver cómo responde a lo que el colegio tiene y funciona. Aquí todos tenemos un trabajo de diseño, una forma de diseñar el aprendizaje, hemos hablado de cronogramas, de aprendizaje, clase a clase, todo lo que sale del protocolo entonces ahí yo creo que tuvimos un nudo que lo pudimos sacar porque nos pusimos de acuerdo (...)” (GD1, 10)*

Instancia de diálogo que contribuyó no solo a que el proceso fuera flexible para acoger los intereses y necesidades del equipo de la asignatura, también las tensiones y confluencias de opiniones para garantizar la toma de decisiones colaborativa.

Variables significativas para la construcción de un espacio común, si consideramos este espacio de acuerdo al marco referencial de esta investigación. Es decir, el resultado del cruce de trayectoria, intereses y particularidades de quienes lo constituyen, entendiendo además que dicho proceso está delimitado por el cambio, y por ende, está en constante transformación. (Santos, 2000) Es así que, por dar un ejemplo, si en un momento para un docente contar con orientaciones para la planificación diaria es una prioridad y necesidad a resolver, en otro momento, puede consistir en que le proporcionen las horas necesarias para preparar dicho diseño de clases.

Por tanto, desde la discusión del equipo se considera relevante delimitar los aspectos objetivos de la asesoría, no sólo porque le entregaba un rayado de cancha, sino que también los aspectos subjetivos inherentes de quienes participarían. Favoreciendo con ello el respeto mutuo necesario para el establecimiento de relaciones para la reflexión y acción.

Planteamientos interesantes, que no sólo dejan en claro las exigencias del equipo para el desarrollo del proceso, sino que también son reflejo de las creencias que el coordinador posee en torno al sentido del trabajo docente y de una comunidad en su conjunto.

Creencias que constituyen el punto de partida para la construcción de una identidad compartida, bajo la base de relaciones de trabajo que se sustenten en el reconocimiento de las capacidades, motivaciones e intereses que se anidan dentro de su equipo docente. (Taylor, 1993)

En síntesis, reconocer al otro ya no desde una mirada tradicional de la justicia social, sino desde una mirada renovada, desde la cual se concibe la participación activa de todos quienes integran un espacio de trabajo y reflexión.

Cabe identificar como clave para el reconocimiento, la definición colaborativa de los aspectos sustantivos que identifican a un grupo docente (intereses, necesidades, características, otros) y como ello aporta a dialogar sin que se pierda dicha distinción dentro del quehacer pedagógico.

Pero, ¿cómo es posible conocer los intereses y necesidades de quienes componen un equipo docente? ¿Qué condiciones se requieren para que una institución escolar comparta modalidades de trabajo en que converjan objetivos e intereses?

Desde la experiencia desarrollada, un punto de partida crucial es la apertura al diálogo entre quienes lideran y quienes enseñan para identificar intereses y motivaciones personales desde las cuales se consensuen condiciones y objetivos para el trabajo en equipo, afianzando con

ello la cuestión del otro (Skliar 2002), y por ende, que los procesos reflexivos dejen huella y/o modifiquen las formas de estar y hacer dentro de la comunidad educativa.

De acuerdo a lo anterior, acordar los términos de referencia fue un aporte para orientar la asesoría, ya que implicó agudizar la mirada y tornarla apreciativa durante las instancias de ajustes a la propuesta, para que se atendiera eficazmente a las necesidades del equipo. Ajustes no tan solo para el diseño previo sino que para la toma de decisiones durante la implementación, desde las inquietudes y propuestas frente a lo que se estaba desarrollando, tal como señala la asesora.

*"Igual yo solté varias cosas, porque fue decir, si en realidad la conversación se tiene que dar, se dará en el momento que tenga que hacer necesario, y siento que eso fue una buena decisión y no solamente de mi parte, sino que creo que fue una decisión que más o menos inconsciente tomamos todos, porque si esta reunión marcó es porque efectivamente era un tema que nos causó sentido y que nos sigue causando sentido" (GD1, 11)*

Los ajustes desarrollados, buscaban proyectar formas de apoyo que causaran un mayor impacto en el quehacer docente, y tal como se manifiesta en su discurso, implicaba dar cabida al diálogo y a la apertura de confrontar propuestas y puntos de consenso. Es decir, la tensión inicial para ajustar la propuesta, posibilitó el conocimiento mutuo y la apertura de canales de comunicación para que los participantes del proceso convergieran sin que ello fuera en detrimento de su libertad para proponer y actuar.

Se releva nuevamente la importancia del diálogo para el reconocimiento de quienes participarían del proceso, identificando acceso a la toma de decisiones desde roles y tareas definidas y redefinidas durante el proceso.

Proceso dialógico que no estuvo exento de tensiones, sobre todo cuando las experiencias previas de asesoramiento externo se tornaban en pie forzado para determinar las condiciones necesarias para emprender una nueva experiencia.



En definitiva, se percibe como vital darse el tiempo necesario para que el diálogo derive en el conocimiento mutuo y la concreción de acuerdos iniciales para que coexistieran las trayectorias de cada participante, haciendo dinámico el trabajo. Y, por ende, que ello no sólo contribuya a la cabida de los intereses, motivaciones e intereses de cada integrante del equipo, sino que también abra la posibilidad a que los espacios de trabajo promuevan una convivencia nutrida por la diversidad y aportes que cada actor entrega a la escuela. (Flecha, 2002)

Instancia además que nos remite a los aspectos que constituyen el espacio, y de cómo ello da cabida a la confluencia y dispersión de historias que lo tornan dinámico (Massey, 2008). En este caso, cómo las experiencias previas del equipo de la escuela y de quien asesora, se transforman en punto de partida para el reconocimiento de quienes integran el equipo y la legítima participación en la construcción de un espacio para el trabajo a desarrollar en conjunto.

A modo de síntesis, las decisiones en torno a los términos de referencia se transforman en aspecto sustantivo para legitimar formas de trabajo ya arraigadas en el equipo docente, pero también para ahondar en nuevas modalidades, desde las propuestas que de cada uno de los participantes quisiera poner en común, para la acción y la reflexión.

- ***Reglas comunes que se comparten y validan.***

Así mismo, no sólo era sustancial participar en el diseño de la asesoría, sino que también en la declaración colectiva de reglas de trabajo, entre ellas: que cada participante tenía la garantía de comunicar y proponer temáticas y acciones para el trabajo en cada sesión, tal como señala una de las docentes.

*“Yo creo que esto tiene que ver un poco con la toma de decisiones, la flexibilidad en el proceso, si bien es cierto tiene que existir un cronograma de trabajo, en el trabajo que nosotros hacemos todos los días se nos van generando cuestionamientos distintos. Entonces*

*que se estudiara la posibilidad de irlos trabajando o de irlos insertando dentro de lo que ya estaba agendado me parece enriquecedor” (GD1, 14)*

Desde sus argumentos, se valora no solo ser escuchadas sino que validadas para la toma de decisiones de lo que sería abordado sesión a sesión, sobre todo de acuerdo a lo que a cada una de ellas les va sucediendo, les hace sentido e interesa sesión a sesión.

En palabras de Skliar (2008), ese algo que me pasa, se transforma en un aspecto crucial para el trabajo, por tanto el que fueran consideradas sus propuestas sesión a sesión, aportó en la forma de estar y participar del proceso.

Reflexión que se relaciona con el reconocimiento del otro en la implementación del proceso y su aporte a la resignificación de las relaciones de trabajo dentro del equipo, mirando al otro y reconociéndolo de manera responsable no sólo desde el discurso si no que desde la acción.

Para el coordinador pedagógico, esto además se transforma en un sustento emocional que garantiza los equipos, desde sus particulares modos de trabajo, se esfuercen en su cometido sin perder el sentido de conjunto con el resto de la comunidad.

*"A mi juicio las reglas estaban claras cuando ya empezamos a conocernos y lo más importante, respetadas, por experiencia uno de repente vive esta situación donde las reglas son estas pero siempre la gente como que quiere hacer las cosas a su modo, y yo creo que eso no nos construye como equipo, no nos fortalece, si cada uno quiere avanzar con su propia bandera, aquí todos tenemos que formar esa bandera y avanzar todos juntos y creo que en esos términos yo lo destaco" (GD 1, 10)*

Cabe identificar como otro aspecto relevado, el que sean escuchados y tomados en cuenta para decidir qué temáticas abordar sesión a sesión, y por ende, dar sustento a relaciones educativas que favorecen el reconocimiento mutuo, y con ello afianzar el sentido de identidad de quienes integran el equipo.

De acuerdo a los participantes, favoreció a la percepción sobre su desempeño y el aporte que el resto entregaba al trabajo común, la comprobación de se abordaban sus necesidades e intereses, accediéndose en varias ocasiones al desarrollo de algún tema emergente, o bien deteniéndose el tiempo necesario para profundizar algunas reflexiones que habían hecho sentido.

Ejemplo de aquello, es la valoración que hace una de las profesoras del aporte recibido, sobre todo cuando identifica en la implementación de las clases diseñadas, que no se ha logrado cumplir con una de las metas de clases levantadas para la planificación de unidad.

*"Porque yo me di cuenta de un problema y ese problema lo analizamos entonces me dieron más luces para llegar a algún resultado, y la acción fue tomar ese resultado en clases, y vi la diferencia porque cuando uno se queda y dice no lo logre, pero qué pasa si no hacemos nada en la siguiente clase por solucionar ese problema" (GD 1, 4)*

Enfrentarse al no cumplimiento de una meta de aprendizaje, en este caso la construcción de una crítica sobre la guerra fría, determinó una reflexión personal y grupal, que se tradujo en una propuesta fruto del esfuerzo colectivo. Propuesta que incluso se amplió a otros equipos de trabajo, en particular el equipo de Lenguaje, que entregó orientaciones para levantar criterios de evaluación sobre la construcción de una crítica.

Dicha instancia permitió la colaboración con otros docentes, y por ende, el reconocimiento de otros en el quehacer educativo. Es decir, resignificar el reconocimiento del rol que cumple cada docente de la escuela en la construcción de un espacio propicio para el aprendizaje de todos y todas.

Tal como señala la asesora, dicha instancia aportó positivamente en las creencias asociadas a la validación y articulación entre los equipos de trabajo y el reconocimiento de otros docentes como sujetos con los cuales se puede participar activamente en el diseño de la enseñanza.

*"El otro hito que me encantó fue la construcción del instrumento de evaluación porque fue tan rápido y me gusto por 2 cosas, una porque se aprovechó el aprendizaje que habías alcanzado con la profesora de Lenguaje donde te explicó las partes de la crítica y, por otra parte, porque benefició el haberse dado cuenta de que lo que hacen y aportan otros colegas te ayuda" (GD1, 11)*

Lo anterior reafirma que los criterios utilizados durante todo o parte del apoyo pedagógico tuvieron consecuencia positivas, tales como: reforzar las características personales de cada integrante del equipo e identificar condiciones para un óptimo despliegue del proceso de enseñanza aprendizaje, por ejemplo, un espacio de trabajo caracterizado por la colaboración entre los docentes que conviven en la comunidad escolar.

Entonces, ¿qué relevancia tiene levantar de manera colaborativa reglas de trabajo? ¿Qué implicancias tiene para el proceso el sentido de pertenencia del equipo docente? ¿Qué beneficios trae para el proceso de enseñanza aprendizaje?

De acuerdo a los referentes teóricos que nutren esta investigación, garantizar la convivencia propicia el reconocimiento de capacidades, intereses y motivaciones, y el establecimiento de relaciones justas que le otorgan sentido de identidad a la comunidad escolar.

- **El proceso de apoyo pedagógico se desarrolla en un clima de respeto mutuo y de una importante validación de las competencias de quienes integran el equipo de trabajo.**

– *El valor de compartir trayectorias*

El equipo percibe que el proceso se nutrió de una serie de condiciones que aportaron a su implementación y alcances. A las ya mencionadas, se agrega la trayectoria de los integrantes del equipo que les otorga un sustantivo grado de conocimiento mutuo, desde el cual validan las competencias que cada uno aporta al trabajo.

*“ (...) creo que nos complementamos bien porque creo que tengo algunas características y ella tiene otras, hace que seamos una buena dupla, me encuentra ordenada, estructurada y lo que rescato de ella es la didáctica que ocupa, es más soñadora, yo soy más concreta, me exige también tratar de buscar otros recursos, permanentemente buscar in formación, para mí eso es un aporte mirar lo que ella está haciendo, intercambiar idea, nos complementamos bien”. (GD1, 26)*

Grado de confianza y respeto mutuo, que abrió canales para la reflexión en torno a sus prácticas, levantando desde allí estrategias de enseñanza que tradujeran las propuestas teóricas abordadas en el proceso, que fueron identificadas como las que aportan al cumplimiento de las metas trazadas para la unidad que se estaba implementando.

Es decir, se contó con un espacio caracterizado por el cuidado mutuo, desde el cual, las capacidades, intereses y motivaciones de los integrantes del equipo se pusieron al servicio del trabajo. Espacio que traduce ese *ser ahí*, lugar desde el cual no solo se reconoce el con quien se trabaja, sino que su legítima participación en el levantamiento de estrategias y acciones a desplegar en la enseñanza.

Espacio que es percibido por el coordinador pedagógico, quien reconoce que los aportes que realizan cada profesora, su fiato a la hora de trabajar y su apertura a perfeccionarse de manera constante, justifican su opción por fortalecer el trabajo de este equipo.

*"(...) creo que ahí hubo un buen ejercicio de la planificación, pudo haber sido cualquiera de los 2, mirarla, lo vimos, entregamos nuestro aporte, se integraron, se argumentaron, el hecho de que por ejemplo cuando empezamos a hacer la planificación de metas de formato de aprendizaje y después la profesora hace un ejercicio para la otra, hay un acto de empatía muy interesante, es decir, yo tengo que hacer algo que la otra profesora tiene que implementar, entonces no solo estoy pensando en mí, estoy pensando en el diseño y también tener una conexión con la otra profesora, la estoy conociendo más, se acuerdan de ese ejercicio? yo lo encontré bien bueno, súper bueno (...)y es que aquí se crea un espacio de confianza y validación del otro y sentir del otro, pongo este matiz porque creo que en términos evaluativos a veces como que no se pondera, y creo que depende de esto el éxito de lo otro que es más racional y esto es más emocional y, creo que no puede estar fuera del trabajo" (GD1, 10)*

Se desprende por tanto, la relación entre la validación y la empatía para trabajar en la construcción de un espacio de trabajo conformado por las trayectorias de quienes lo habitan, tal como define Massey (2008).

A modo de ejemplos, instancias en que se entrelazan trayectorias serían: lo crucial de la definición de los términos de referencia del apoyo; la apertura a la asesoría externa, escuchando y aportando propuestas para que todo apuntara a las necesidades e intereses del equipo de trabajo; la declaración y valoración de reglas de trabajo claras; y la toma de decisiones condicionada por la validación mutua de competencias laborales y características personales.

Instancias de diálogo y toma de decisiones que fueron sustantivas para el buen despliegue de las sesiones, entre la modalidad de trabajo de la asesoría externa y la que la comunidad impulsa hace unos años, y que desde los referentes de este estudio, permiten distinguir su relación con el proceso subjetivo que concierne ser y estar con otros promoviendo relaciones justas en un espacio de aprendizaje que se concibe en constante transformación.

*“siento que hubo harta empatía al trabajar, ser cuidadoso, de qué manera poder aportar y no poner en la mesa cosas que obstaculizaran el trabajo. Me da la impresión de que esa es una característica importante para el proceso de reflexión derive en cosas positivas, porque si no también podríamos generar reflexiones que obstaculicen la acción.” (GD1, 11)*

De acuerdo a la percepción de la asesora, el espacio de trabajo generado propició relaciones de cooperación y, desde allí, aportes concretos para alcanzar los objetivos del proceso de apoyo pedagógico. Por ende, ¿de qué manera la dinámica de trabajo desplegada aportó a un espacio de aprendizaje?

Desde la discusión, se identifica que los alcances del proceso, reafirman estilos de trabajo que la comunidad quiere promover, puesto que de acuerdo a lo planteado por el coordinador pedagógico, la modalidad alcanzada se proyecta como referente no solo de este equipo, sino que para el resto de docentes que compone la institución.

*“ si bien el trabajo pusimos el acento en una profesora, yo no tengo duda de que se está integrando tercer y cuarto medio, entonces ahí tiene que ver con los efectos colaterales que de alguna manera impactan en las 2, si lo hubiéramos hecho al revés sin ninguna duda la profesora haría todo los esfuerzos para integrarlos en sus diseños, entonces en este proceso siento que hay paraguas superiores cobijándonos, criterios, confianza, creernos, validarnos, lo que hacemos para uno es para todos, a mí me ha servido también para ir mirando el trabajo de los otros equipos de trabajo, yo trabajo todas las semanas con 3 equipos más, entonces uno tiene que ir mirando que si bien no son los mismos estilos, no son los mismos modelos, uno va integrando estas cosa ”. (GD1, 12)*

Es decir, el conjunto de condiciones, entre ellas confianza y empatía; y criterios revisados hasta el momento, tales como el levantamiento de reglas de manera consensuada y toma de decisiones colectiva, permitieron que los espacios de reflexión se tradujeran en aprendizajes tanto individuales como grupales, a partir de las temáticas abordadas, decisiones y propuestas en torno a la enseñanza.

Pero no solo al espacio compartido con el equipo de docentes de la asignatura, sino que marcaron pauta para la producción de nuevas formas de pensar y contribuir en los espacios de reflexión y trabajo con el resto del cuerpo docente, sin dejar de considerar las diferencias que coexisten en el seno del equipo.

De allí que para el coordinador se constituyan en los paraguas que den el cobijo a la totalidad docentes, sobre todo si con ello se quiere colaborar en el trabajo, la reflexión y el aprendizaje de los estudiantes.

Percepciones que aportan a la comprensión sobre como el conocimiento mutuo, la validación de competencias, la participación activa en el levantamiento de propuestas y reglas de trabajo, junto a la toma de decisiones colectiva se constituyen en elementos claves de los espacios de aprendizajes.

En síntesis, el sentido que le otorgan a su rol y el de los otros en sus prácticas y reflexión, se transforma en una puerta de entrada para procesos de reflexión que aportan al reconocimiento de y entre quienes participan dentro de una comunidad escolar.



- **Desde las instancias y acciones desplegadas en el proceso, el trabajo adquiere sentido y abre un espacio a la reflexión pedagógica consciente.**

– *La importancia de la reflexión sobre la acción.*

La modalidad de trabajo y competencias del equipo, potenció que el proceso adquiriera ribetes mayores para la reflexión sobre el quehacer personal y grupal.

Se identifica en el discurso de las docentes que el despliegue del proceso les otorga la oportunidad de evaluar su desempeño, identificando potencialidades y aspectos que las desafiaron.

*“A mí también me parece que todo el trabajo que hemos hecho es una herramienta que nos facilita el trabajo, en ciertas formas que me hizo mirarme mucho, me hizo revisar mucho lo que estaba haciendo, cuestionarme algunas cosas, darme cuenta de errores. En realidad en cada reunión había cosas que me hacían mucho sentido, y los he ido tomando y proyectando al próximo año, en tratar de ejecutar todas esas cosas que me hicieron sentido, llevar a la práctica la revisión de las planificaciones” (GD1, 19)*

De acuerdo a lo mencionado, el análisis sobre sus prácticas avanzó hacia la identificación de aquellas estrategias de enseñanza que pueden tener mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

En dicho proceso de análisis, las instancias para retroalimentar la planificación de una unidad y los alcances de su implementación permitieron que su diseño se abocara al desarrollo de habilidades, pero también al abordaje del propósito formativo de la asignatura, enriqueciendo las aproximaciones didácticas de aquellos aspectos menos logrados.

*"Otra cosa que vi como ganancia fue que podríamos habernos quedado en la habilidad cognitiva y no nos quedamos ahí, y dimos un salto cualitativo al hablar sobre la transversalidad." (GD1, 11)*

Instancias que dieron paso a la reflexión en torno a la estructura curricular de la asignatura, y la finalidad de la enseñanza de la Historia (Magendzo, 1998), y la relación de aquello con la acción educativa para el reconocimiento de quien enseña y quien aprende. (Schön, 1998).

Es decir, la discusión ahondó en la importancia de que los docentes concentren su atención y trabajo a la acción pedagógica, ya sea para la reflexión sobre los alcances de sus propuestas didácticas y, por otro, a su despliegue profesional y personal dentro de su quehacer.

Entonces, ¿de qué manera esta reflexión sobre las prácticas de enseñanza desplegadas en la unidad aportó a un espacio común para el trabajo? Sin duda, que se diera paso a un espacio para la reflexión consciente sobre la práctica docente, tal como se identifica en el diálogo entre la asesora y una docente.

*"O sea ¿qué impacto pudo haber tenido este proceso en el trabajo que ustedes desarrollan, reafirma cosas, solventa otra, proyecta otras?" (GD1, 22)*

*"Mira, para mí es como ordenar y llevar un seguimiento del trabajo, porque desde lo planificado había una actividad de término que era elaborar críticas desde la elaboración de definición, y de ahí cómo estructuro y como le doy relevancia a esa etapa de la clase, porque para mí me cuesta mucho llevar el término, finalizar la clase, me doy cuenta de que me está costando mucho llevar eso a cabo y creo que a través de estos ejercicios puedo llevar la continuidad, como hilar la clase con la otra" (GD1, 23)*

Discusión que refleja de qué manera desde las acciones y el compromiso asumido, emergen desafíos tales como: desarrollar un proceso de monitoreo y evaluación del impacto de las estrategias desplegadas sobre el aprendizaje de los estudiantes.

*"yo opino que me gustaría llevar a cabo con cosas más medibles de este sistema si ya lo implementamos, como decía [coordinador] tomar una prueba, ver resultados pero en forma cuantitativa, ver cómo estamos caminando porque eso se intentó hacer al principio de año con las pruebas de diagnóstico, entablamos los resultados pero eso quedo así entonces como vemos después el resultado final... porque esto lo vimos casi en la última unidad del año, pero cómo sería si lo trabajamos durante todo el año, ¿cómo sería el resultado al final?" (GD2, 85)*

*"Buscar evidencias, tener más opiniones con resultados más tangibles, esta experiencia lo veo como una experiencia de ensayo y para mi ahora viene el trabajo de llevarlo a la práctica de manera más ordenada y sistemática, haciéndonos cargo de todo lo que nos hemos alimentado durante las sesiones" (GD2, 96)*

En conclusión, el proceso propició no solo profundizar en la reflexión en torno al quehacer de los integrantes del equipo, sino que también proyectar líneas de trabajo en pos de un mejor aprendizaje, traspasando al quehacer el ejercicio reflexivo desplegado en el proceso.

**- *La concreción de un espacio reflexivo como garantía para el reconocimiento.***

De acuerdo a lo anterior, conviene destacar que construir un espacio para la reflexión y diseño de estrategias didácticas, va de la mano con la disponibilidad concreta de contar con el tiempo necesario para ello, ya que para las docentes es un aspecto considerado sustantivo para fortalecer sus prácticas y conocimiento profesional.

*"Como me proyectaría entonces, no perder este espacio de reflexión porque yo era más acción que reflexión, me pillaba el tiempo y no podía hacer mucho, y me ha servido mucho tener estos espacios de reflexión para saber qué es lo que estoy haciendo, no perder el espacio porque es muy importante" (GD2, 95)*

*"(...) también me parece muy importante el espacio para la reflexión porque uno piensa que está dándole en el clavo con la forma que uno está enseñando algo y, que en definitiva no es, o sea vale mucho la mirada de tres personas más que analizan aún más lo que se está haciendo, habría que diseñar alguna forma de trabajo para este año, cuanto es el tiempo con el que podemos estar reunidos porque es un tema completo" (GD2, 96)*

Opiniones que relacionándolas con los enfoques que apelan al fortalecimiento del ejercicio docente mediante la reflexión desde la acción, permiten identificar de qué manera el equipo avanza hacia una visión desde la cual se concibe a las docentes como quienes llevan a cabo la acción educativa en el cotidiano, y también quienes están llamadas a reflexionar para identificar en ellas límites y posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje.

De allí, que la estimación que ambas profesoras esgrimen sobre la necesidad de concretar y garantizar tiempos para en el enriquecimiento de sus prácticas pedagógicas, es una constatación de un progreso en el ejercicio reflexivo del equipo, y por ende, la valoración que hacen de su rol dentro de su comunidad y los requerimientos para realizar su aporte al propósito formativo de la comunidad que integran.

Aspecto aún más relevante, si se relaciona con el sistema educacional nacional, en el cual los discursos asociados a las demandas docentes más recurrentes son no contar con los tiempos necesarios para desarrollar de manera óptima su quehacer, sino más bien estar atados de manos ante modalidades de trabajo en las que se perciben como meros ejecutores de planes de enseñanza, previamente diseñados para la obtención de buenos resultados en las pruebas estandarizadas.

A raíz de lo anterior, cabe preguntarse, ¿de qué manera los espacios de reflexión pedagógica de las comunidades educativas apuntan al reconocimiento del rol docente en el diseño de la enseñanza y el aprendizaje? ¿De qué maneras avanzar para que las instituciones escolares resignifiquen sus prácticas y espacios de trabajo abocados al abordaje de su proyecto educativo?

Desde la literatura revisada, una comunidad que promueve el aprendizaje considera fundamental la validación del aporte que realiza el docente, y en particular su capacidad reflexiva para cuestionar sus prácticas y el tipo de relaciones que establece con sus colegas, estudiantes y familias. (Schön 1998, Perrenoud 2004, Hargreaves, 2004)

Y, por otra parte, distinguir como la validación de la demanda de tiempo necesario para su ejercicio reflexivo constituye una exigencia para el establecimiento de relaciones justas para el trabajo hecho en común, y también un aporte a apreciación social de su rol educativo, y por ende, al proceso de construcción identitaria desde el cual sus capacidades, intereses y motivaciones alcanzan su pleno desarrollo. (Nusbaum, 1992, Sen, 1996, Taylor, 2010)

Por consiguiente, se considera vital seguir indagando en cómo la discusión realizada ahonda en el grado creciente de legitimidad del rol que ejerce cada uno de los participantes en los procesos reflexivos y en la toma de decisiones pedagógicas.

- **Participar del proceso pone en tensión los roles de cada participante, flexibilizando sus límites y reconociendo su aporte en la acción.**

Desde lo manifestado por los integrantes del equipo, se percibe que la implementación del proceso provoca identificar aspectos relativos a las formas de participar dentro de un equipo, en particular, los roles que ejercen cada uno y su valoración de acuerdo a lo que les acontecía sesión a sesión.

Por ejemplo, significativo es corroborar como la profesora que asume el desafío de facilitar su trabajo de planificación y diseño de la enseñanza para el análisis con el resto del equipo y asesora externa, pasa de una actitud más bien dubitativa a una más activa y participativa, sobre todo a medida que sentía su trabajo era reforzado.

Ello pues, si bien en un inicio su postura tendía más bien a ser defensiva, fue variando desde el impacto de lo experimentado durante el proceso, es decir, cómo cada instancia le ayudó a

observar su práctica, haciendo consciente el tipo de decisiones pedagógicas que tomaba, ya fueran éstas evaluadas como aciertos o desafíos a enfrentar.

*"(...) me acordé de la primera sesión donde realizamos la retro de una guía didáctica que envié previo a la reunión, en esa sesión pretendía defender el por qué había puesto esas actividades y porque la cantidad de preguntas, y siento que en esa sesión no defendí muy bien el trabajo entonces quede ahí"* (GD1, 2)

Se percibe en su discurso un grado creciente de participación y confianza sobre su rol debido a la valoración que hace el resto del equipo de trabajo.

*"hicimos un trabajo de revisar las planificaciones, a medida que revisábamos nos dimos cuenta que al final ¡era ene pega la que había hecho! partimos con los instrumentos de planificación, y dijimos ahh bueno esto ya lo sabemos de memoria, ya, el cronograma, el formato de metas de aprendizaje, de los diseños clase a clase, instrumentos de evaluación, los tipos de pauta y de todo lo demás y, cuando empezamos para abajo a enumerar el material de apoyo, que esto era lo que tenía que hacer el profesor para presentarles a los alumnos, tenemos las referencias del texto de estudio utilizado por los alumnos, las guías de trabajo, el mapa temático, modelo de movie maker, fotografías dela llegada del hombre a la luna, afiches y portadas relacionadas con la época de guerra fría y los objetos digitales, fotografías, testimonios, citas, declaraciones, discursos de Salvador Allende y Gandhi, listados de temas a investigar, pauta de trabajo, o sea ¡una cantidad!"* (GD2, 1)

En tal sentido, valorar el trabajo realizado por el otro y el compromiso asumido, contribuye a que se amplíe su participación en cada una de las sesiones desarrolladas durante el proceso. Empoderamiento que por ejemplo, se refleja en las sesiones de discusión sobre el proceso de apoyo, en las que realizó importantes comentarios y propuestas, en particular a la hora de definir cada uno de los componentes que la resumen.

*"Lo que falta es que es la reflexión lleva a la acción, pero la acción llega a algo como más provechoso que es el mejor aprendizaje..."*. (GD1, 111)

En definitiva, las diversas instancias de trabajo y reflexión favorecieron a que la profesora percibiera ser reconocida por el resto, y por tanto, participara activamente durante todo el proceso.

Lo anterior, releva la importancia de generar instancias para conocer el trabajo que realiza el resto de los actores escolares, y con ello resignificar la dinámica escolar, desde la cual se fomenten relaciones de colaboración sustentadas en el reconocimiento de las capacidades que el equipo pone al servicio de la reflexión y el trabajo común. (Garrido, 2012)

Al seguir ahondando en los roles de los participantes y el significado para el espacio de trabajo común, en el discurso de la otra docente se percibe un alto grado de confianza y seguridad sobre su desempeño, identificando rápidamente en su práctica aspectos que maneja y aquellos que considera debe reforzar.

*"(...) también me parece que todo el trabajo que hemos hecho es una herramienta que nos facilita el trabajo en cierta forma, que me hizo mirarme mucho también, me hizo revisar mucho lo que estaba haciendo, cuestionarme algunas cosas, darme cuenta de errores, en realidad en cada reunión como que habían cosas que me hacía mucho sentido y los he ido tomando y me ido proyectando al próximo año en tratar de ejecutar todas esas cosas que me hicieron sentido" (GD1, 19)*

Percepciones que deben relacionarse con datos del contexto, y es que la profesora cuenta con el refuerzo del coordinador quien la ha designado como colaboradora directa en la coordinación pedagógica, mediante su participación en la concreción de una serie de metas trazadas por la unidad.

De acuerdo a esto, es posible comprender la claridad que ella posee en torno a la flexibilidad que requiere su rol para atender las tareas que se le designan para el proceso de mejoramiento de la comunidad en su conjunto.

Interesante es percibir de qué manera la confianza arraigada en su trabajo, conduce a que el resto del equipo la reconozca como una docente capacitada y destacada, brindándole con ello un importante sustento emocional y laboral.

Pero es aún más relevante que no es ella quien protagoniza el proceso, sino más bien su participación se centra en aportar y reflexionar en torno al trabajo inicial realizado por su compañera de equipo. En tal sentido, si bien, posee un rol reconocido y validado en el seno del equipo docente, en el proceso de apoyo pedagógico tiende a colaborar como una más del equipo, manifestando así su compromiso con las metas del equipo.

A raíz de aquello, ¿qué valor posee el contexto y metas comunes en el desempeño de cada actor escolar? ¿De qué manera las prácticas desarrolladas en un tiempo determinado aportan en el reconocimiento de quienes trabajan juntos e influencia su ejercicio en pos del establecimiento de relaciones de colaboración?

Pareciera posible, de acuerdo a lo analizado, interpretar que contar con criterios comunes para el buen despliegue de un proceso de reflexión docente, permite flexibilizar los roles que asume cada integrante siempre que ello implique alcanzar los objetivos que se desean alcanzar.

Clave significativa para identificar cómo se despliega el reconocimiento dentro de las prácticas de un equipo docente que se propone reflexionar sobre los alcances de sus acciones en las metas que han trazado y la cabida a la multiplicidad de expresiones individuales y colectivas dentro de su quehacer cotidiano.

Otro ejemplo que se relaciona con esto, es la identificación de diversos matices en el rol llevado a cabo por el coordinador, y la flexibilidad que le otorga a su cargo cuando se incorpora como un integrante más en las instancias de reflexión y acción desplegadas durante el proceso, como por ejemplo, los aportes que realiza ante el desafío de construir una pauta de evaluación.



*“(…) aquí resalto el último ejercicio que hicimos que fluyó, era tal el dominio que teníamos los 3 que tuvimos que hacer una pauta, había algo común, nos convoca el tema y eso lo encuentro súper bueno” (GD1, 10)*

Ello se relacionaría con los objetivos que persigue desde su liderazgo, y que se percibe en su discurso cuando pretende ser claro en explicitar las formas de trabajo que desea, y lo que espera de parte de los profesores que componen la institución escolar y la asesoría externa que solicite.

*“Darle sentido al trabajo de una manera efectiva y no porque pucha nos están diciendo que lo haga, que el jefe me dijo, la asesora que me dijo que esto aquí que esto allá, entonces no me sirve y yo no estoy de acuerdo pero tengo que hacerlo, no, a ver qué es lo que a ti te suena, te convence, y yo creo que si a ti te convence, te suena y tú lo imaginas llega a la sala, de otra manera a mi juicio llega cualquier cosa” (GD1, 10)*

Destaca la importancia de considerar como legítimas las motivaciones e intereses del equipo para el desarrollo de los procesos pedagógicos, y por tanto, la relevancia de otorgar confianza a las docentes, para que sean concretas y directas a la hora de plantear sus expectativas del trabajo en equipo, incluso más allá de lo que la institución pueda disponer para ello, tal como una de ellas señala:

*“(…)habría que diseñar alguna forma de trabajo(…) cuanto es el tiempo con el que podemos estar reunidos porque es un trabajo completo, es complicado a la vez porque no coinciden los horarios de algunos para estas horas de reflexión, de hecho tuvimos que hacer un cambio de horarios, entonces que se reúnan todas las condiciones para que estén los espacios de estas reuniones, y quizás en algunas reuniones hacer solo reflexiones en torno a la práctica del día a día en torno de lo que estamos haciendo, otras reuniones pueden ser de más teoría y otras cosas que nos vayan fortaleciendo un poco, la didáctica, etc.” (GD2, 96)*

Es decir, de qué manera sus creencias, discurso y maneras de relacionarse con los equipos de docentes que lidera proyectan maneras de concebir espacios para el aprendizaje, en este caso, para el ejercicio docente al servicio de la enseñanza.

Por último, la manera de concebir los roles también alcanza a la asesora externa, sobre todo cómo se condiciona su acción desde el proceso de negociación y consenso de los términos de referencia que perseguía la escuela hasta la implementación de cada sesión de trabajo.

Se refleja en más de una ocasión, que relacionarse con los miembros del equipo desde las necesidades que ellos levantaban sesión a sesión, incidió en su desempeño, sobre todo los desafíos que ello implicaba en las propuestas que desarrolló durante el proceso.

*"Lo otro que es un tema ya transversal, que me gustó mucho que fue que la toma de decisiones se hizo siempre de forma colaborativa, es decir, hablábamos sobre lo que queríamos ver, desde como salió cada sesión y de dónde salían propuestas, etc. Eso lo sentí como algo súper positivo". (GD1, 11)*

En síntesis, las acciones desplegadas se traducen en un complejo entramado desde el cual cada uno participante del proceso pasó por diversas formas de desplegar su rol, y por ende, interpretar en ello de qué manera la legitimidad que se le otorga a su participación en las prácticas asociadas, enriquece la comprensión sobre las condiciones y criterios que inciden en la construcción de un espacio de aprendizaje.

De allí, es aún más relevante el valor que adquirió sistematizar el proceso de apoyo de manera colaborativa. La incidencia del proceso en el equipo determinó que se constituyera en un insumo necesario para la reflexión en torno a los criterios y condiciones que influyen en la construcción de espacios de colaboración entre docentes para el cumplimiento de los propósitos formativos de la comunidad.

Ello, sobre todo cuando la sistematización de la experiencia educativa permitió reconocer la coexistencia de diversas formas de relacionarse, actuar y/o decidir. En otras palabras, las creencias, necesidades, acciones y decisiones desplegadas desde lo que a cada uno le acontecía en el proceso de apoyo pedagógico, y su aporte a la configuración del espacio de colaboración. (Santos, 2000)

Pese a todo lo abordado hasta ahora, los intereses de esta investigación van aún más allá, y por tanto, requiere seguir profundizando el análisis crítico de las percepciones que arroja la discusión del equipo para distinguir el rol que asumen otros actores dentro de la experiencia pedagógica, en particular, los estudiantes.

¿De qué manera el proceso puso en tensión el rol que ocupa el estudiante en este espacio?  
¿Dicho cuestionamiento permite reconocer su participación en la construcción de su aprendizaje? ¿De qué manera las prácticas llevadas a cabo por los diversos actores aportan a su reconocimiento? ¿La discusión permite identificar las necesidades y condiciones necesarias para su legítima participación?

No son preguntas de fácil de respuesta, pero ello no justifica desconsiderarlas, sobre todo cuando ello permite indagar en cómo la experiencia de apoyo pedagógico, aporta al reconocimiento de los estudiantes con quienes interactúan, y que provocan el cuestionamiento sobre su participación en la construcción de su aprendizaje. (Skliar, 2009)

- **El abordaje del currículo se transforma en un cuestionamiento profesional y prioridad para el aprendizaje de los estudiantes.**

- *La importancia de la apropiación curricular.*

Durante la reconstrucción de la experiencia educativa, el equipo de trabajo rescata diversos hitos que marcaron positivamente la reflexión y la toma de decisiones en la planificación y diseño de la enseñanza: la apropiación del enfoque de desarrollo de habilidades cognitivas; el trabajo colaborativo en torno a la revisión y rediseño de una planificación de unidad; la reflexión en torno a cómo abordar las habilidades propias de la asignatura, en particular el pensamiento crítico; y el diseño colectivo de pautas de evaluación articuladas a la planificación y diseño.

En dicho proceso se manifiesta la importancia de incorporar en el diseño de la enseñanza aquellos componentes del currículo de la asignatura, que de acuerdo a sus requerían un mayor dominio, y por ende, la reflexión y toma de decisiones en función de su integración fue vital.

Ello se percibe de manera clara en la profundidad que adquirió el análisis en torno al abordaje de la transversalidad en el diseño de clases y las estrategias que fomentarán una mayor interacción con los estudiantes durante el desarrollo de los contenidos.

*"(...) en realidad nos pudimos dar cuenta de que hay muchas personas que pueden vivir, identificando y comprendiendo pero pueden ser personas que, como decíamos, pueden no aportar en lo que nosotros creemos que debiese ser una sociedad mejor (...)" (GD1, 11)*

Para llegar a este punto reflexivo, se identifica como punto de partida la realización una serie de talleres teórico prácticos desde los cuales se ahondó en ejemplos sobre cómo los diversos componentes curriculares (OFT, OFV y aprendizajes esperados) para Historia, Geografía y Ciencias Sociales pueden ser integrados desde diversas actividades de aprendizaje.

Fueron considerados un aporte contundente, ya que abrió la puerta para enriquecer un proceso de auto diagnóstico sobre sus prácticas pedagógicas, y sobre todo el impacto que sus formas de enseñar impactan en el aprendizaje de sus estudiantes.

*“La revisión de la taxonomía y escaleras de habilidades, ordenó lo que yo estaba haciendo principalmente en clases versus la gradualidad con la que trabajaba en las planificaciones”*  
(GD1, 2)

Dentro de dichas instancias, la revisión y ajustes de una planificación de unidad de aprendizaje para Primero Medio marcó un hito, pues durante el despliegue de las sesiones dedicadas retroalimentar cada clase diseñada, se abordaron temáticas consideradas importantes para reconocer los criterios básicos que apuntan a un aprendizaje significativo, entendido éste como aquel que promueve en sus estudiantes el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales, desde las habilidades propias de la asignatura.

*“(…) las observaciones que fueron muy provechosas, pude ver cuáles eran los resultados de las sesiones, (...) y junto con eso, están los ajustes de aquellas actividades o lo planificado en aquello que no dio resultado por algún otro motivo”* (GD1, 2)

Etapas reflexiva, que caracterizada por un clima de colaboración, permitió diseñar estrategias que logran una efectiva implementación del currículo, y por tanto, ajustar la planificación y el diseño de clases en función de los logros alcanzados con los estudiantes hasta el momento, y que puso en tensión la manera en que el equipo reconoce al estudiante como sujeto que aprende, con sus necesidades y motivaciones particulares, y también los esfuerzos que requieren de los docentes con quienes se relacionan. (Arendt, 1996)

Salto cualitativo, no sólo por los alcances de la reflexión en el diseño de estrategias de enseñanza, sino que por la emergencia de los estudiantes dentro del discurso desarrollado por el equipo.

Emergencia que acontece durante la reflexión en torno a los alcances de la clase diseñada que tenía como objetivo la construcción de una crítica histórica sobre la Guerra Fría y su impacto en la sociedad de la época.

Que los estudiantes hayan alcanzado una descripción del período y no así una argumentación personal frente a los alcances del proceso histórico, requirió ampliar la reflexión para afrontar este desafío metodológico.

En dicho abordaje, no sólo se reflexionó en torno al cómo sino al por qué y para qué. Es decir, cómo reconocer la autonomía de los estudiantes para que logran construir una crítica, considerando en ella no sólo aspectos objetivos del proceso histórico si no que los aspectos subjetivos que emergen, y por qué ello es una condición necesaria para que se asuma la deferencia como elemento constitutivo del aprendizaje.

Se ahondó por tanto en preguntas tales como: ¿Qué impide que los estudiantes se posicionen sobre un proceso histórico? ¿Cómo llevar a la sala de clases la transversalidad del currículo?<sup>12</sup> ¿Es importante que los estudiantes posean una visión personal y constructiva sobre lo que nos acontece como sociedad? o ¿basta que los estudiantes sepan construir una crítica, aunque ella no apunte a los valores que pretende impulsar el abordaje de estos contenidos curriculares?

La reflexión tensionada permanente por las diversas visiones frente al tema, concluyó en la constatación de que avanzar a un aprendizaje significativo requiere un mayor conocimiento de los intereses y características de los estudiantes para diseñar un abordaje de los objetivos transversales de tal manera que aporten al desarrollo personal, sobre todo su capacidad de ser receptivos, abiertos y críticos ante la realidad, tal como señala la profesora:

---

<sup>12</sup> Para el caso de la unidad revisada el OFT que abordaba la clase era: comprender que en el siglo XX la conciencia de la humanidad se ve impactada por el trauma de las guerras mundiales, los genocidios y los totalitarismos; y valorar los esfuerzos de la humanidad por construir, a lo largo del siglo XX, un mundo de paz, igualdad y bienestar social, como por ejemplo en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

*“(…) me llamó la atención cuando hablamos sobre el tema de la visión crítica. Era un tema que estaba puntal por la unidad pero creo que hace sentido para las asignaturas en todos los niveles y en distintos temas, entonces en la conversación que tuvimos finalmente de cómo llevar al aula el tema de la visión crítica, cómo rescatar la visión crítica de los alumnos, eso me hizo hartito sentido.” (GD1, 7)*

En síntesis, los alcances que arrojaba la implementación de una planificación ajustada permitieron la emergencia de los estudiantes, y por tanto, es relevante profundizar de qué manera el equipo avanza hacia su reconocimiento, y con ello, a integrar sus formas de estar ahí, en el diseño de la enseñanza.

Proceso de inclusión que implica por un lado, un mayor compromiso con la labor docente (Hargreaves, 2004), y también por otro, la comprensión sobre cómo ello contribuye a la construcción de espacios escolares justos, entendido aquellos como un proceso dinámico desde de lo que les va aconteciendo a quienes participan en los procesos pedagógicos. (Massey, 2005)

- En la búsqueda de un diseño de la enseñanza que impacte en el aprendizaje de los estudiantes.*

Los resultados que arrojaba la implementación de la unidad, patentó la necesidad de profundizar la comprensión sobre la transversalidad del currículo para diseñar actividades de aprendizajes que incorporen no solo el uso de herramientas y técnicas asociadas al trabajo con las habilidades de indagación, propias de la asignatura, sino que promuevan el trabajo riguroso y metódico en la recolección y análisis de información para estudiar problemas sociales, desde los cuales construir una posición personal frente a la realidad estudiada.

La discusión en torno a cómo abordar la construcción de una visión crítica en los estudiantes desde los componentes curriculares abrió el camino para profundizar en preguntas tales como: ¿qué propuestas didácticas son necesarias para motivar y desafiar a los estudiantes a

indagar en los contenidos de la unidad? ¿Qué características debe tener una clase para conquistar al estudiante y que aprenda significativamente? ¿Qué aspectos deben considerarse en el diseño para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes desde el proceso de análisis de problemas sociales? ¿Cómo evaluar la posición que un estudiante construye frente a los contenidos que ha abordado?

De acuerdo a lo manifestado por la asesora, dicha instancia permitió matizar la reflexión del equipo:

*“La Reunión crítica fue como la conclusión de un proceso que se nos venía aventurando en las discusiones, como por ejemplo, para qué queremos que los jóvenes trabajen con la guerra fría. Siento que fue súper enriquecedor, en el sentido de la gran preocupación sobre como los jóvenes estaban identificando el tema, cómo nos dábamos cuenta de que están aprendiendo, cómo nos damos cuenta de que los chiquillos están criticando” (GD1, 11)*

Emergen los estudiantes como sujeto a la hora de evaluar los logros alcanzados en un proceso de diseño didáctico. Es decir, querer impactar positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, conllevó a reconocer sus características, motivaciones y necesidades para que los diseños de clases alcanzaran las metas definidas en el proceso de planificación y diseño de la enseñanza.

De esta etapa discursiva, se desprendió que el trabajo de planificación debe ser dinámico, permitiendo en todo momento ajustes para aumentar las posibilidades de abordar aspectos sustantivos en la formación de los estudiantes, sobre todo identificación de estrategias que los motivan a aprender.

Por ejemplo, que el diseño de una actividad de aprendizaje desde la cual los estudiantes debían elaborar un movie maker donde desplegaran su visión particular del período de la Guerra Fría, tuviera como garantía el acceso a elegir libremente una temática particular de dicho proceso, de acuerdo a sus motivaciones particulares.



De allí que las reflexiones en torno a su implementación y evaluación, relevaren la incorporación en el diseño didáctico de los intereses de los estudiantes, y cómo el seguimiento de su alcance en el aprendizaje, en un mediano y largo plazo, sustente modalidades de enseñanza que aporten a la mejora sostenida del desempeño estudiantil.

*"Coordinador: Yo no me quedaría sobre los medios, claro a lo mejor al movie algo le falta, pero a mi juicio es un medio, pero lo que nosotros estamos buscando en el fondo es que el chiquillo asuma una postura, ponga algunos argumentos frente al hecho y eso fue lo que hizo, yo lo vi ahora.*

*Profesora: y las posturas personales están, pero los argumentos están débiles (...)*

*Coordinador: claro, pero partamos con primero medio, o sea tiene la posibilidad de conocer 3 años más a las profesoras de historia, a lo mejor deberíamos guardar este trabajo del niño y decirle que lo haga de nuevo en cuarto medio y, ahí sí hacer una buena comparación...*

*Profesora: claro, lo que pasa es que comparando incluso los segundos medios, no sé si los segundos medios tendrían la capacidad de hacer algo así*

*Coordinador: ¿tú dices que está mejor esto?*

*Profesora: Si...*

*Coordinador: ahora, insisto, mira me gusta hasta mirándolo desde el tema de la autoestima, o sea los chiquillos se sienten creadores, ellos ponen su nombre ahí, dirigido por u organizado por y esto está súper bueno, no es menor..."(GD2, 37-43, 50)*

Discusión crucial si se consideran los referentes teóricos de esta investigación, sobre todo en las formas en que la enseñanza se hace cargo de la diversidad de estudiantes que habitan en su comunidad, y junto con ello, los grados de legitimidad que pueden alcanzar en su formación, desde sus capacidades y motivaciones personales. (Skliar, 2002)

En síntesis, la discusión desarrollada afianzó y otorgó sentido al ejercicio reflexivo permanente para la toma de decisiones más asertivas, no solo para fortalecer el quehacer docente, sino también para que los estudiantes alcancen un aprendizaje significativo, y he allí la razón en destacar la reflexión en torno a las acciones y decisiones que nutrieron del proceso.

*"(...) bueno yo, el tema de reflexión acción a mí me gusta, lo encuentro necesario en el quehacer de nosotros, yo lo pondría en el centro porque atraviesa todo el proceso de las sesiones (...)" (GD1, 7)*

*"(...)yo creo que la reflexión en acción, si bien es un proceso individual adquiere sentido cuando lo hago con otros, es decir, por ejemplo cuando al hacer una clase más para profundizar la visión crítica nos preguntamos ¿perderemos tiempo o ganamos? y dijimos, ganamos, lo dijimos todos. Si yo tuviese que establecer una hipótesis de acción de esta sistematización, no sé si ustedes están de acuerdo conmigo, sería que una muy buena reflexión docente, que implique un cambio y una transformación en la acción, tiene que de por sí generar mejores aprendizajes. Es decir no podría existir una reflexión docente que sea buena sin que tuviese un buen impacto en el aprendizaje de los chiquillos" (GD1, 11)*

Se destaca en el discurso, que la reflexión consciente y sostenida sobre las prácticas de enseñanza aportó a la construcción de un espacio de trabajo adecuado desde el cual optimizar el diseño de la enseñanza para que impacte significativamente en el aprendizaje de los estudiantes.

En otras palabras, que el estudiante tenga acceso a desarrollar sus habilidades y profundizar sus opiniones sobre el mundo en que habita y se relaciona (Bruner, 1987), garantizando con ello que la experiencia se transforme en vector para el aprendizaje. (Skliar, 2009)

- **Dentro del proceso reflexivo, el estudiante deja de ser objeto para emerger como sujeto, cuando se abordan los temas netamente pedagógicos.**

En este contexto, y como se señaló anteriormente, la discusión sobre la visión crítica y los problemas asociados al desempeño de los estudiantes frente a dicha actividad de aprendizaje, derivó en la necesidad de buscar alternativas que permitieran contribuir en su aprendizaje y valorar la incorporación de sus intereses y motivaciones en el diseño de la enseñanza para el logro de los objetivos de la planificación de unidad. Es decir, de qué manera establecer un puente entre su experiencia y los contenidos de la asignatura.

*“(...) sentí ese problema, porque cuando los jóvenes no saben realizar una crítica es preocupante. Me quedé preocupada al no lograr ese objetivo, y me corroboraron que eso es modular para seguir con la siguiente clase, no pasarlo por alto y que el resultado del siguiente trabajo involucra saber hacer una crítica” (GD1, 6)*

Una de las decisiones de dicha reflexión, fue la incorporación gradual de actividades que avanzaran desde la descripción y/ o repeticiones de conceptos relatados en clases hacia aquellas que los desafíen a comunicar su postura personal frente a la historia, y por ende, que incluyan los intereses de los estudiantes.

Su persistencia en que la actividad de aprendizaje diseñada, garantizará que ellos eligieran libremente un tema y, no les fuera previamente designado, marca un punto de partida para el reconocimiento del estudiante como sujeto que aprende, y también su participación en la construcción de su aprendizaje.

*"Creo que el hecho de que ellos pudieran escoger un tema y que lo hagan desde esa motivación ya implica abordar los OFT y las recomendaciones de los sectores de aprendizaje cuando te piden acercar los contenidos a la realidad de los chiquillos (...) y en ese caso si nos acordamos [la profesora] fue súper majadera en decir que los temas deben ser escogidos por los jóvenes, y eso fue súper bueno porque efectivamente el que ellos lo escojan a nosotros*

*nos permiten trabajar con OFT, entonces si yo trabajara el auto concepto con primero medio, por ejemplo, el que ellos escojan sus temas, los reafirma en su identidad y sus conceptos, (...) por ejemplo, estas chiquillas [en referencia a un trabajo revisado por el equipo] se sintieron motivadas por el tema del feminismo y lo hacen, y eso ya es reafirmar la identidad femenina y en este caso de ellas (...)el que ya se posicionan en un tema en temas donde se sienten reflejadas, ya hay un abordaje de los OFT también." (GD2, 58)*

Interesante, pues al interpretar la manera en que se reconocen a los estudiantes en la discusión del equipo en torno a las implicancias de que esgriman su propia visión frente a los procesos históricos, se percibe una tensión en torno a la legitimidad que alcanzan los argumentos que desarrollan, más allá de lo que el docente puede aspirar, tal como argumenta el coordinador.

*"Cuando empezamos a mirar el tema de la crítica, porque de ahí partimos: cuando nos quedamos pegados en el concepto de que los alumnos sean críticos, pero ¿qué es ser crítico? porque podríamos encontrar a una persona súper crítica pero es del otro lado del río, de la otra orilla pero no de la mía. Entonces, cuál es el tipo de crítica que estamos esperando todos, ¿si tiene todos los elementos de la crítica?, ahí se empieza a pensar si estoy o no de acuerdo (...)"(GD2, 49)*

En otras palabras, ¿de qué manera la enseñanza promueve niveles crecientes de autonomía para que los estudiantes dentro de su proceso de aprendizaje, traduzcan sus experiencias en una postura personal y responsable ante la realidad de la que forman parte y que pueden transformar? ¿De qué manera se concibe dicha autonomía y responsabilidad en el diseño de la enseñanza?

Cabe indicar entonces, que los estudiantes afloran en el discurso cuando se cuestiona el grado de éxito de las estrategias pedagógicas levantadas durante la implementación de la unidad. Es decir, dejan de ser un objeto para transformarse en sujetos que aprenden, a los cuales hay que acompañar en dicho camino, de acuerdo a los alcances de sus decisiones pedagógicas.

Por tanto, ¿de qué manera se tensiona su reconocimiento? ¿Tiene influencia sobre las prácticas pedagógicas desplegadas por los docentes? ¿Son los estudiantes un motivo que subyace a cada acción y práctica pedagógica?

La respuesta del equipo, asumida por el coordinador, se orientó a constatar que cualquier decisión o acción desarrollada, no solo en el proceso de apoyo pedagógico, si no que en el quehacer cotidiano está fundada en el impacto que tendrá en los y las estudiantes que integran la comunidad escolar.

*"(...) yo más que ausente el tema de los alumnos, creo que si quisiéramos explicitarlo a través de toda esta intención, están súper claro, nosotros estamos aquí haciendo un trabajo en función de alguien y ese alguien inevitablemente, inconscientemente o tangencialmente estamos siempre pensando. Yo les aseguro que cuando ustedes miran objetos de aprendizaje, cuando ustedes miran la planificación se están imaginando por ejemplo a una Cinthia, tú te estás imaginando a ver cómo lo hago con este alumno que le cuesta y cómo lo hago con otro que le va bien, entonces a mi juicio más que ausente, está, tal vez hasta ahora no ha sido necesario decir oye estamos pensando en los alumnos de estas características, de este sector, tal vez porque si hay un tema que aquí hemos tratado es tomar consciencia del tipo de alumno con el que estamos trabajando, los conocemos poco pero tomamos consciencia" (GD1, 47)*

No obstante, cabe cuestionar aún más el proceso para indagar de qué manera la reflexión que realizan los docentes se traducen en una participación activa de los estudiantes dentro de los procesos pedagógicos, o como diría Skliar, de qué manera se garantiza espacios para que hable, se exprese y sea desde su particular forma de ser ahí. (Skliar, 2009)

De acuerdo a la experiencia del equipo, no debe opacarse el reconocimiento que el equipo hace de los estudiantes en su quehacer y que se considere un alcance el que hayan incorporar los intereses y motivaciones de los estudiantes en el diseño de la enseñanza.

Sin embargo, aún quedan preguntas sin profundizar y que guardan directa relación con el proceso experimentado: ¿cuánto más puede aportar el estudiante al diseño y construcción de su aprendizaje? ¿Qué acceso poseen a la toma de decisiones en torno a las estrategias y actividades que se despliegan en la sala de clases? ¿Qué injerencia tiene en el establecimiento de reglas para el aprendizaje colaborativo? ¿Cómo legitimar su participación, y superar los delimitados y normados espacios de participación existentes hasta hoy?

## 6. CONCLUSIONES

Desde el debate contemporáneo en torno a la justicia social, urgente es propiciar una política de la diferencia en la que puedan dialogar las posturas personales de quienes integran una comunidad, y por tanto, se alcance el reconocimiento desde el acceso a oportunidades para el desarrollo individual y grupal, y a la deliberación desde el ejercicio de poder. (Fraser, 2008)

Postulados que van de la mano con las condiciones de espacios que sustenten el reconocimiento de la diferencia y la legítima participación de quienes los integran. Es decir, un espacio en donde la convergencia de trayectorias, creencias, motivaciones, capacidades, intereses (en constante dinamismo) dan forma a discursos y formas de habitar, sin que ello limite la coexistencia de diferencias inherentes que constituyen a una comunidad. (Santos, 2000, Massey, 2006)

Discusiones que al trasladarse a la educación adquieren aún más relevancia sobre todo cuando en el complejo escenario actual, cargado de tensiones y encuentros entre los diversos actores escolares, torna necesario garantizar la participación en la toma de decisiones en el quehacer pedagógico, entendiendo por ello, la legítima capacidad de quienes integran las escuelas de contribuir en el aprendizaje de todos y todas.

Escuelas que desde su capacidad crítica visualicen lo que le acontece y pretende, y se esfuercen en el fomento del reconocimiento de quienes se relacionan en la acción educativa, aceptando por aquello que existe cabida a la diferencia y participación activa para la construcción de espacios de aprendizaje. (Arendt, 1996, Rancière 2007)

De acuerdo a lo anterior, adentrarse en las implicancias de que un equipo docente se proponga reflexionar en torno a su quehacer, en este caso las características, alcances y desafíos de un proceso de apoyo pedagógico, se torna interesante para identificar como aquello que propicia

el reconocimiento de los diversos actores que habitan la escuela, sobre todo, cuando el espacio compartido les provee la posibilidades de desarrollo desde sus características e intereses individuales. (Sen, 1996).

Por consiguiente, realizar el análisis crítico del discurso de dos grupos de discusión tenía como propósito principal contribuir en la comprensión de cómo este tipo de reflexiones abren posibilidades para que un equipo, desde un clima de respeto mutuo, dan cabida a un sentido de pertenencia y convivencia en el quehacer pedagógico, y con ello avance a la construcción de espacios escolares de aprendizaje.

Interesaba identificar cómo los discursos, motivaciones, acciones y decisiones desplegadas durante un proceso de apoyo pedagógico, aportaban a la emergencia de cada uno de ellos, y como ello contribuía al reconocimiento y convergencia en una visión común, desde la cual orientar su acción y reflexión educativa.

Pero además, adentrarse en la discusión era sustantivo para identificar los sentidos que le otorgan a una serie de condiciones y criterios que permitieron su participación activa en el proceso de apoyo pedagógico, y con ello recoger orientaciones para el cumplimiento de los propósitos formativos que persiguen como comunidad educativa.

Proceso indagatorio, que requirió entonces detenerse en aquellas percepciones sobre aquellas condiciones, criterios y prácticas que propiciaron espacios caracterizados por la colaboración y el reconocimiento de los integrantes del equipo durante el proceso de apoyo pedagógico.

De acuerdo a lo anterior, se percibe que el proceso de apoyo pedagógico levantó aprendizajes tanto individuales como grupales, como por ejemplo, el valor de la participación en la toma de decisiones; el reforzamiento de las competencias docentes; y la necesidad de garantizar las condiciones mínimas para contar con un espacio común de trabajo y reflexión.



Percepciones que reflejan la experiencia de cada participante del proceso, y que sirven de referente sobre los procesos de reflexión y trabajo en equipo para propiciar la emergencia de los procesos intersubjetivos de quienes conviven dentro de una comunidad, y por ende, resignificar su roles dentro del quehacer, potenciando el compromiso individual y colectivo para el desplazamiento desde las relaciones tradicionales hacia nuevas formas de estar, convivir y ser. Modalidades desde las cuales el reconocimiento de la diferencia se transforme en el vector de la acción educativa. (Dubet, 2005)

Entonces, ¿cómo emergen los diversos actores dentro de la reflexión? ¿Cómo se identifican entre sí? ¿Cuál es el significado que le otorgan a su rol y el de los otros en sus prácticas y reflexión? ¿Cómo se involucran o ven involucrados a los otros en la construcción de espacios de aprendizajes? ¿Qué valor le otorgan a la reflexión sobre su quehacer?

Desde el discurso en torno al apoyo pedagógico, la emergencia y valoración por parte del equipo del rol que las docentes cumplen en el proceso de enseñanza, dígase por ello planificación, determinación de metas, diseño, implementación y evaluación, sustenta su compromiso en el trabajo colaborativo y ejercicio reflexivo durante el proceso.

Se destaca el aporte individual que cada una de ellas realiza en las instancias del proceso de apoyo pedagógico, y que explica su participación activa en la toma de decisiones sobre las condiciones óptimas que requieren para realizar dicho trabajo, y a su vez, su injerencia en las temáticas que fueron abordadas sesión a sesión, de acuerdo a sus necesidades y motivaciones particulares, en particular desde aquellas competencias que poseen y aquellas que requieren enriquecer para su ejercicio docente.

Las percepciones del resto de los participantes evidencian el significado que se les otorga por ejemplo, al procurar que todo lo desarrollado en la asesoría respondiera a los sentidos que le dan a sus prácticas pedagógicas, como también validar la necesidad que levantan sobre contar con un espacio concreto y permanente para la reflexión sobre la acción.

Se percibe cómo cada una de las instancias de trabajo y de reflexión que mencionan en su discurso, contribuyen a resignificar su rol y su injerencia en el aprendizaje de estudiantes.

Es decir, el proceso abrió un espacio de cuestionamiento de sus prácticas (aspectos objetivos) para identificar las competencias y debilidades en torno a su injerencia, desde el rol que cumplen, en el proceso formativo de sus estudiantes. (Aspectos subjetivos)

De igual forma, se identifica como factor relevante del análisis, los comentarios que el coordinador pedagógico desarrolla durante la discusión, quien pone en la mesa la importancia de la capacidad crítica para que las instancias de trabajo y reflexión incidan en los objetivos que se persiguen del proceso. En particular, asegurar que el éxito de la asesoría impacte en el diseño e implementación de la enseñanza, el aprendizaje de los estudiantes y el fortalecimiento de las competencias del equipo de docente.

Intención que permea el diseño y despliegue del proceso, y que evidencia el rol asumido por la asesora, quien debía flexibilizar su acción para atender a lo que acontecía en la trama de experiencias que se estaban desplegando durante el proceso, y con ello alejarse de experiencias previas dentro de la escuela.

Es decir, se tornó medular que sus propuestas se ajustaran sesión a sesión, para atender las necesidades e intereses que manifestaban los integrantes del equipo, constituyendo así un espacio para el diálogo y la toma de decisiones en torno a las temáticas que debían desarrollarse.

Decisiones que a la larga permiten percibir el dinamismo intrínseco del proceso experimentado, desde cual no sólo se ahondó en las acciones pedagógicas llevadas a cabo sino que también el tenor de las reflexiones desarrolladas para el fortalecimiento de la enseñanza para atender los propósitos formativos de la comunidad escolar y de la asignatura.

En tal sentido, se percibe en los discursos de los participantes, la importancia que adquirió la validación de cada integrante desde el rol que desplegaron en el cumplimiento del proceso, y que se tradujo en una apertura permanente y respaldo a las reflexiones y propuestas que se levantaban en cada instancia de trabajo.

Validación que además requirió flexibilizar sus roles y abrir espacios para relaciones de colaboración en el levantamiento de criterios y reglas de trabajo para las propuestas de trabajo de cada sesión.

Flexibilidad desde la cual fue posible que no se transformara en una tensión o problema, por ejemplo, abordar temas de directa relación con la gestión pedagógica, tales como la demanda de tiempo para que el equipo docente desarrolle un trabajo colaborativo de alta incidencia en el diseño de la enseñanza y aprendizaje de la asignatura.

Capacidad crítica del equipo que permitió emergieran aquellas condiciones intersubjetivas que dieron paso a la resignificación del rol que cumplen en la construcción de espacios escolares de aprendizaje.

Esto quiere decir, que se comprende el proceso como una experiencia desde la cual, los actores se reconocen y reconocen al otro, sobre todo desde su participación activa en la acción educativa.

Ello se torna interesante, sobre todo cuando las características de esta experiencia común evidencia la posibilidad de desplazar los límites tradicionales del quehacer educativo, (Giroux, 2003) en particular, aquellos desde los cuales el acceso a la toma de decisiones y capacidad innovadora está supeditada a políticas de homogeneización y protocolos de acción que respondan satisfactoriamente a sistemas de medición estandarizada.

El análisis evidencia cómo la confluencia de trayectorias (en permanente construcción) y el consenso como brújula para el desarrollo de las instancias de trabajo y reflexión, promovieron la distribución y reconocimiento como elementos claves para la acción de quienes integraron el proceso.

Proyectando esto a la realidad escolar, destaca el papel del reconocimiento de otros y el propio en la participación activa para la construcción de espacios de aprendizajes, desde los cuales las necesidades, capacidades, intereses y motivaciones que llevan consigo pueden alcanzar su máxima expresión.

Aporte sustancial a la comprensión sobre cómo la apertura consciente a reflexionar en torno a lo que se hace, permite la apreciación social de las capacidades de quienes integran un equipo y con ello, la construcción de un espacio de trabajo para compartir, participar y decidir. Por ejemplo, para este caso decidir el tipo de asesorías externas e instancias de aprendizaje interno que requieren los docentes para compartir buenas prácticas y cumplir los propósitos formativos de la comunidad que integran.

Y es que los ribetes que alcanzó el proceso para el equipo de trabajo, determinó que los resultados fueran socializados con el resto de docentes y se promoviera una instancia para la reflexión en torno a los desafíos levantados.

Socialización que adquiere valor adicional, sobre todo al relacionarlo con la demanda docente de que los espacios de reflexión pedagógica estén en mayor medida orientados a profundizar en temáticas y acciones que involucran su relación educativa con el resto de los actores escolares, y no así, para el trabajo administrativo y/o capacitaciones sin mayor relación con lo que acontece en la escuela y con quienes la habitan.

Es decir, se identifica como prioritario no circunscribir los alcances de la experiencia a sólo una parte de los docentes, y que ello abriera la discusión al resto del equipo para promover el mejoramiento sostenido de las prácticas de enseñanza.

Reconocimiento del rol docente y la responsabilidad individual y colectiva que tienen en la construcción de espacios de trabajo que legitimen su participación en el quehacer diario. (Schön, 1998, Heagreaves, 2004, Perrenoud, 2004)

En síntesis, las prácticas y significaciones de quienes participaron del proceso pueden contribuir a provocar cambios en la forma de producir los espacios de una comunidad educativa, en particular, la identificación del rol que cumple el profesor en el aprendizaje de sus estudiantes, sobre todo si se concibe como un capital que no excluye a nadie sino que al contrario se constituye en vector de la acción y la reflexión.

Pese a ello, y como una reflexión en la que se debe prosperar más allá de esta investigación, es la manera en la que los estudiantes emergen en la discusión de otros actores escolares, y cómo se puede avanzar hacia procesos de acción y reflexión docente que aporten a su reconocimiento como sujetos activos en la participación activa de su aprendizaje.

Para el caso de este estudio, ellos emergen cuando se reflexiona en torno al impacto de la implementación de una unidad retroalimentada y ajustada por el equipo de trabajo.

El cuestionamiento sobre el escaso impacto de una actividad de aprendizaje implementada abrió paso a que los estudiantes dejaran de ser objetos de una planificación y emergieran como sujetos de las acciones de enseñanza diseñadas y desplegadas. Sujetos que responden desde sus características particulares a las actividades propuestas.

Los resultados alcanzados movilizaron la discusión no solo sobre las características de las prácticas de enseñanza llevadas a cabo, ¿por qué no permitieron que los estudiante supieran construir una crítica sobre las implicancias sociales de la Guerra Fría?, sino que también las creencias asociadas en torno a los elementos que determinan el éxito de las mismas, en particular la injerencia de reconocer los intereses, motivaciones y características del estudiante en el proceso de construcción de una crítica, desde la cual desarrollar el pensamiento crítico desde las implicancias sociales de procesos históricos del siglo XX.

Etapa reflexiva que dio paso a otras preguntas en el equipo, ¿es sustantivo mediar para que los estudiantes sepan construir una crítica? ¿Qué injerencia tiene traer los saberes previos de los estudiantes a la clase para que progresen en ese desafío? ¿Qué estrategias de enseñanza requieren para sentirse acompañados en dicho proceso? ¿Qué libertad poseen para construir una crítica, sin que ella sea cuestionada por sus profesores? ¿Qué aspiraciones tiene el docente en el abordaje del propósito de su asignatura?

En definitiva, la oportunidad para reflexionar sobre modelos didácticos de corte constructivista y crítico que consideran el aprendizaje como una experiencia, desde la cual el estudiante emerge, habla, se expresa y es.

Discusión desde la que se levantó como desafío ahondar en las distinciones necesarias para enriquecer sus competencias para el abordaje del propósito de la asignatura, en este caso Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En particular el fomento de pensamiento crítico de los estudiantes sobre la realidad que los circunda y en la cual cumplen un rol activo (Giroux, 2003).

Es decir, interpelando la experiencia desde los referentes de esta investigación, si bien los intereses y motivaciones son considerados en las actividades de aprendizaje desarrolladas durante el proceso, ello no implicó que accedieran a participar activamente en el diseño de la enseñanza o que fueran invitados a reflexionar sobre el impacto que en ellos tenían las estrategias de aprendizajes desplegadas.

Sugerente y necesario es entonces que la comunidad avance hacia modalidades de trabajo y reflexiones docentes en las que se dé cabida al reconocimiento de los procesos intersubjetivos que también están presentes en sus estudiantes, pues se tornan un insumo importantísimo para la opción de metodologías de enseñanza y aprendizaje a desplegar en la sala de clases y otras instancias escolares, sobre todo para enriquecer el proceso de construcción identitaria.

En conclusión, potenciar procesos de diálogo desde los cuales se valide su participación activa en los procesos pedagógicos, y por tanto, se aporte a la construcción de relaciones justas que potencien, su aprendizaje, aún más si se lo considera como experiencia, y por tanto, un proceso que no se desarrolla en solitario sino que con otros.

Propósito no menor, si ello contribuye a otorgarle mayor apreciación social a la labor educativa dentro de un contexto nacional que muchas veces no sintoniza las condiciones y criterios necesarios para que las comunidades fomenten procesos reflexivos respecto del aprendizaje, sino más bien marca el ritmo del quehacer de acuerdo a propuestas que cada día más estandarizadas y homogéneas.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, L. E (1996) El grupo de discusión en su práctica: memoria social intertextualidad y acción comunicativa. *Revista Internacional de Sociología*. (N° 13) pp.- 5-36.
- Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. (1° Edición) Barcelona: Editorial Península.
- Aristóteles. 1966. *Obras Selectas*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Barnechea, M.M.; González, E. y Morgan, M.L. La Sistematización como Producción de Conocimientos. *Taller Permanente de Sistematización-CEAAL*. Lima, Perú. 1994 Recuperado en Diciembre de 2011 <http://preval.org/documentos/00508.pdf>
- Bourdieu, P. (1998) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Editorial Siglo XXI.
- Bourdieu, P y Passeron, J. C. (1973) *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Editorial Labor
- Bruner, J. (1987) *La importancia de la educación*, Paidós, 1987, Barcelona.
- Cassasus, J. (2009) Una escuela reflexiva frente al problema de la calidad y la desigualdad educativa. *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*. Año 6 (N° 7) pp. 27-36
- Cassasus, J. (2003) *La escuela y la (des)igualdad*. (1° Edición) Santiago: Editorial LOM.
- Cox (Ed.) (2003). *¿Ha tenido impacto la reforma chilena?. Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria
- Crespo Eduardo. (2003) “El construccionismo y la cognición social: metáforas de la muerte”. *En Política y Sociedad*. Vol. 40. N° 1: 15-26
- Delgado Mahecha, O (2003) *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. (1° edición) Bogotá: Universidad Nacional de Colombia., Unibiblos.
- Delors, Jacques y otros. *La Educación encierra un Tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. París, 1996
- Dubet, F. *La escuela de las oportunidades*. Barcelona. Editorial Gedisa
- Durkheim, E.(1976) *Educación como socialización*. Salamanca: Editorial Sígueme.



- Dussel, I.y Finocchio, S.(2003) *Enseñar hoy. Una introducción a la Educación en Tiempos de Crisis*. (1° Edición).Buenos Aires: FCE.
- Escudero Muñoz, J M. (2000) Reconstruir la innovación para seguir peleando por la mejora de la educación. *XXI, Revista Educación. Volúmen 2*. pp13-42.
- Escudero Muñoz, J M. (2009) Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte*. (N° 10) pp.7-31
- Escudero Muñoz, JM. El amigo crítico, una posibilidad para la formación del profesorado en los centros. *COMPARTIM: Revista de Formació del Professorat*. N° 4. 2009
- Fernando, G. Ibañez, J. edit. (1994) *El análisis de la realidad social*. Madrid: Editorial Alianza.
- Flecha, J.R. (20002) Las comunidades de aprendizaje. Una apuesta por la igualdad educativa. *Rexe, Revista de estudios y experiencias educativas. Volumen 1* (N°1) pp.11-20.
- Flecha, J. R., Ferrada D. (2008) El modelo dilógico de la pedagogía-, Un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*. XXXVI (N° 1) pp.41-61
- Fraser,N y Honneth A. (2006) *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico* (1ª Edición) Barcelona: Editorial Morata.
- Freire, Paulo. (1999) *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo Veintiuno Editores.
- Gadotti, M. (1996) *Pedagogía de la praxis*. B. Aires. Niño y Dávila Editores
- Galeano, E.(1998) *Patas para arriba. La escuela del mundo al revés*. (1° Edición) México: Editorial Siglo XXI.
- García-Huidobro, J E.(2007) Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. consideraciones a partir del caso chileno. *Revista Pensamiento Educativo, Vol. 40* (N° 1) pp. 65-85
- Garrido, M. Edit.(2009) *La espesura del lugar*. (1° Edición) Santiago, Editorial Universidad Academia de Humanismo Cristiano
- Garrido, M.. La construcción de espacio escolar y la justicia social. *Revista Geográfica de América Central*, Norteamérica, 2, Feb. 2012. Recuperado octubre 2012 en: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2805>.

- Giroux, H. (1996) Educación posmoderna y generación juvenil. *Nueva Sociedad*. (N° 146) pp148-167.
- Giroux, H.(1997) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Giroux, Henry. (2003) *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hargreaves, A. (2005) *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. (5° Edición). España: Ediciones Ediciones Morata
- Harvey, D. (2003) *Espacio de esperanza*. Madrid: Ediorial Akal
- Innerarity, D. (2009) Políticas del Reconocimiento. *Hermes: revista de pensamiento e historia*, (N° 30) pp.4-12.
- Jackson, P. (1994) *La vida en las aulas*, Madrid: Ediciones Morata.
- Latas, A. (2002) Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (N° 327) pp.11-29
- Lefebvre Henri. (1976). *Espacio y política*. Barcelona: Historia, ciencia y sociedad. Núm. 128 Ediciones península
- Martín Rojo, L y Whittaker, eds. (1998) *Poder decir o El poder de los discursos*. Madrid: Arrecife Producciones.
- Massey, D. (1994) *Space, Place and Gender*. Cambridge, Polity Press
- Massey, D. (2008), *for space*. London: SAGE
- Massey, D. (1991), Las regiones y la Geografía. En Ramírez Velázquez, B. R. (comp.), *Nuevas tendencias en el análisis regional*, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México, pp. 23-31.
- Massey, Doreen (2005) “La filosofía y la política de la espacialidad”. En ARFUCH, Leonor (comp. ) *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Magendzo Kolstrein. A (2007) Formación de estudiantes deliberantes para una democracia deliberativa. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 5 (N° 4) pp.70-82
- Montañés Serrano, M. *El grupo de discusión*. Recuperado el día 20 de enero de 2013: Cuadernos CIMAS. <http://www.redcimas.org/biblioteca/metodologia/>

- Molina, V. (2006). Educación, evolución e individuación. *Revista PRELAC* (Nº2) UNESCO.pp.76-90
- Murrillo, F.J (2011) Hacia un concepto de Justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio. Vol. 9* (Nº 4) pp.8-23
- Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica.* Barcelona : Editorial Graó
- Peña Sandoval, C.(2011). Desigualdad educativa y la necesidad de un enfoque de justicia social en la formación docente, *CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas.* (Nº 1) pp. 1-20.
- Platón, (1964) *La República.* Buenos Aires: Espasa- Calpe.
- Pozo, J.I et. al. (2006) Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. (1º Edición) Barcelona: Editorial Graó
- Rancière, J. (2007) *El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.* Argentina: Libros del Zorzal.
- Rawls J. (1986). *Justicia como Equidad.* Madrid: Editorial Universitaria Tecnos.
- Rogers, C y Freiberg, H. J (1996) *Libertad y Creatividad en la educación.* Buenos Aires: Paidós.
- Santos, M. (2000) *Metamorfosis del espacio habitado.* Barcelona: Oikos-tau
- Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones.* Barcelona: Paidós
- Sen A., (1997). Justicia: medios contra libertades. *Bienestar, justicia y mercado,* Paidós: – ICE – UAB, pp. 109 – 121.
- Skliar, C.(2005) Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación. Paulo Freire, *Revista de Pedagogía Crítica.* Año 4 (Nº 3) pp. 21-31.
- Skliar, C. (2002) Alteridades y pedagogías. o... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade, Año XXIII* (Nº 79) pp. 85- 123
- Skliar C, y Larrosa J. (2009) *Experiencia y alteridad en educación.* (1º Edición) Argentina: Homo Sapiens.

- Skliar, C. (2008) *El cuidado del otro*. Equipo multimedia de apoyo a la formación inicial y continua de docentes. Recuperado en Noviembre de 2012. <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89916/EL000780.pdf?sequence=1>
- Skliar, Carlos. (2008) ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, Vol. 8
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (2º Edición) Bogotá CONTUS-Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, C. (1993) *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica,
- Van Dijk, T.A (2000) *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. (1º edición) Barcelona: Editorial Gedisa.
- Villasante, Tomás et. al. **Manual de Metodologías participativas**. Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio ambiente. CIMAS, Madrid, España. 2009. Recuperado en Septiembre de 2011 en: [http://www.redcimas.org/archivos/libros/manual\\_2010.pdf](http://www.redcimas.org/archivos/libros/manual_2010.pdf)
- Vogliotti, A. (2007) La enseñanza en la escuela; entre la igualdad y la diversidad. Un enfoque desde la Pedagogía de la política cultural. *Praxis educativa*. (Nº 11) pp.84-94
- Young, I M. (2000) *Justicia y la política de la diferencia*. Madrid Cátedra.
- Zeichner, Kenneth (1993) El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*. (Nº 220) Madrid, España

## 8. ANEXOS

### MUESTRA N° GRUPO DE DISCUSIÓN 1

**1-Antecedentes Generales:** Proceso de Sistematización Apoyo pedagógico a Equipo de Historia.

**2-Antecedentes de Investigación:**

**a-Fecha Sesión:** 21 de diciembre de 2011

**b- Tiempo:** 3 Horas aproximadamente

**C-Observaciones:** Las sesiones de sistematización se desarrollaron durante dos semanas después de haber concluido el proceso de apoyo pedagógico y, previa aprobación de cada uno de los participantes a realizar este proceso.

El primer taller utilizó la herramienta “línea de tiempo” la cual buscó que cada participante, de manera individual, identificara aquellos aspectos que le habían hecho sentido y aquellos que no, mencionando los motivos, argumentaciones y opiniones personales.

Una vez que cada participante entregó su reflexión, se realizó un grupo de discusión que permitiera adentrarse en aquellos aspectos que les fueron significativas y aquellas que identificaron como áreas menos abordadas dentro del proceso de apoyo pedagógico.

**d.- Objetivo ACD:** Comprender el *reconocimiento* en quienes participan en la construcción de un espacio escolar de aprendizaje, desde el discurso de un proceso de reflexión docente.

- Identificar la *emergencia de los diversos actores* dentro de una reflexión pedagógica en torno al proceso de enseñanza - aprendizaje.  
*¿Los actores escolares cómo se identifican entre sí?*
- Describir el *significado que se le da a los actores escolares* en los procesos de reflexión pedagógica.  
*¿Qué sentido le otorgan a los otros en sus prácticas y reflexión, en su estar ahí?*
- Interpretar la *legitimidad que se le otorga* a la participación de los otros actores en la construcción de espacios escolares de aprendizaje.  
*¿Cómo se involucran en la construcción de espacios de aprendizajes?*

### 3-Trascripción Grupo de discusión 1

#### a-Nomenclatura

Frase incompleta, por ruido o mala pronunciación.	(...)
Pausa	...
Asesora externa	AE
Profesora 1	P1
Profesora 2	P2
Coordinador pedagógico	CP

#### b- Texto:

Nº	Grupo de discusión 1	UMS
1.	AE: entonces, Esta es nuestra línea de tiempo pero no sabemos si esta línea la vamos a hacer por sesiones, la vamos a hacer por hitos, y eso es algo que tenemos que ir decidiendo, yo hice como toda una memoria de las sesiones y al parecer, según mis cálculos son alrededor de 10 a 11 sesiones las cuales en su mayoría fueron los días miércoles pero hubieron otras veces que los hicimos los días viernes(...)es que es importante que cada uno presente su reflexión, pero siempre recordando la regla de que puedo estar de acuerdo o no de acuerdo pero la idea es que este toda la memoria de nosotros aquí, esa es la única regla	Sentido del trabajo colaborativo
2.	P1: Los papeles naranjos representan los hitos que están de menos importancia a mas, eso no significa que sea lo malo, me acordé de la primera sesión donde realizamos la retro de una guía didáctica que envié previo a la reunión, en esa sesión pretendía defender el por qué había puesto esas actividades y porque la cantidad de preguntas, y siento que en esa sesión no defendí muy bien el trabajo entonces quede ahí. Luego la utilización de los objetos digitales como recurso didáctico, eso fue como una sesión... las que considere importantísimas fue revisión de la taxonomía y escaleras de habilidades, ese cuadro que presentaste, ordenó lo que yo estaba haciendo principalmente en clases versus la gradualidad con la que trabajaba en las planificaciones, porque me di cuenta de que presentaba una habilidad menor y a la siguiente clase una habilidad mucho mayor de complejidad, la tarea que me dio más sentido fue la modificación de la planificación que fue en cooperación, en conjunto viendo todas las actividades, que se pudieron haber realizado, las observaciones que fueron muy provechosas, estas van de la mano porque uno dice observar los resultados de las informaciones dadas en las clases a partir de la planificado, entonces fui viendo cuales son los resultados de las sesiones, eso me pareció provechoso y junto con eso, están los ajustes de aquellas actividades o lo planificado en aquello que no dio resultado por algún otro motivo, entonces la sesión de reflexión y acción es la que encontré mucho más provechosa...eso sería	Validación de las competencias del equipo Sentido del trabajo colaborativo Negociación y ajuste del proceso de apoyo pedagógico.
3.	AE: ¿Qué es lo que a tí en forma particular esta sesión de reflexión y acción tuvo para que te haya hecho sentido en términos personales?	Validación de las competencias del equipo
4.	P1: Porque yo me di cuenta de un problema y ese problema lo analizamos entonces me dieron más luces para llegar a algún resultado y la acción fue tomar ese resultado en clases y vi la diferencia porque cuando uno se queda y dice que no lo logre y si no hacemos nada en la siguiente clase por solucionar ese problema...	Sentido del trabajo colaborativo
5.	AE: ¿Y cómo te sentiste tú frente a esa sesión, en términos personales?	Validación de las competencias del equipo

6.	P1: Bien porque sentí ese problema, porque cuando los jóvenes no saben realizar una crítica es preocupante. Me quedé preocupada al no lograr ese objetivo, y me corroboraron que eso es modular para seguir con la siguiente clase, no pasarlo por alto y que el resultado del siguiente trabajo involucra saber hacer una crítica, es saber que los resultados no van a ser malos.	Toma de decisiones colectiva
7.	P2: bueno yo, el tema de reflexión acción a mí me gusta, lo encuentro necesario en el quehacer de nosotros, yo lo pondría en el centro porque atraviesa todo el proceso de las sesiones, no tengo un orden cronológico ni nada, sino que tome algunas cosas que me hicieron mucho sentido como la planificación de la unidad con todo lo que implica, por las sesiones de conversaciones previas, la revisión clase por clase y el tema de la taxonomía, lo encontré clave y como un punto de inicio, la escalera de actividades como lo dijo Profesora 1 va dependiendo del tema de la gradualidad, como siguiendo la apropiación de la taxonomía se concreta después con la escalera de habilidades y ahí saltamos a la planificación de clases, eh...dentro del tema de la planificación de clases me llamó la atención cuando hablamos sobre el tema de la visión crítica. Era un tema que estaba puntal por la unidad pero creo que hace sentido para las asignaturas en todos los niveles y en distintos temas, entonces en la conversación que tuvimos finalmente de cómo llevar al aula el tema de la visión crítica, cómo rescatar la visión crítica de los alumnos, eso me hizo mucho sentido en lo que es el desarrollo de las clases y eh...y otra cosa que me dio mucho sentido es el tema de la construcción de indicadores, como evaluar... y tengo algunas cosas que quedaron ahí sonando pero que en verdad no logro concretar aún, el tema de los objetos digitales que me parece un aporte pero todavía lo estoy masticando bien, es una cosa de revisión de material y que requiere tiempo de acuerdo con lo que uno esté trabajando, la observación de clases que a mí me sirvió, más allá de no haber existido retroalimentación sí mirar mi trabajo, auto evaluar lo que hice me sirvió, pero está ahí inconcluso y el tema de las OFT también lo tengo ahí todavía, porque no es como ponerlo, dónde ponerlo, si se evalúa o no se evalúa, como que eso lo tengo inconcluso, como esas 3 cosas están mal revisadas, eso más menos...	Sentido del trabajo colaborativo  Incorporación del sujeto estudiante: De objeto a sujeto  Validación de las competencias del equipo  Abordaje de la transversalidad del currículo
8.	CP: Yo lo que fui haciendo ahora, fue el ejercicio de ir colocando cosas que eran contextuales, fui como agrupando ideas, buscando los puntos de encuentro... entonces quiero partir antes con el tema de que la definición de los términos del apoyo fue súper necesaria, a mi juicio duró mucho, eh, lo puse como bueno, malo o más o menos, como de todo un poco, porque ocupamos mucho tiempo haciendo eso, si uno lo ve desde ese punto de vista ocupamos mucho tiempo en eso y no en el trabajo concreto, pero lo resalto también porque tiene que ver que el resultado que ahora uno siente, a mi juicio, es producto que fue necesario darse ese tiempo.....no sé si están de acuerdo...	Negociación y ajuste del proceso de apoyo pedagógico
9.	AE: ¿y eso es durante el proceso y antes?...	
10.	CP: Claro y antes, cuando nos mandamos la propuesta, devolvimos la propuesta, tuvimos que conversarla con el director, con el coordinador pedagógico y lo que demoró porque primero tenemos que ponernos de acuerdo nosotros, después cuando tengamos más o menos claro, que el otro que tiene que venir a apoyarnos entienda definitivamente lo que nosotros queremos, lo comprendan también, recién ahí tenemos que meterlo a juicio de los entes superiores. Ahora yo creo que gastamos mucho tiempo, en términos de efectividad estamos perdiendo ahí, pero yo creo que en términos de calidad del trabajo yo creo que fue bien útil, nos ayudó a conocernos, lo otro es que aunque hubo algunos términos remarcados o donde se pusieron los acentos no hubo un plan de trabajo, no dijimos de que aquí a fin de año vamos a hacer esto y nos cerramos a eso, por el contrario, yo creo que lo que fuimos haciendo fue ir respondiendo a lo que te pasaba y creo que eso es mucho más dinámico ya?, entonces visto desde una planificación estratégica nosotros podríamos decir de que no tenían claro por dónde iban porque querían esto y terminaban haciendo lo otro, pero desde el trabajo mismo, de responder a la necesidad de los profesores, creo que se les escucho y para mí es súper relevante y lo voy a repetir en algún momento también.	Negociación y ajuste del proceso de apoyo pedagógico  Toma de decisiones colectiva

<p>A mi juicio las reglas estaban claras cuando ya empezamos a conocernos y lo más importante, respetadas, por experiencia uno de repente vive esta situación donde las reglas son estas pero siempre la gente como que quiere hacer las cosas a su modo, y yo creo que eso no nos construye como equipo, no nos fortalece, si cada uno quiere avanzar con su propia bandera, aquí todos tenemos que formar esa bandera y avanzar todos juntos y creo que en esos términos yo lo destaco. Voy a juntar otra cosa que esta acá, y es que aquí se crea un espacio de confianza y validación del otro y sentir del otro, pongo este matiz porque creo que en términos evaluativos a veces como que no se pondera, y creo que depende de esto el éxito de lo otro que es más racional y esto es más emocional y, creo que no puede estar fuera del trabajo.</p> <p>Darle sentido al trabajo de una manera efectiva y no porque pucha nos están diciendo que lo haga, que el jefe me dijo, la asesora que me dijo que esto aquí que esto allá, entonces no me sirve y yo no estoy de acuerdo pero tengo que hacerlo, no, a ver qué es lo que a ti te suena, te convence, y yo creo que si a ti te convence, te suena y tú lo imaginas llega a la sala, de otra manera a mi juicio llega cualquier cosa.</p> <p>Ya eso, porque digo acá que coincido con la visión de las planificaciones de la unidad como decía la Profesora 1, cuando hablada del inicio de la planificación, ese es un tema, lo otro es la flexibilidad a la hora de planificar, creo que eso nos da harto movimiento y nos ayuda sin perder el norte, nos permite a nosotros ir respondiendo a una realidad concreta. Después acá dice revisión de material usado, tiene que ver con todo esto, con el diseño de planificación, creo que ahí hubo un buen ejercicio de la planificación, pudo haber sido cualquiera de los 2, mirarla, lo vimos, entregamos nuestro aporte, se integraron, se argumentaron, el hecho de que por ejemplo cuando empezamos a hacer la planificación de metas de formato de aprendizaje y después la profesora hace un ejercicio para la otra, hay un acto de empatía muy interesante, es decir, yo tengo que hacer algo que la otra profesora tiene que implementar, entonces no solo estoy pensando en mí, estoy pensando en el diseño y también tener una conexión con la otra profesora, la estoy conociendo más, se acuerdan de ese ejercicio? yo lo encontré bien bueno, súper bueno.</p> <p>Después viene la revisión del material en función de lo que se persigue...ah bueno esto era los recursos didácticos de los objetos digitales, yo ahí ampliaría esta categoría, puede ser, profundizar sobre este tema pero a lo mejor en un paraguas de cómo utilizamos las Tics en los procesos de aprendizaje (páginas web, Movie maker, Publisher, Prezi).</p> <p>Aquí hay un tema, lo puse así a grandes rasgos pero lo quiero explicar, nosotros tuvimos un nudo en algún momento en cuanto a cómo planifica (fundación que asesora) y como planifica (la institución), y en ese sentido creo que fue súper importante resaltar y enfatizar este apoyo desde el ejercicio de ver cómo responde a lo que el colegio tiene y funciona. Aquí todos tenemos un trabajo de diseño, una forma de diseñar el aprendizaje, hemos hablado de cronogramas, de aprendizaje, clase a clase, todo lo que sale del protocolo entonces ahí yo creo que tuvimos un nudo que lo pudimos sacar porque nos pusimos de acuerdo, ver en realidad de que son estos los formatos que tenemos que realizar y no otros, tal vez la asesoría tiene sus formatos que pueden ser súper viables, pero nosotros tenemos estos.</p> <p>Después dice sobre el nivel taxonómico que no tengo mucho que decir, coincido plenamente en la sesión de escala de habilidades y con la taxonomía realizada, eso creo que fueron aportes bien contundentes porque si bien es cierto que usamos un nivel taxonómico, usamos uno que es bastante básico y yo me he ido dando cuenta que nosotros tenemos poco dominio de eso, entonces está muy bien que nos dediquemos a eso, no tenemos por qué dominarlo al revés y al derecho. Después dice confección de pautas de evaluación colectiva, aquí resalto el último ejercicio que hicimos que fluyó, era tal el dominio que teníamos los 3 que tuvimos que hacer una pauta, había algo común, nos convoca el tema y eso lo encuentro súper bueno.</p>	<p>Sentido del trabajo colaborativo</p> <p>Validación de las competencias del equipo</p> <p>Flexibilidad de Roles del equipo</p> <p>Sentido del trabajo colaborativo</p> <p>Negociación y ajuste del proceso de apoyo pedagógico</p> <p>Toma de decisiones colectiva</p> <p>Validación de las competencias del equipo</p> <p>Sentido del trabajo colaborativo</p>
--	---



	<p>Después dice acá que las profesoras cooperaron en la elaboración de pautas y trabajo de metas, que era lo que había dicho acá, y es que es como difícil decir de repente bueno tú haces esta parte y yo la otra parte y después yo lo implemento, no es fácil, es un juego complejo, y creo que de alguna manera aquí resulta bien, interesante.</p> <p>Resalto el tema de la observación entre pares, es una cosa que he venido insistiendo hace unos 3 años atrás, por temas estratégicos, por temas de tiempo, por tema de horarios, por todo lo que sea no nos ha resultado muy bien eso; también la grabación, aquí no ha salido la grabación porque tampoco la hemos retomado todavía, pero son elementos que nos permiten verlos, son como el espejito que yo quisiera tener en cada sala para que cada alumno se mirara cada día para que vea cómo viene, y eso tanto la observación como grabarte una clase es estrategia, y nadie mejor que uno, en su fuero interno sabe si lo está haciendo de una u otra manera, entonces por ahí van mis cosas y las agrupo aquí...</p>	
11.	<p>AE: si yo creo que vamos a tener que ir viendo como las ordenamos pero hay varias cosas que son comunes, yo tengo 3 hitos que para mí fueron importantes a nivel personal y a nivel grupal, un hito fue el tema de la retroalimentación de las planificaciones, porque creo que fue en ese momento nos fuimos validando mutuamente, donde fuimos creando realmente un espacio de reflexión, nos dimos el tiempo de reflexionar en una unidad cuando muchas veces sucede que las unidades pasan y pasan y no hay tiempo de mirarlás con ese detenimiento y poder de repente hacer el ejercicio de retroalimentación de una unidad siento que ayuda para tener un poco más de ojo al armar otras, creo que fue un hito súper importante, incluso creo que nos tomamos en unas 3 reuniones para retroalimentar la implementación completamente.</p> <p>Me significó mucho porque yo quedaba muy motivada con cada una de esas reuniones porque por un lado se veía que a todos nos gustaba el contenido que estábamos viendo, por otro lado me acordaba lo que habían dicho en alguna de las sesiones que yo sentía que la planificación había girado y había pasado de ser una planificación para un profesor a una planificación para los jóvenes, es decir, eso me hizo mucho sentido, pensar en el fondo los contenidos en función de lo que podíamos generar en los jóvenes y creo que ese hito me marcó para otros, como el hito de la reunión crítica que fue la misma reunión que mencionas tú, que fue como la conclusión de un proceso que se nos venía aventurando en las discusiones, como por ejemplo, para qué queremos que los jóvenes trabajen con la guerra fría. Siento que fue súper enriquecedor, en el sentido de la gran preocupación sobre como los jóvenes estaban identificando el tema, cómo nos dábamos cuenta de que están aprendiendo, cómo nos damos cuenta de que los chiquillos están criticando y una vez que lo dominamos porque fue un proceso mucho más rápido, también por las competencias que hay dentro del equipo, pero después rápidamente miramos de que esto tiene otro trasfondo, que es donde están los transversales, como hacemos para que los chiquillos tengan una formación crítica, es decir, esas discusiones previas que teníamos sobre no podemos querer que los chiquillos crean en la guerra, tienen que creer en la paz, ¿cómo lo hacemos? ¿cómo lo conseguimos? Y todo, entonces para mí la reunión crítica fue súper buena porque siento que en ningún momento forzamos esa conversación, que podría haber sido una elección en el sentido de uno suele ser más inmediato o las asesorías suelen dar inmediatamente las respuestas y, yo igual yo solté varias cosas, porque fue decir, si en realidad la conversación se tiene que dar, se dará en el momento que tenga que hacer necesario ,y siento que eso fue una buena decisión y no solamente de mi parte, sino que creo que fue una decisión que más o menos inconsciente tomamos todos, porque si esta reunión marcó es porque efectivamente era un tema que nos causó sentido y que nos sigue causando sentido, es decir, sigue siendo un tema de las OFT y el tema de la transversalidad entonces ese hito me pareció súper importante.</p> <p>El otro hito que me encantó fue la construcción del instrumento de evaluación porque fue tan rápido y me gusto por 2 cosas, una porque se aprovechó el aprendizaje que habías alcanzado con la profesora de Lenguaje donde te explicó las partes de la crítica y, por otra parte, porque benefició el haberse dado cuenta de que lo que hacen y aportan otros colegas te ayuda, porque</p>	<p>Validación de las competencias del equipo</p> <p>Sentido del trabajo colaborativo</p> <p>Abordaje de la transversalidad del currículo</p> <p>Incorporación del sujeto estudiante: De objeto a sujeto</p> <p>Flexibilidad de Roles del equipo</p> <p>Sentido del trabajo colaborativo</p>

	<p>para nosotros fue mucho más rápido armar los indicadores y en el fondo hay tanto indicadores que se parecen mucho a los aprendizajes! pero hay otros que le dan el sazón en Historia que es como ya pero esta crítica debe tener vinculación con la vida particular de ellos, tendrían que posicionarse en una línea argumentativa y van a ocupar conceptos de historia, épocas de históricas, entonces ahí uno le da como el sazón, siento que esa elaboración fue rápida porque estábamos todos tan apropiados de lo que estábamos queriendo hacer, que salió muy rápida de hacerla, entonces eso te da esperanza de que de repente hacer buenas reflexiones implicaría que no necesitarías ocupar tiempo en otras cosas, esa fue mi reflexión personal.</p> <p>Hay otras cosas que me quedan dando vueltas que se me olvido colocarla que era justamente el tema de la observación de clases, que por darle rienda suelta a lo que nos estaba pasando en cada sesión no hubo posibilidad de hacer la retroalimentación, entonces eso es algo que tenemos que decidir entre todos, si lo vamos a resolver o no o vamos a optar por otras alternativas a la que yo estoy dispuesta. Otra cosa que está en veremos era la evaluación de proceso, es decir, cómo efectivamente esas pautas pueden servir para un trabajo final pero también pueden existir para evaluar el proceso, con indicadores para los chiquillos y para nosotros, como te sirvió a ti desde lo que funcionó y lo que no, pero también cómo puede ser de utilidad para ellos, que tuviesen el mismo proceso consciente de darse cuenta cuando han avanzado, cuando retroceden y cuando algo no les sirvió, etc.</p> <p>Lo otro que es un tema ya transversal, y que me gustó mucho fue que la toma de decisiones se hizo siempre de forma colaborativa, es decir, hablábamos sobre lo que queríamos ver, desde como salió cada sesión y de dónde salían propuestas, etc. Eso lo sentí como algo súper positivo.</p> <p>Otra cosa que vi como ganancia fue que podríamos habernos quedado en la habilidad cognitiva y no nos quedamos ahí, y dimos un salto cualitativo al hablar sobre la transversalidad, sobre todo considerando que hoy día están de moda las habilidades cognitivas pero que en realidad nos pudimos dar cuenta de que hay muchas personas que pueden vivir, identificando y comprendiendo pero pueden ser personas que, como decíamos, pueden no aportar en lo que nosotros creemos que debiese ser una sociedad mejor, que era como cuando decíamos, no queremos que los chiquillos digan, ¿se acuerdan de esa discusión, cuando Coordinador pedagógico decía, pero si el chico sabe argumentar? Y claro, obviamente no estamos en desacuerdo que sepa argumentar, pero obviamente que desde nuestros principios, valores nos interesa que un joven pueda en lo posible tener buenos argumentos pero siempre en pos de una sociedad mejor, y eso es porque nos mueven valores que son democráticos, etc., eso me gustó mucho;</p> <p>Y lo otro que me hizo mucho sentido es que yo creo que la reflexión en acción, si bien es un proceso individual adquiere sentido cuando lo hago con otros, es decir, por ejemplo cuando al hacer una clase más para profundizar la visión crítica nos preguntamos ¿perderemos tiempo o ganamos? y dijimos, ganamos, y Coordinador pedagógico también, lo dijimos todos. Y se conecta con otra cosa que me gustó mucho, la empatía para trabajar, ponerse en el lugar del otro porque igual hay una sobrecarga por ejemplo, según mi perspectiva hacia tu persona y eso es algo que yo agradezco mucho, tú prestaste tu planificación y eso implica entregarse a lo que te puedan decir, y siento que hubo harta empatía al trabajar, ser cuidadoso, de qué manera poder aportar y no poner en la mesa cosas que obstaculizaran el trabajo. Me da la impresión de que esa es una característica importante para el proceso de reflexión derive en cosas positivas, porque si no también podríamos generar reflexiones que obstaculicen la acción y creo que la reflexión en las que se dividieron las sesiones aportaron en ello y eso es lo que yo creo.</p>	<p>Validación de las competencias del equipo Sentido del trabajo colaborativo</p> <p>Negociación y ajuste del proceso de apoyo pedagógico</p> <p>Toma de decisiones colectiva</p> <p>Abordaje de la transversalidad del currículo</p> <p>Incorporación del sujeto estudiante: De objeto a sujeto</p> <p>Toma de decisiones colectiva</p> <p>Sentido del trabajo colaborativo Flexibilidad de Roles del equipo</p>
12.	CP: Yo quiero resaltar el grupo de trabajo, nos ayuda a instalar criterios, es decir con qué criterio vamos a trabajar como grupo de historia, cuando nos planteamos distintos desafíos sabemos más o menos, es como cuando uno sabe ya sabe más o	Sentido del trabajo colaborativo

	menos que va a responder el otro, desde qué punto se va a parar para responder, en síntesis criterios de trabajo, reglas básicas; y lo otro es que si bien el trabajo pusimos el acento en una profesora, yo no tengo duda de que se está integrando tercer y cuarto medio, entonces ahí tiene que ver con los efectos colaterales que de alguna manera impactan en las 2, si lo hubiéramos hecho al revés sin ninguna duda la profesora haría todo los esfuerzos para integrarlos en sus diseños, entonces en este proceso siento que hay paraguas superiores cobijándonos, criterios, confianza, creernos, validarnos, lo que hacemos para uno es para todos, a mí me ha servido también para ir mirando el trabajo de los otros equipos de trabajo, yo trabajo todas las semanas con 3 equipos más, entonces uno tiene que ir mirando que si bien no son los mismos estilos, no son los mismos modelos, uno va integrando estas cosas, hay paraguas grandes que nos han ido acompañando.	Toma de decisiones colectiva Flexibilidad de Roles del equipo
13.	AE: ¿se les ocurre algo más luego de la conversación que estamos teniendo? ¿Cosas que quedan pendiente, cosas que agregarían, cosas que habría que resaltar más?	Toma de decisiones colectiva
14.	P2: Yo creo que esto tiene que ver un poco con la toma de decisiones, la flexibilidad en el proceso, si bien es cierto tiene que existir un cronograma de trabajo, en el trabajo que nosotros hacemos todos los días se nos van generando cuestionamientos distintos. Entonces que se estudiara la posibilidad de irlos trabajando o de irlos insertando dentro de lo que ya estaba agendado me parece enriquecedor.	Toma de decisiones colectiva Negociación y ajuste del proceso de apoyo pedagógico
15.	AE: ¿Hay algo que se nos quede? porque me da la impresión de que cuando estamos armando la línea de tiempo lo que estamos reforzando es como el trabajo en equipo o el trabajo colaborativo de lo que implicó este proceso de apoyo, ahora efectivamente estaban los tiempos, estaban los horarios, pero si nosotros tuviésemos que proyectar este trabajo, ¿permite proyectar cosas?	Sentido del trabajo colaborativo
16.	P1: ¿Las sesiones?	
17.	AE: o lo que has aprendido, porque finalmente hay cosas que son aprendizajes hay otras que tienen que ver con las características que tuvo el proceso, hay otras cosa que están pendientes en la nebulosa que hay que rescatar y hay convicciones frente al proceso, pero este proceso en su conjunto ¿lo veo proyectado hacia el futuro o lo veo como algo que se archiva?	Sentido del trabajo colaborativo
18.	P1: Para mí se proyecta totalmente y en un tema practico porque si revisamos una planificación eso yo lo proyecto para elaborar las demás, no teniendo mi visión a cómo hago yo la clase sino desde que los alumnos, si es que es apropiado el material, qué habilidades estoy trabajando, cuál habilidad que persigue el aprendizaje esperado, qué gradualidad le doy en cada clase...estoy trabajando, cuál habilidad que persigue el aprendizaje esperado, qué gradualidad le doy en cada clase...	Sentido del trabajo colaborativo Validación de las competencias del equipo
19.	P2: claro, A mí también me parece que todo el trabajo que hemos hecho es una herramienta que nos facilita el trabajo en cierta forma, que me hizo mirarme mucho también, me hizo revisar mucho lo que estaba haciendo, cuestionarme algunas cosas, darme cuenta de errores, en realidad en cada reunión como que habían cosas que me hacía mucho sentido y los he ido tomando y me ido proyectando al próximo año en tratar de ejecutar todas esas cosas que me hicieron sentido, llevar a la práctica la revisión de las planificaciones.	Sentido del trabajo colaborativo Validación de las competencias del equipo
20.	AE: ¿Y el haber trabajado juntas?	
21.	P2: ah, es que nosotras somos secas (risas)	
22.	AE: o sea ¿qué impacto pudo haber tenido este proceso en el trabajo que ustedes desarrollan, reafirma cosas, solventa otra, proyecta otras?	Validación de las competencias del equipo

23.	P1: Mira, para mí es como ordenar y llevar un seguimiento del trabajo, porque desde lo planificado había una actividad de término que era elaborar críticas desde la elaboración de definición, y de ahí cómo estructuro y como le doy relevancia a esa etapa de la clase, porque para mí me cuesta mucho llevar el término, finalizar la clase, me doy cuenta de que me está costando mucho llevar eso a cabo y creo que a través de estos ejercicios puedo llevar la continuidad, como hilar la clase con la otra.	
24.	AE: Y ¿el trabajar ambas en este proceso?	Sentido del trabajo colaborativo
25.	P1 es que por eso, porque considero que la Profesora 2 es mucho más estructurada, más ordenada en los seguimientos entonces eso me ayuda mucho ver él como ella realiza esa estructuración	Validación de las competencias del equipo
26.	P2: a mí me pasa que si bien no hemos tenido la posibilidad de hacer un proceso de acompañamiento entre pares, creo que nos complementamos bien porque creo que tengo algunas características y ella tiene otras, hace que seamos una buena dupla, me encuentra ordenada, estructurada y lo que rescato de ella es la didáctica que ocupa, es más soñadora, yo soy más concreta, me exige también tratar de buscar otros recursos, permanentemente buscar in formación, para mí eso es un aporte mirar lo que ella está haciendo, intercambiar idea, nos complementamos bien	Sentido del trabajo colaborativo Validación de las competencias del equipo
27.	AE: finalmente, me da la impresión de que el proceso de apoyo reforzó formas de trabajo en común que tiene ustedes.	Sentido del trabajo colaborativo
28.	P2: si, nos complementamos muy bien, es un agrado trabajar	Sentido del trabajo colaborativo
29.	AE: ahora si tuviésemos que organizar esta información, porque ahora lo tenemos como desagregada ¿no cierto? pero si la tuviésemos que ordenar o producir la línea de tiempo, cómo lo organizarían chiquillas...	Toma de decisiones colectiva
30.	CP: ¿Tiene que ser una línea de tiempo?	Toma de decisiones colectiva
31.	AE: O sea, si... no es necesario que sea sesión por sesión, o sea...mmm...pero creo que entre todos podemos pensarlo...	Toma de decisiones colectiva
32.	CP: no mira, lo voy plantear en serio independiente de las consecuencias que puedan tener mis descabezadas ideas, lo que pasa es que nosotros estamos viviendo en situaciones o en una condición de vida compleja, entonces si ustedes se dan cuenta el tema tiempo no responde al modelo de tiempo de hace 20 años atrás, entonces vivimos en un sistema de vida complejo, los hechos suceden de manera compleja y eso ha facilitado mucho lo que se ha planteado acá, o sea la flexibilidad yo creo que es un elemento fundamental en la actualidad, la persona que no actúa con flexibilidad está condenado a hacer algo bien estructurado pero con eso se queda...	Toma de decisiones colectiva Flexibilidad de Roles del equipo
33.	P1: y ¿cómo organizaría el tiempo? (risas)	Toma de decisiones colectiva
34.	CP: no sé, cómo organizar el tiempo, no si el tiempo es, sucede...no es que lo quiera organizar	Toma de decisiones colectiva
35.	P1: ¿Cómo esquematizaría entonces el tiempo?	Toma de decisiones colectiva
36.	CP: no, es cómo esquematizaría esto, porque el tiempo es un devenir, hay quienes dicen que lo único que existe es el presente no sé, eso dicen por ahí... pero lo planteo, y no tengo ningún problema en presentar algunos criterios para ordenar esto de una manera lineal, pero yo siempre he estado buscando un modelo que me logre representar la interacción de todo lo que va sucediendo porque es simultáneo y no es lineal...	Sentido del trabajo colaborativo
37.	P2: Hagamos una línea 3D (risas)	Sentido del trabajo colaborativo
38.	CP: es que he pensado en un modelo 3D pero mi pensamiento matemático me traiciona porque termino haciendo un cubo, entonces es muy cuadrado... entonces cómo yo logro poner un todo, como un sistema solar, en donde las interacciones van para todos los lados...	Flexibilidad de Roles del equipo
39.	P2: Hagamos una constelación de ideas (risas)	Flexibilidad de Roles del equipo

40.	CP: donde las cosas van para todas partes, porque lo que yo estoy haciendo aquí impacta no solo acá, porque si yo empujo este dominó me va a botar este y esa lógica del dominó no es muy funcional en los hechos de actuar, pero lo que yo hago acá impacta acá, allá, en este otro lugar, pero a lo mejor no es el momento, están todas muy amiguis y aun no me entienden, más adelante.	
41.	AE: pero, podríamos buscar alguna alternativa...intermedia.	
42.	CP: quiero agregar 2 criterios que no hemos puesto en la mesa, yo creo que hemos trabajado mucho el tema de la articulación, trabajamos cómo lo articulamos, como lo que yo estoy haciendo te va a servir a ti, porque a lo mejor puede suceder que en algún momento yo te podría decir tú tercero y cuarto medio y Profesora 2 primeros y segundos, entonces cuando tenemos un equipo de trabajo que se entienden, que conocen los criterios no hay mucha resistencia ni mucha tensión ni preocupación para abordar esos temas, se ajustan las planificaciones a mi experiencia y listo es fluido; y lo otro que tiene que ver, insisto en las articulaciones no solo en el tema de los contenidos, no solo en el tema de habilidades sino que también un estilo de trabajo, creo que acá se logra mucho ; y lo otro que tiene que ver con la graduación, o sea nosotros vamos aprendiendo en este ejercicio, que hablamos del concepto de irrenunciable o cual es lo básico dentro de lo que yo necesito enseñar entonces esto nos permite tener una gradualidad, o sea si tuviéramos un mes de clases sabemos con qué los jóvenes tiene que irse, súper claro y salvo el año, poco, pero lo salvo, entonces aquí quise poner estos temas...	Validación de las competencias del equipo Sentido del trabajo colaborativo  Abordaje de la transversalidad del currículo
43.	AE: la gradualidad y la articulación, ¿hay algo más que se nos queda? Quería decir que me da la impresión de que hemos hablado poco de los chiquillos, pero me da la impresión de que finalmente es porque estamos dando un paso previo que es súper importante. El trabajo colaborativo, porque tiene sentido, es decir hacer un muy buen trabajo de pares y un muy buen trabajo de organizar, ordenar y, entonces uno adquiere conciencia que efectivamente este es un proceso de que va con un orden y puedo tomar decisiones en el camino y que tal vez la Profesora 2 lo tenía más resuelto y tal vez hoy día se ha dado cuenta en la reuniones que de verdad Profesora 1 tiene una capacidad creativa súper alta, o esa tú llegaste comentando de que la crítica la habías hecho con los wachiturros (risas) o sea nos parecía increíble, era demasiado en el callo! porque ¿se acuerdan cuando les mencione la importancia de los portales en las clases? Claro, es un tremendo portal, y es un portal porque abre miles de posibilidades con los chiquillos, entonces me da la impresión de que una de las fortalezas que creo es importante de este proceso y que a mí me hizo mucho sentido era de que si yo tuviese que establecer una hipótesis de acción de esta sistematización que era como que, no sé si ustedes están de acuerdo conmigo, una muy buena reflexión docente, que implique un cambio y una transformación en la acción, tiene que de por sí generar mejores aprendizajes, es decir no podría existir una reflexión docente que sea buena sin que tuviese un buen impacto en el aprendizaje de los chiquillos.	Toma de decisiones colectiva  Sentido del trabajo colaborativo  Abordaje de la transversalidad del currículo  Incorporación del sujeto estudiante: De objeto a sujeto
44.	CP: ¿qué es sujeto?	
45.	AE: ¿qué?...	
46.	P y P2: ¿que está como bajo, debajo o anclado? ¿Qué es lo mismo que subyace?	
47.	CP: si es lo que no se explicita, es lo que está pero no se explicita, entonces yo más que ausente el tema de los alumnos, creo que si quisiéramos explicitarlo a través de toda esta intención, están súper claro, nosotros estamos aquí haciendo un trabajo en función de alguien y ese alguien inevitablemente, inconscientemente o tangencialmente estamos siempre pensando. Yo les aseguro que cuando ustedes miran objetos de aprendizaje, cuando ustedes miran la planificación se están imaginando por ejemplo a una Cinthia, tú te estás imaginando a ver cómo lo hago con este alumno que le cuesta y cómo lo hago con otro que le va bien, entonces a mi juicio más que ausente, está, tal vez hasta ahora no ha sido necesario decir oye estamos pensando en	Incorporación del sujeto estudiante: De objeto a sujeto

	los alumnos de estas características, de este sector, tal vez porque si hay un tema que aquí hemos tratado es tomar consciencia del tipo de alumno con el que estamos trabajando, los conocemos poco pero tomamos consciencia.	
48.	AE: por eso para mí el hito de reunión crítica es vital, en cuanto a las preguntas. Profesora 1 hace preguntas muy interesantes, es como la importancia de las preguntas, por ejemplo cuando preguntaste sobre que estabas en un curso e hiciste tal cosa y no funciona, ¿por qué habrá sido? O ¿por qué la crítica salió descriptiva? El preguntarse efectivamente, y en esa reunión fue súper bueno porque pensamos de que en realidad a lo mejor lo que pasa es que tenemos que tratar de conquistar a los chiquillos y seducirlos en la dinámica de la clase para que generen una crítica buena, y después que nos hayas dicho que posteriormente los chiquillos se habían involucrado bastante en la clase y ahora veremos cómo les va en los moviemaker, pero sin duda ya debe haber tenido un impacto positivo en ellos, entonces esa riqueza de cómo un proceso así, de estas características, promueve mejores aprendizajes en los chiquillos y no solo el aprendizaje de que cumplan con los contenidos mínimos sino que también aporta en la formación de ellos.	Abordaje de la transversalidad del currículo Incorporación del sujeto estudiante: De objeto a sujeto
49.	CP: allí a mí me queda rebotando algo, me da la impresión de que cada uno vimos el proceso, con otros enfoques, distintas maneras de mirarlo, yo encuentro de que sigue esto muy bonito, pero en realidad ¿qué esperamos del pensamiento crítico? porque nos pensamos a preguntar qué es crítico, es crítico porque mira la sociedad como la miro yo o critico porque mira la sociedad y tiene tan buenos argumentos que también podría decirme de que está bien pero yo no estoy de acuerdo contigo, ahí hay otro nivel que a mi juicio que tiene harta riqueza, que hablábamos con Profesora 2 cuando empezamos a mirar el tema de la crítica, porque de ahí partimos: cuando nos quedamos pegados en el concepto de que los alumnos sean críticos, pero ¿qué es ser crítico? porque podríamos encontrar a una persona súper crítica pero es del otro lado del rio, de la otra orilla pero no de la mía. Entonces, cuál es el tipo de critica que estamos esperando todos, ¿si tiene todos los elementos de la crítica?, ahí se empieza a pensar si estoy o no de acuerdo, tiene que ver también con la transversalidad...	Abordaje de la transversalidad del currículo  Incorporación del sujeto estudiante: De objeto a sujeto
50.	P1: sí...mmm...sí	Sentido del trabajo colaborativo
51.	AE: ahora, ¿cómo organizaríamos el esquema final?	
52.	P1: es que hay varios, acá hay procesos acá e hitos	Toma de decisiones colectiva
53.	CP: ahhh que buena tu lógica Profesora 1, hay que separar eso, hitos, procesos, ¿qué hay? a lo mejor ahí está la línea de tiempo...la línea de tiempo (risas)	
54.	P2: nebulosas, hay nebulosas	
55.	AE: sí, a mí también me parece que hay que dejar nebulosas, es que quizás la línea nos va a servir para ordenar los hitos finalmente, porque los hitos finalmente lo que hacen es develar el proceso que vivimos, me da la impresión de que tal vez por ahí lo podríamos organizar, tendríamos eso ver si lo queremos poner parcelados, o queremos poner algunas cosas arriba, algunas cosas abajo o lo vamos a organizar como una constelación (risas) ¿cómo podríamos organizarlo?	Negociación y ajuste del proceso de apoyo pedagógico
56.	CP: no se van a olvidar de mí, cuando me molestaban con las constelaciones...(risas)	Toma de decisiones colectiva
57.	AE: podríamos poner en principio ¿estamos de acuerdo en poner esto acá? ahora, ok el hito de retroalimentación de planificación	
58.	P2: aunque quizás poner antes este hito... Porque lo que pasa es que mejor a ti no te hace sentido porque lo tenías muy internalizado pero para mí igual es un hito...es un hito o ¿no?	
59.	P1: Sí, fue un hito la apropiación de la taxonomía...	
60.	AE: si y eso lo hicimos antes que a retroalimentación de la planificación...	

61.	P2: claro fue como nuestra carta de presentación... yo pondría por ejemplo, hitos: Taxonomía y abajo lo que nos hizo sentido de ese hito.	
62.	AE: ah claro ok, y después podríamos tal vez de una forma más gráfica, le podemos cruzar una línea con una frase, ahora...otra cosa que podríamos ver, el otro hito claramente es la revisión de planificación, ¿cómo podríamos poner a eso? ¿Retroalimentación?	
63.	P2: es que va desde la construcción a la retroalimentación y los comentarios de la ejecución...	
64.	AE: ¿Cómo lo podríamos poner? a mí me da la impresión de que fue como un proceso de construcción colectiva, pero fue una construcción flexible en el sentido de que fuimos de construyendo al mismo tiempo, o sea ya había una construcción previa que había hecho Profesora 1 y esa la volvimos a construir, o sea no fue solo una retroalimentación que implicó que Profesora 1 hiciera cambios sino que los cambios lo hicimos entre todos, entonces no sé cómo podría ser el nombre de eso...	Sentido del trabajo colaborativo
65.	CP ¿Construcción colectiva?	
66.	P1: tú le habías puesto retroalimentación...	Toma de decisiones colectiva
67.	AE: mmm...ahora, retroalimentación es una buena palabra, qué les habías puesto tú...	
68.	P1: a mí me gusto eso de colectiva, ¿cómo era?	
69.	AE: es que había pensado en construcción colectiva, pero entendiendo que la construcción paso por varias etapas, fue como de ir y venir porque acuérdate de que en algunos momentos surgían preguntas acerca de cosas que faltaban o se nos perdieron tales cosas, entonces creo que fue una construcción que implicó retroceder en esa construcción...	Negociación y ajuste del proceso de apoyo pedagógico
70.	P2: una deconstrucción... (risas)	
71.	AE: oye, pero y si le ponemos el nombre de una (De) entre paréntesis construcción colectiva, ¿les parece?	
72.	P1 y P2: Si...puede ser.	
73.	P1: ahora en el hito de la taxonomía, está la escalera de habilidades, la gradualidad, escalera de habilidades.	
74.	AE: quizás va con una flecha más al centro para conectar luego con el hito d planificación...porque van de la mano. Y aquí hay otro, está la reunión crítica que Profesora 1 le puso reflexión acción y que la Profesora 2 la puso acá, primero ordenemos así y después tal vez lo colocamos de otra manera, yo creo que esta sería el tercer hito, la reunión crítica que pusiste tú.	Sentido del trabajo colaborativo
75.	P2: La nebulosa está lista (risas)	
76.	P1: La visión crítica, todo esto concuerda con la reunión crítica y esto, pero el cómo evaluar. Lo ponemos en este hito...	
77.	AE: Podríamos ponerlo también como último hito, porque podría ser como una conclusión cuando hicimos el instrumento, el hito evaluación que tuvo varios tiempos.	
78.	P1: claro, fue al final, en las reuniones finales, falta la autocrítica...ahora también tenemos el hito Visión crítica.	
79.	AE: Claro, el hito de visión crítica, y los otros son como temas transversales, habría que ver como los ponemos, por ejemplo eso del criterio de trabajo,	Toma de decisiones colectiva
80.	P1: claro, ¿los temas pedagógicos como lo podemos poner? Ahh esto de cómo evaluar, acá...	
81.	AE: ahora, las profesoras se incorporaron a la elaboración de pautas y trabajo de metas, esto ¿dónde lo podríamos poner? lo que pasa es que son temas transversales ...entonces debiésemos ver ...cómo lo hacemos	
82.	P2: Pero es que como el gran paraguas que cobijo...	
83.	AE: ...ya entonces...Veamos si nos hace sentido como está y si es que necesitamos organizarlo de otra manera, habría que preguntarnos si pudiésemos explicar fácilmente ...	

84.	P1: Pero esto...para organizar estos de ¿lo transversal de las sesiones?...		
85.	AE: ahora, lo que podemos hacer es dejar esto más abajo, buscar algunas cosas en esta línea que es otra opción, te tinca? algunas cosas las podríamos dejar aquí y otras las podríamos dejar en otro espacio, ...aquí dejamos tal vez los hitos, claro porque el tema es que ... antes esto había quedado relevado como al medio, ahora no sé si se entienda en donde está, tal vez lo podríamos escribir, entonces esto sería como nuestros hitos y aquí estarían aspectos como más transversales, lo otro que podríamos hacer es poner acá los hitos, por ejemplo, flexibilidad de acuerdo a las necesidades está aquí o lo tiramos como algo mas transversal		
86.	P1: Lo tiramos como a algo más transversal, tendría que ser algo así. Toma de decisiones colaborativas, también iría aquí...	Sentido del trabajo colaborativo	
87.	AE: Eso, acá entonces y aquí hay cosa que son muy positivas y otras son cosas que no generaron tanto ruido, por ejemplo son cosas que a la Paula no le generaron mayor impacto		
88.	P1: Pero que también estuvieron dentro de la construcción....		
89.	AE: Entonces podríamos poner aquí y marcar los hitos así, no sé.... porque a mí me da la impresión por ejemplo, ya este hito lo tenemos más que lista, no cierto? la flexibilidad de acuerdo a la unidad también esta lista, planificación de la unidad, revisión de material usado hasta el momento de apoyo y de integración, esto es como una nebulosa, los objetos digitales quedan en la nebulosa, entonces esto lo podríamos ponerlo al otro lado.		
90.	CP: pero ¿no tienen que ver con la retroalimentación.... de diseño y planificación?		
91.	AE: ¿dónde lo pondríamos?		
92.	P1: ahhhh....yo lo pondría acá como inicial.		
93.	AE: Y el análisis de planificación quedaría ahí, la nebulosa la dejamos ahí, todo lo transversal lo vamos a dejar así como transversal bordeando los hitos. o lo puedes poner desordenados si quieres		
94.	P2: Aquí ponemos nuestra escalera...		Toma de decisiones colectiva
95.	CP: Uno podría poner aquí la transcripción de la realización se indujo a pensar en la estructuración colectiva, en la visión crítica, es que no me cuadra.... de afuera uno podría decir de que esto es como un recipiente, todo este proceso tú lo puedes poner desde afuera...tratar de representar algo...		
96.	AE: ¿y si lo ponemos así, o podríamos poner reflexión acción al medio...o lo ponemos acá?		
97.	P1: Yo lo pondría más grande... eso....		
98.	CP: Incluso, puede ser que la reflexión acción puede ser lo que engloba todo, al centro de la reflexión acción estuvieron todos los hitos puesto que tuvieron los elementos transversales, tu puedes poner los 4 elementos adentro, puedes proteger esto de alguna manera, todo lo transversal en la orilla de la líneas que van y vuelven y puedes poner como título reflexión acción, como el resultado...		
99.	AE: podemos tener los hitos más juntos y ponerlas como el círculo, entonces así podría ir, reflexión acción. ¿A eso te refieres?	Validación de las competencias del equipo	
100.	CP: En vez de poner el eje entremedio uno puede decir ya todo esto interactúa, pero también interactúa todo lo que tiene que ver con transversalidad...		
101.	P1: pero yo no le veo acá ni el comienzo ni el fin...		
102.	CP: es que no tiene, ustedes se están ajustando a la propuesta tuya, con que empezamos...estoy de acuerdo...y con que terminamos pero podría haber salido por otro lado...		



103.	AE: si y por ejemplo ponemos flechas aquí que tienen doble dirección ...entre cada hito	Sentido del trabajo colaborativo	
104.	P2: Habría que conectarlos...		
105.	P1: es que si está así ordenadito...igual a mí me hace sentido que lo ordenemos por hitos...	Toma de decisiones colectiva	
106.	P2: yo pondría reflexión acción más grande, que se distinga de los hitos...Lo ponemos cómo una cuncuna (risas) Pero y si lo ponemos como un círculo, estuvimos permanentemente así...(risas)		
107.	CP: Les aseguro que en este colegio no hay básica...va a ver eso sí. (risas)		
108.	AE: si me parece, entonces, ahora ¿dónde ponemos los temas más transversales?		
109.	P2: porque estos con como del día a día, toma de decisiones, todo el proceso necesito de estas cosas, ¿las nebulosas donde las vamos a dejar allá?...afuera.	Sentido del trabajo colaborativo	
110.	AE: eh...entonces ¿le incluiríamos algo más? no...¿No cierto? para mí quedo muy bien, ahora cómo lo hacemos para explicar que pusimos reflexión acción, ¿que sería eso? ¿Un aprendizaje, sería una conclusión, sería una convicción, sería una hipótesis de acción, sería lo que nosotros creemos que debiese darse?		
111.	P1: Lo que falta es lo que dijiste tú que es la reflexión lleva a la acción, pero la acción llega a algo como más provechoso que es el mejor aprendizaje, o tal vez ponemos que un igual, es decir, que todo esto es igual a un mejor aprendizaje		
112.	AE: Entonces colocamos un signo igual y que ponemos acá		
113.	P1: No sé si mejor aprendizaje sirve mucho		Toma de decisiones colectiva
114.	CP: Aprendizaje con significados		
115.	AE: ¿Cuál les gusta más? a mí me gusta aprendizaje con significado, porque igual esta la hipótesis de acción, nosotros creemos que efectivamente haciendo reflexión acción, a través de una serie de características que marcaron el cotidiano de las sesiones, o cómo un proceso de reflexión que tiene hitos que fueron súper importantes efectivamente genera aprendizajes con significados, ahora ¿cómo dejamos la nebulosa?, que pasaría con esta nebulosa, cómo lo podríamos explicar		
116.	P1: No sabría cómo explicarla porque es una nebulosa, es un tema no resuelto		
117.	P2: No lo sé, es como una OFT no concluida...	Validación de las competencias del equipo	
118.	AE: Entonces, hemos salido con hartas cosas positivas porque si lo tuviésemos que explicar primero diríamos que hay una hipótesis de acción y es que para nosotros efectivamente es esto: un aprendizaje con significados, ahora ¿qué características debiese tener, o nosotros creemos que son temas positivos e importantes? Fue: empatía para trabajar; los efectos colaterales que tuvo eso las profesoras; que las reglas de trabajo estaban claras y que finalmente hubo un respeto de todos; que se benefició también la posibilidad de articular con el profesor de lenguaje y entre nosotros; el tema de definir el apoyo más o menos largo desencadenó el que esto se hubiese propiciado; que las profesoras elaboraron en conjunto pautas y trabajos; que se trabajó el tema de la transversalidad pasando de la habilidades cognitivas agregando las sociales y emocionales que me imagino que esto es un aprendizaje; tener más consciencia de la gradualidad en la forma con que se trabaja con los alumnos; que se revelan criterios de trabajo; que se da sentido al apoyo en forma efectiva; selección de materiales en función de lo que se persigue, es decir tener más ojo en cuanto a buscar los materiales; se crea un proceso de confianza y de validación; que se tomaron decisiones en forma colaborativa; que hubo una flexibilidad en el proceso de acuerdo a las necesidades que nosotros tuvimos y que no hubo un plan establecido. Eso permite que nosotros tuviésemos 4 hitos que nosotros consideramos que son importantes, una la apropiación de la taxonomía, que al parecer también es un aprendizaje para poder aplicarlo, el tema de (de)construcción colectiva que fue el		Sentido del trabajo colaborativo Negociación y ajuste del proceso de apoyo pedagógico Toma de decisiones colectiva

	tema de retroalimentar, tener flexibilidad a la hora de implementar, que se estimó y consideró el estilo de planificación que había acá e incluso hicimos un intento de llevar a cabo la matriz de la meta de aprendizaje, ¿se acuerdan cuando hicimos los indicadores?, que se pueden observar los resultados, es decir todo lo que implicó la desconstrucción y la construcción colectiva de la planificación, y eso permitió derivar a otro nivel, o sea que esta planificación igual nos tiene que llevar a que los alumnos tengan una visión crítica porque el sector igual nos pide que propiciemos que los alumnos sean reflexivos y críticos; otro hito que fue importante que finalmente una planificación nos invita a formas distintas de evaluar y que tiene que ver mucho cuando nos preguntamos cómo evaluar una crítica y nosotros cómo le vamos a decir a los alumnos como le pongo una nota por lo que ellos piensan. Es decir se parte de una necesidad básica inicial que era la taxonomía y finalmente termina siendo un proceso como más amplio hasta llegar a cómo evaluar ¿qué más creen ustedes?	Flexibilidad de Roles del equipo  Abordaje de la transversalidad del currículo Incorporación del sujeto estudiante: De objeto a sujeto
119.	P1: ¿Eso de progresión como lo podríamos poner, es decir el de menos a más en todo el proceso porque es bien evidente eso?	Toma de decisiones colectiva
120.	AE: ¿Qué el proceso va de menos a más?	
121.	P1: O se entiende al tener el esquema, este gran resultado.	
122.	AE: igual podríamos ponerla adentro porque finalmente fue un proceso bastante interesante para nosotros, fue una progresión, o sea para mí fue de menos a más fue un salto cualitativo,	
123.	CP: ¿o una evolución?	
124.	AE: una evolución que es otra manera de llamarlo...	
125.	CP: una evolución o una progresión porque por ejemplo para elaborar una forma de representar la progresión generalmente va de menos a más, en cambio la evolución la podemos colocar más lineal pero donde uno establece que partiste de algo y llegaste a otro punto, a lo mejor se podría poner algún concepto...	
126.	AE: o lo otro que puede ser, o no sé...un espiral también sirve para ejemplifica esto, que puede ser otra forma de poder simbolizarlo...	
127.	CP: pero, los mapas de progreso son profundamente conocidos como espiral...	
128.	P2: no sé igual a mí me gusta así...	
129.	AE: a mí me hace completamente sentido, lo el quehacer, es decir me gusto el tema de las flechas que más bien uno lleva a lo otro, como de flujo y me gustó que pusiéramos como lo transversal finalmente movilizándolo, porque igual si finalmente quisiéramos y pudiéramos lo haríamos movibles...	Sentido del trabajo colaborativo
130.	P1: claro...	
131.	AE: ¿No cierto? y me parece súper buena la hipótesis y me hace sentido de que queden cosas por ver, ya que finalmente como es reflexión acción hay cosas que debiesen quedar pendientes y tal vez esta nebulosa nos permita la de evaluación del proceso, qué límites y alcances tuvo...una mirada más evaluativa	
132.	P1: Considero además que si estas cosas que quedaron en la nebulosa fue por tiempo...	Negociación y ajuste del proceso de apoyo pedagógico
133.	AE: si, una yo creo que es tiempo y otro es que también creo que fuimos dejando de lado unas cosas porque fueron siendo más sentido otras cosas, fue una preocupación permanente, por ejemplo no nos hicimos cargo de la retroalimentación de las observaciones de clases, porque a lo mejor resultaba más importante trabajar con la retroalimentación de la planificación.	Negociación y ajuste del proceso de apoyo pedagógico

	Ahora sí me parece que si sería bueno que de alguna manera gráfica pusiéramos que finalmente esto es algo progresivo y que a mí me da la impresión de que aquí está el pick(visión crítica) y que esto es como el inicio (hito taxonomía) y finalmente esto fluyo para que se diera esto(evaluación) no sé qué piensan ustedes, lo otro que podríamos hacer es que la próxima semana podríamos retomar esto ver si queremos incluir algo mas y si hacemos una evaluación de algunas proyecciones que aparecen, si les tinca.	Toma de decisiones colectiva
134.	P1: pero yo encuentro buena la estructura...del esquema...	Toma de decisiones colectiva
135.	AE: a mí también	
136.	CP: habría que zanjar eso de la evaluación o la progresión...	

## MUESTRA N ° GRUPO DE DISCUSIÓN 2

**1-Antecedentes Generales:** Proceso de Sistematización Apoyo pedagógico a Equipo de Historia.

### 2-Antecedentes de Investigación:

**a-Fecha Sesión:** 28 de diciembre de 2011

**b- Tiempo:** 3 Horas aproximadamente

**C-Observaciones:**

### 3-Trascripción Grupo de discusión 2

#### a-Nomenclatura

Frase incompleta, por ruido o mala pronunciación.	(...)
Pausa	...
Asesora externa	AE
Profesora 1	P1
Profesora 2	P2
Coordinador pedagógico	CP

#### b- Texto:

Nº	Grupo de discusión 2	UMS
1.	CP: Mira, con Profesora 2 hicimos un trabajo de revisar las planificaciones, entonces fue bien bonito porque a medida que revisábamos nos dimos cuenta que al final ¡era ene pega la que había hecho! Entonces partimos con los instrumentos de   planificación, y dijimos ahh bueno esto ya lo sabemos de memoria, ya, el cronograma, el formato de metas de aprendizaje, de los diseños clase a clase, instrumentos de evaluación, los tipos de pauta y de todo lo demás y, cuando empezamos para abajo a enumerar el material de apoyo, que esto era lo que tenía que hacer el profesor para presentarles a los alumnos, tenemos las referencias del texto de estudio utilizado por los alumnos, las guías de trabajo, el mapa temático, el modelo de movie maker, fotografías seleccionadas con la llegada del hombre a la luna, afiches y portadas relacionadas con la época de guerra fría y los objetos digitales, fotografías, testimonios, citas, declaraciones, discursos de Salvador Allende y Gandhi, listados de temas a investigar, pauta de trabajo, o sea ¡una cantidad!	Validación de las competencias del equipo  Sentido del trabajo colaborativo
2.	AE: si, de recursos y herramientas que se tuvieron que poner al servicio, si es harto.	
3.	CP: Nosotros con Profesora 2 nos dijimos y ¡por qué no nos dimos cuenta , en qué momento no nos dimos cuenta de todo lo que tenía que hacer la Profesora 1! (risas) Y, claro, los productos de los alumnos sabíamos que eran los documentos originales que era el tema de la crítica, la idea que fueran creaciones auténticas, los movies, después las construcciones colectivas acerca de la definición, las evidencias para construir la crítica, ya, aquí había una primera y segunda instancia porque habíamos dicho que se tenía que replantear porque no se había cumplido el objetivo. No es menor el ejercicio eso de decir, replanteémonos porque encontramos que el objetivo no se ha logrado, encuentro que eso es bien significativo. La portada del diario, el cuadro	Validación de las competencias del equipo

	de semejanza y diferencia de los países alineados o no alineados y todo eso. Y, por último los apuntes de la profesora y los de los coordinadores, ¿cómo quedaste cuando leíste esto Profesora 1?	
4.	P1: Empecé a recolectar, porque incluso ahora me faltan algunas cosas que tengo dispersos por ahí...	Sentido del trabajo colaborativo
5.	AE: Pero, más o menos ¿se pueden contar con ellos?	
6.	P1: ¡Sí!	
7.	AE: Lo que me parece súper positivo es que teniendo este material podemos hacer una mirada de lo que es la enseñanza pero también el aprendizaje, es decir hacer como el paralelo, que sería bien interesante de repente para decir que la sistematización se hizo en términos de lo que se quería llevar a la sala de clases y esto es lo que sucedió en la sala de clases. Sería interesante, quizás buscar una forma gráfica que permitiera traducir todo esto, representar todo lo que se tuvo que hacer, todo lo que se llevó a cabo, las veces que se tuvo que cambiar para ver en el fondo aprendizaje y enseñanza, igual sería interesante.	Sentido del trabajo colaborativo Abordaje de la transversalidad del currículo
8.	CP: A mí me pareció súper constructivo el trabajo, me preocupó mucho eso si el tema de la Profesora 1, todas la cantidad de cosas que hizo y lo que se me ocurría es en torno a las evidencias que tú tienes, por ejemplo la construcción de una crítica es que yo puedo pedir que lo escaneen.	Validación de las competencias del equipo
9.	P1: esa es otra pregunta, ¿cuál es la presentación de este? ¿Cómo presentaremos esto? ¿Cómo lo hago? porque tengo por ejemplo las citas en papelógrafo, ¿lo tengo que pasar al computador?	Sentido del trabajo colaborativo Toma de decisiones colectiva
10.	AE: no, escaneamos. Mira, trata de hacer la mínima pega posible, porque incluso es más útil mirar lo que se hizo en el momento, por eso lo que propone Coordinador pedagógico me parece por un lado más fácil y, por otro lado es mejor porque tenemos el material que se utilizó, porque uno tiende también ir mejorando algunas cosas cuando la escribe, es mejor contar con lo que fue.	
11.	CP: Sin mucha producción, yo puedo traer un día mi cámara, le tomamos foto de cada papelógrafo.	
12.	P1: Mm, ahhh, ya!	
13.	AE: Por ejemplo yo saqué fotos a todo esto (línea de tiempo), entonces tengo como varias, tengo fotos globales de esto y tengo además de cada detalle, entonces se puede hacer así también. No hay ningún problema, o sea yo privilegiaría que fuera el material auténtico y aparte que es más fácil para recolectar.	Sentido del trabajo colaborativo Toma de decisiones colectiva
14.	CP: En términos de sistematización, muchas veces es preferible poner la imagen más que poner tanta redacción, es decir, lo que hicimos en conjunto.	
15.	AE: Lo que si habría que procurar es qué por ejemplo si queremos mostrar, por ejemplo, la primera evidencia, la segunda evidencia, la intermedia, porque creo que podríamos mostrar la primera crítica de la guerra fría, la crítica de los wachiturras y la crítica final de la guerra fría. Porque también es interesante, que tal vez esto ya no va a ser parte de la sistematización, pero puede ser un producto complementario. Es decir, si tuviésemos que analizar esto ¿cómo lo podríamos ir viendo? y que sirva para reflexión docente, por ejemplo, ¿cómo el chiquillo va cambiando? en la forma de utilizar palabras, de generar argumentos, hacer como el análisis de discurso incluso de lo que ellos hicieron. Sería bueno armar la trayectoria de lo que fueron las intervenciones, (porque nosotros ya sabemos todas las decisiones que tomamos y las reflexiones que llevamos a cabo en las sesiones) pero sería súper interesante que en la sistematización pudiésemos mostrar ¿qué impacto tuvo eso en la forma en que los chiquillos fueron desarrollando las actividades?, en el fondo ¿cómo fueron aprendiendo?, porque entonces así nos queda la mesa con todas las patas, es decir, si ustedes se fijan todo lo que nosotros hemos hablado acá tiene que ver con nosotros, entonces lo que sería importante es fundamentar, es decir, hay	Sentido del trabajo colaborativo  Toma de decisiones colectiva  Negociación y ajuste del proceso de apoyo pedagógico

	chiquillos que demostraron ir avanzando, unos se sintieron más motivados cuando les enseñamos tal cosa, entonces podemos ir argumentando cada parte de nuestro gráfico, porque como les decía la semana pasada este gráfico es el informe, lo que pasa es que cada parte, estará explicitada en categorías, van a estar especificadas, van a aparecer citas textuales de las que dijimos anteriormente, las que vimos hoy día. Es decir, aparecerán nuestras conclusiones y la idea es tratar de hacerlo armoniosamente y que sea un producto para ustedes y para la fundación en un sentido pero ya más secundario. Por eso la única precaución que habría que tomar, es que pudiésemos precaver que esté toda la trayectoria del desempeño de los chiquillos en la unidad, entonces haber hecho la lista me parece súper productivo, porque de repente uno va olvidando cosas en el camino.	Incorporación del sujeto estudiante: De objeto a sujeto  Toma de decisiones colectiva
16.	CP: oye Profesora 1 y ¿no hay nada que extrañaste? que hayas dicho, Ahhh aquí faltó algo u otra cosa, porque como tu estas metida en eso, podrías decir aquí faltó algo.	Validación de las competencias del equipo Sentido del trabajo colaborativo
17.	P1: no, solamente me causó extrañeza el listado de temas, porque ellos no les di un listado, sino que el tema ellos lo elegían.	
18.	CP: Claro, pero ahí uno puede decir que los chiquillos investigaron sobre esto, de otras cosas más.	
19.	P1: Por eso lo relacione más con el tema que dice...	
20.	AE: Lo relacionaste donde dice el tema de investigar de acuerdo a los intereses de los alumnos.	Sentido del trabajo colaborativo
21.	P1: Claro, Ahí veo los movie maker y hago el listado de temas que a ellos les intereso.	
22.	AE: Ahora y ¿ya hicieron los movie maker?	
23.	P1: bueno, hubo buenos, malos, donde sí hubo caídas fue en las faltas de ortografía, o sea se ven ahí feas, porque hice que lo presentaran en un curso y hasta ellos se reían, de sus faltas, entonces era súper evidente.	Incorporación del sujeto estudiante: De objeto a sujeto
24.	AE: Ya, ¿y en el abordaje del tema?	
25.	P1: Mira en contenido, se fueron mucho al tema de las guerras, la bomba de Hiroshima, el miedo, pero si falta más trabajo en argumentación.	Incorporación del sujeto estudiante: De objeto a sujeto
26.	AE: Pero para hacer una primera aproximación.	
27.	P1: No si es un inicio, ¿quieren ver uno? Aquí traje. A ver... (exposición de video, suena John Lennon)	Incorporación del sujeto estudiante: De objeto a sujeto
28.	AE: para ser primero medio por lo menos hubo bastante asertividad en algunas imágenes y en la música, yo creo que ahí hay un tema, igual hubo algunos errores de utilización de imágenes de la época por ejemplo con la foto de la edad media del monje, pero en términos concretos hay un acercamiento a lo que pretendía.	
29.	CP: ¿Tienes otra?	Abordaje de la transversalidad del currículo
30.	P1: si, ese era como uno de los mejores, pero buenos, ¿buenos? Es que algunos se cayeron en la música, en ortografía...	
31.	CP: ya pero ¿en contenido?, porque aquí hay una cosa, son de primero medio, yo no lo miraría con indiferencia,	
32.	P1: Mmm, sipo Primero Medio....	Incorporación del sujeto estudiante: De objeto a sujeto
33.	CP: o sea un niño que viene de octavo básico donde en general le enseñan poco y que sean capaces de construir un texto, o sea estamos hablando de la crítica y ahí tienen una postura...	
34.	AE: si eso se nota súper bien, por ejemplo en este vimos la crítica del coloso frente al pequeño	
35.	CP: claro, o sea ellos simbólicamente están dando a entender cuál es su postura frente a eso, entonces es lo que nosotros estábamos esperando, porque a lo mejor hay otros que te pueden decir, se pone del lado de Estados Unidos y, dicen finalmente ¡mataron a todas esas ratas! y eso también es parte de la crítica.	

36.	AE: pero, si se evidenció el tema de los 2 bloques, la música estaba bien y también que tal vez inconscientemente o no el chiquillo buscó y colocó imágenes que aludían a niños, esa parte está súper notable...	Abordaje de la transversalidad del currículo	
37.	CP: Yo no me quedaría sobre los medios, claro a lo mejor al movie algo le falta, pero a mi juicio es un medio, pero lo que nosotros estamos buscando en el fondo es que el chiquillo asuma una postura, ponga algunos argumentos frente al hecho y eso fue lo que hizo, yo lo vi ahora.		
38.	P1: y las posturas personales están, pero los argumentos están débiles...		
39.	AE: claro o sea faltaría reforzar eso...		
40.	CP: claro, pero partamos con primero medio, o sea tiene la posibilidad de conocer 3 años más a las profesoras de historia, a lo mejor deberíamos guardar este trabajo del niño y decirle que lo haga de nuevo en cuarto medio y, ahí si hacer una buena comparación...		Incorporación del sujeto estudiante: De objeto a sujeto
41.	P1: claro, lo que pasa es que comparando incluso los segundos medios, no sé si los segundos medios tendrían la capacidad de hacer algo así		
42.	CP: tú dices que está mejor esto.		
43.	P1: si... (Exposición de un nuevo movie)		
44.	P1: la crítica era, a pesar de todos los logros de la mujer en el siglo 20, la mujer siguen los problemas de maltrato....		
45.	AE: claro, y ella alude de que uno de los grandes problemas sería efectivamente de que los hombres por envidia u otros, ella dice por envidia la limitaría, o sea claramente ahí habían faltas de ortografía complejas, pero sabes? para ser una primera aproximación yo creo que el piso está bien, después se puede seguir trabajando, es decir, creo que estos trabajos hay que volver a retomarlos con ellos, ir potenciando algunas cosas con ellos en otras situaciones, tal vez no seguir perfeccionando el movie maker sino que tal vez ir aumentando la reflexión		
46.	CP: Eso de los wachiturros? (mirando el pc)	Sentido del trabajo colaborativo	
47.	P1: no este es el video que mostré para la clase de la crítica...		
48.	CP: Y ¿el de abajo, que tiene la imagen del niño?		
49.	P1: no ese es otro video, pero ese no es uno de los mejores...		
50.	CP: mirémoslo igual, ahora, insisto, mira me gusta hasta mirándolo de vista del tema de la autoestima, o sea los chiquillos se sienten creadores, ellos ponen su nombre ahí, dirigido por o organizado por y esto está súper bueno, no es menos...		
51.	(Exposición de video)		
52.	AE: claro, fue declarativo pero el hecho de que hayan hecho la asociación de gráficos, fotos y comentarios está bien...		
53.	CP: es que no solo hay habilidades menores, yo rescataría harto ese tipo de cosas...		
54.	P1: Aquí tengo otro, este es del primero b, tenía como tantas esperanzas...		
55.	(Exposición de video)		
56.	AE: Yo creo que para ser una primera aproximación, es algo que yo creo podrías trabajar un montón con esto, veo que la argumentación, entendiendo que dentro del curriculum está pensado para toda la enseñanza media, es un muy buen punto de partida de que en primero medio se empieza a trabajar con la argumentación, eso implica que puedes motivarlo a cada vez tener una mejor argumentación a la hora de querer proponer algo, pero habría que preguntar ahora de acuerdo a las expectativas que tu tenías, ¿qué cosas crees tú que faltaron o si llenaste alguna parte de las expectativas que tenías con	Abordaje de la transversalidad del currículo	

	respecto al tema? ¿Qué te paso con los cursos? porque tu decías, tal vez un curso iban a hacer mejores movies pero lo hicieron otros, ¿cómo fue eso?	
57.	P1: es que hay que considerar el factor tiempo, como era el último trabajo ya, hubieron varias clases que por ejemplo con un curso me tocaba el día viernes y producto de las fiestas como que se fue diluyendo un poco el tema de trabajo, y expectativas, mira para ser primero medio son buenas, pero sí falta argumentación, porque les dije que era importante, tener una postura personal, pero aparte argumentar el por qué de esa postura personal, eso... pocos me utilizaron citas, fuentes...	Validación de las competencias del equipo Incorporación del sujeto estudiante: De objeto a sujeto
58.	AE: claro, o sea habría que reforzar lo que es propiamente tal las habilidades del sector y tratar de potenciar la argumentación, porque creo que a ellos se les hace menos difícil escoger imágenes, fotos y música porque igual ellos están en una cultura medial, pero si reforzar lo otro... pero yo creo que puede ser un tema a reforzar constantemente... Eso sí recordar que estamos trabajando la OFT, me acordaba porque estaba escuchando la grabación de la sesión anterior, sobre la discusión acerca de cómo instalar las OFT y si es que en realidad se podían evaluar... Creo que el hecho de que ellos pudieran escoger un tema y que lo hagan desde esa motivación ya implica abordar los OFT y las recomendaciones de los sectores de aprendizaje cuando te piden acercar los contenidos a la realidad de los chiquillos (...) y en ese caso si nos acordamos [la profesora] fue súper majadera en decir que los temas deben ser escogidos por los jóvenes, y eso fue súper bueno porque efectivamente el que ellos lo escojan a nosotros nos permiten trabajar con OFT, entonces si yo trabajara el auto concepto con primero medio, por ejemplo, el que ellos escojan sus temas, los reafirma en su identidad y sus conceptos, (...) por ejemplo, estas chiquillas [en referencia a un trabajo revisado por el equipo] se sintieron motivadas por el tema del feminismo y lo hacen, y eso ya es reafirmar la identidad femenina y en este caso de ellas (...)el que ya se posicionan en un tema en temas donde se sienten reflejadas, ya hay un abordaje de los OFT también. Entonces no es que muchas veces los OFT tengan que estar intencionados, es decir, tienen que estarlo pero no es que tengan que estar declarados explícitamente en cada clase, pero ya incorporar la motivación, que ellos escojan los temas, y en ese caso si nos acordamos la Profesora 1 fue súper majadera en decir que los temas deben ser escogidos por los jóvenes... y eso fue súper bueno porque efectivamente el que ellos lo escojan a nosotros nos permiten trabajar con OFT, porque yo lo que estoy haciendo es motivar para que busquen temas que ellos le son referentes, entonces por ejemplo si yo trabajara el auto concepto con los chiquillos de primero medio, que ellos escojan sus temas, los reafirma en su identidad y sus conceptos, porque si realmente están motivados, porque hay chicos que tienen habilidades para otros sectores de aprendizaje, pero nosotros sabemos aquellos que escogieron el tema no porque era es más fácil, sino porque era el que les gustó, ahí nosotros estamos trabajando todo el tema identitario con ellos, los modelos de referencia porque finalmente al empezar a investigar empiezan a encontrar nexos con lo que les pasa a ellos...y ahí uno refuerza varias cosas referidas a los OFT ... y eso es súper potente, el que ellos elijan un tema puede ser una cosa intuitiva en el inicio pero es una decisión súper acertada si es que yo quiero que los jóvenes aprendan significativamente, si yo les diera los temas tendría que conocer demasiado bien a mis chiquillos para saber que los temas que les estoy proponiendo son temas que a ellos también les van a motivar y ahí hay un doble desafío porque a veces armamos un listado y que pasa, los chiquillos realmente no se sienten motivados, hacen cosas fomes, dicen hay profe, porque me toco este a mí y tu para hacerlo un poco más democrático haces la rifa y es peor, pero en cambio si tú tienes como centro preocuparte de los intereses y motivaciones de los chiquillos tu puedes decir; ya 2 decisiones, estos temas yo sé que les van a gustar, les doy las listas y que sean uno o dos y entre esos escojan y así después vamos comparando como lo hizo grupo y, la otra no yo abro la lista porque yo creo que a los chiquillos busquen temas que realmente los fascine...esa es la idea...	Sentido del trabajo colaborativo  Abordaje de la transversalidad del currículo  Abordaje de la transversalidad del currículo  Incorporación del sujeto estudiante: De objeto a sujeto



	<p>y ahí abordo OFT, estoy dando un primer paso para poder llevar a cabo la implementación de los objetivos transversales y las recomendaciones del sector, es decir, no podría esperar que los chiquillos comprendan la historia si no la ven desde sus motivaciones, desde las realidades que viven, etc., entonces eso me parece súper rescatable del tema, empezar a trabajar de primero con las argumentaciones, yo creo que es un paso súper bueno, porque en otras ocasiones la argumentación de repente... están en cuarto medio y cuando nosotros tratamos de hacerles argumentar y les cuesta más, porque quizás con ellos no se han profundizado, porque la argumentación es algo que cuesta un montón, piensa que la comunicación es súper difícil, que todo el mundo entienda... hasta nosotras nos pasa que nos no entienden...</p>	<p>Abordaje de la transversalidad del currículo</p>
59.	<p>CP: ¿estás bromeando? a ustedes siempre se les entiende (risas)</p>	
60.	<p>AE: Les hago un recuento de lo que conversamos, en la primera sesión nosotros decidimos hacer, supuestamente la primera propuesta será hacer una línea de tiempo que de alguna manera esta pero entre comillas, porque ahí tuvimos discusiones de que si hacíamos una línea de tiempo, una constelación, un esquema, etc., y finalmente creo que están puestas dichas propuestas, en el sentido de que no es una línea de tiempo sino que hay otros aspectos que trataron de conectarse con una serie de hitos que eran como simbolizados de una manera no lineal. En ese sentido se hizo un ejercicio individual donde todos escribimos cosas y salieron cosas como la Profesora 1 dijo, que las ideas en papel de color naranja eran los que tenían un valor más bajo desde su percepción que era la revisión de las guías didácticas en la primera sesión, había sentido como postura personal que no había defendido bien su trabajo frente a lo que se había dicho en esa ocasión y otra cosa que había quedado como en veremos eran la utilización y selección de recursos digitales para trabajar con las sesiones que vimos con objeto digital, lo que me ha parecido muy bien era la taxonomía, es decir, la revisión a través del cuadro y el tema de la escalera, esa le había parecido muy útil sobre todo para mirar y reflexionar sobre como ella estaba trabajando y como ella estaba planificando, porque le había servido como que habilidades ha estado trabajando en cada clases y que otra habilidad había que aplicar en otra clase, etc., y lo otro que le había parecido súper buena era la modificación de la planificación como una instancia de reflexión grupal y que además ella podría observar los resultados en clases, entonces esa discusión que teníamos ya lo podía ir contrarrestando o contrastando con lo que estaba sucediendo en clases, eso permitía establecer cambios y modificaciones en torno a lo que habíamos conversado en las sesiones, entonces encontraba que otro hito en la sesión de reflexión-acción, porque dijo que entró a la sesión comentando un problema el cual se analizó en conjunto, se aplicó en clases y se notó el resultado, en resumen todo esto, sentir que algo importante, su preocupación había sido atendida, en el fondo algo que le preocupaba y que no quería quedarse con la idea de que los chiquillos no habían hecho una buena crítica, eso fue en términos concretos lo que dijo la Profesora 1...</p> <p>Profesora 2 dijo que lo que le parecía y que había concordado con Profesora 1 era el tema de reflexión-acción, concordaban de que eran necesarios y que ha sido como transversal el tema de reflexionar las acciones, etc., y eso le había hecho mucho sentido así como le había hecho sentido la planificación de la unidad y todo lo que fue el proceso de la planificación, es decir, revisar la planificación, proponer como se podía ir cambiando, etc., y que para ella un punto clave para poder realizar eso y un punto de partida había sido la aproximación de la taxonomía y el tema de la gradualidad, es decir, ella sentía que estar como apropiada y eso permitió tener como un punto de partida para poder hacer un provechoso proceso de planificación, otra cosa que le había llamado la atención en ese proceso era cuando dijimos que estábamos haciendo toda esta planificación pero lo que le había llamado la atención fue esa vez en que dijimos sobre la evaluación crítica como lo llevamos al aula, como evaluarlo y ante eso la construcción de indicadores y como evaluar aspectos que son más formativos y aspectos que son más fáciles de evaluar en torno a dominios de conceptos, pero si le habían quedado cosas pendientes y que era el uso y selección</p>	<p>Sentido del trabajo colaborativo</p> <p>Toma de decisiones colectiva</p> <p>Validación de las competencias del equipo</p> <p>Sentido del trabajo colaborativo</p> <p>Flexibilidad de Roles del equipo</p> <p>Validación de las competencias del equipo</p> <p>Abordaje de la transversalidad del currículo</p>

<p>de recursos digitales que era algo que ella creía que si eran importantes pero que había que retomar con más tiempo, la observación de clases que había sido muy provechoso pero quedaba como pendiente y que fue algo que todos estábamos de acuerdo, la retroalimentación de la observación de clases y otro era que todavía las OFT era algo que ella quería profundizar, se evalúa o no, como están, etc.,</p> <p>Coordinador pedagógico por otra parte agregó 2 ideas; quise averiguar ideas, dijo... una fue que había una necesidad en un principio y que tal vez era un aspecto positivo y negativo pero en realidad tal vez necesario que fue la definición de los términos el proceso de apoyo, eso es como darse un tiempo necesario para lo que se necesitaba etc., que encontraba tal vez que se había demorado más de la cuenta pero que había sido para él un proceso necesario tomando en consideración el resto, lo que había significado, otra cosa que le había parecido buena es la flexibilidad del plan de acciones, es decir que fue dinámico, que en el fondo no fue así como que cumplamos un plan de trabajo que son tantas sesiones sino que de alguna manera eso permitió atender las necesidades de los que estábamos participando en el proceso, otra cosa que le pareció importante fue tener reglas claras, consensuadas y respetadas, fue como súper importante que se respetaran las reglas, que habían sido reglas consensuadas, que eran claras y que estaban definidas y que eso había permitido de alguna manera generar un espacio de confianza, es decir, donde todos se sintieran en la libertad de poder decir lo que sienten y lo que piensan y con validación además, y que consideraba que eso era un aspecto emocional que no debiese estar ajeno a la evaluación de todo proceso, que en otros lugares eso no se evalúa pero que él encontraba que era importante evaluarlo y que debiera ponderarse en evaluar el trabajo que se hace, otra cosa fue darle sentido al trabajo de una manera efectiva, también concordar que las planificaciones habían sido importantes en esta idea de tener flexibilidad sin perder el norte a través de un trabajo cooperativo con ayuda de Profesora 2 hacia Profesora 1, de Profesora 1 hacia nosotros, por ejemplo cuando se aportó con el formato de meta de aprendizaje y esa importancia de cómo se apoya la colega, otra cosa que había quedado pendiente eso si era la utilidad y selección de recursos para utilizar el principio de aprendizaje y que había identificado que eso fue un nudo en el proceso que era algo así como cuando yo llegaba con una propuesta de planificación y ustedes tenían otra y de una manera eso hizo que tuviéramos que despejar una serie de dudas como para llegar a una conclusión de que yo entendiera en el fondo y que yo pudiese tener la comprensión cabal de cómo ustedes planificaban para irnos ajustando de esa manera, ahora si consideraba que era un aporte en haber trabajado con las habilidades y la gradualidad porque era algo que hay que reconocer que no porque siendo profesores tenemos que saberlo, otra que le había llamado la atención era la confección de pautas de evaluación colectiva, él encontró que esa reunión era de que estábamos tan apropiados con la planificación que fue muy fácil poder sacar la pauta, entonces fue tanto el dominio de la planificación que influyó y resaltó el tema de observación de clases que un prepare que es algo pendiente, que esta la grabación, que hay que hacer algo con el tema de la retroalimentación porque es súper importante lo que están aprendiendo los chiquillos, después fui yo donde dije que me parecía súper importante la retroalimentación de las planificaciones y sobre todo la validación de quienes participaron en ese espacio reflexivo y fue como una validación mutua, otra cosa que me pareció importante era pensar los contenidos y como se compartían con los estudiantes, cuando decíamos si eso será significativo para los chiquillos, como lo hacemos, que fotos se ponen, etc., otra cosa que me parecía un hito fue la reunión crítica como conclusión que era de cómo nos damos cuenta de que los jóvenes aprenden, fue como de que yo les pidiera la crítica pero no la hicieron y entonces era que como lo podríamos hacer para que ellos aprendan a hacer eso, otra cosa para mí un logro personal había sido era como soltar un poco el proceso de acompañamiento, dejarse guiar de acuerdo a las necesidades y a las propuestas que van apareciendo y salir un poco del formato de los típicos procesos de apoyo que uno tiene en los colegios que es como uno llega diciendo lo que hay que hacer</p>	<p>Negociación y ajuste del proceso de apoyo pedagógico</p> <p>Toma de decisiones colectiva</p> <p>Sentido del trabajo colaborativo</p> <p>Flexibilidad de Roles del equipo</p> <p>Validación de las competencias del equipo</p> <p>Incorporación del sujeto estudiante: De objeto a sujeto</p> <p>Flexibilidad de Roles del equipo</p>
---	---

	<p>etc., que para mí eso fue muy positivo, la comprobación a través de la sesión de la pauta de evaluación de que habíamos trabajado tan bien que no significo nada la evaluación, era como el mundo al revés porque justamente la evaluación docente y en todas las discusiones que hacen de los profes es que uno de los nudos críticos es la evaluación, entonces el nudo crítico de los profesores será la evaluación? o será la reflexión, que hay que hacer? algo así y darle una vuelta a la observación de clases que es algo pendiente y a la cual me puse a disposición, que yo consideraba que había que avanzar en la evaluación de los procesos y no solo de los productos de los jóvenes, porque me parecía que era una utilidad tanto para los docentes como para los jóvenes, es decir, no solamente la utilidad que tenía para uno, y temas transversales, toma de decisiones colectivas, salto cualitativo desde habilidades cognitivas hacia habilidades emocionales y sociales y eso....</p> <p>De ahí empezamos a organizar y terminamos haciendo esto(esquema, miramos lo que se hizo) que de alguna manera voy a replicar lo que hicimos, estaban los hitos, la reflexión que lo hizo distinto y pusimos estas flechas nosotros como idea que va dando vuelta y que cada una de las cosas que están dentro de esas flechas que conectan un lado y otro de la línea, cada hemisferio es como lo que permitió de que esos hitos fueran significativos, que era el trabajo en equipo y todo eso, nosotros sacamos en conclusión todo esto y se traducía en que cuando hay reflexiones y acción, cuando se da una buena reflexión eso propicia aprendizajes con significados, pero lo que si nos había pasado era como que esto estaba logrado, pero que había que tomar una decisión en torno a lo que si lo que estaba adentro tenía la misma ponderación, que eran como los 4 hitos, la taxonomía, la desconstrucción colectiva de planificación, la visión crítica o la evaluación, para que quedara como graficado de una manera de que se entendiera que cada hito va conectado y que no están por separado, ahhhh y dejamos afuera la nebulosa que era como, tal vez no sé si eso tendrá que ver más con proyecciones o con limitaciones o con pegos que habría que hacer... Entonces lo que yo propongo frente a eso es que decidiéramos si lo vamos a dejar así o vamos a complementar la parte de adentro para poder concluir con una evaluación general y que proyecciones están mirando ustedes, porque Coordinador pedagógico tiro una pregunta al final de la otra sesión que fue que con qué criterios trabajaremos como departamento de historia tomando en cuenta que hay paraguas que ya están claros, la confianza, la validación, la cooperación, ustedes dijeron que son súper afiatadas, que se complementan bien, entonces como qué proyecciones, qué oportunidades o qué cosas habría que ver, eso es como lo que tendríamos que terminar de hacer, faltara algo, que proyecciones vemos, si les sigue siendo sentido sobre la sesión anterior...es decir lo dejamos así o lo seguimos trabajando...</p>	<p>Validación de las competencias del equipo</p> <p>Sentido del trabajo colaborativo</p> <p>Toma de decisiones colectiva</p> <p>Sentido del trabajo colaborativo</p>
61.	P1: La interrogante era ¿cómo terminamos ordenar el esquema?	Toma de decisiones colectiva
62.	AE: Si es que queríamos hacerlo, como las últimas discusiones, era si lo vamos a poner en una línea, tiene más ponderación una que otra, porque por ejemplo Profesora 2 dijo que la taxonomía para ella era un punto clave pero inicial, y en algún momento alguien más dijo en el fondo de que la evaluación había sido en un punto como que concluía o corroboraba cosas...	Toma de decisiones colectiva
63.	P1: Yo creo que, a mí me da la impresión de que cada uno de los hitos va de menos a más y que cada uno es necesario independiente de haber llegado al final, o sea sin haber hecho el trabajo con la taxonomía no hubiésemos tomado sentido a la gradualidad que hayan tenido las planificaciones y coincide también de que la unidad se valora mucho más en forma de la evaluación crítica y, claro finalmente la evaluación cierra el proceso finalmente en formas de evaluar, qué importancia le da uno a la valoración de esos procesos de aprendizaje de los alumnos pero no sé si será necesario agregar algún símbolo o algo que frecuente eso si se entiende de por sí.	Toma de decisiones colectiva
64.	P1: así como lo planteas tú se entiende que tiene un inicio y un final...o no?	
65.	CP: no... o sea, quiero decir que si estamos de acuerdo o si ustedes sientes de que esto refleja bien lo que hicieron, yo no tengo ningún problema en hacerme parte de eso, lo que a mí si me preocupa un poco es el esquema, porque no sé si estará	Toma de decisiones colectiva

	bien, pero me da la impresión de que un poco son acciones que uno debe realizar, me da la impresión de que en nuestro caso tiene un grupo de criterios, por otro lado tiene algunos estilos y una serie de cosas o condiciones ya, por ejemplo ¿cuáles son las condiciones para que este trabajo en equipo fluya? ese es un tema, eso me hace pensar, a lo mejor no es el momento para revisarlo desde esa mirada por eso no me deja tan convencido, entonces uno podría hacer otro ejercicio de decir que tenemos aquí, acciones, que tenemos acá, criterios, que tenemos acá, tenemos esto otro, condiciones, etc., entonces uno podría decir para esto pudiera decir de que ya, para que esto funcione bien tienen que haber estas condiciones, estando las condiciones, que le ponemos adentro, le ponemos hitos, le ponemos reflexión-acción y si es la reflexión por donde nos vamos, o si es la acción por donde nos vamos, es como mirarlo desde arriba, es como una pirámide, este es el plano, condiciones, cuales son las condiciones que necesitamos y ahí hay hartas, empatías para trabajar, que se yo, trabajar cooperativamente, etc., cuando se definen los términos de apoyo, cuando las condiciones tienen que ser articuladas, eso es lo que me pasa, quiero comentar nomas...no es que yo diga hagámoslo de nuevo	Validación de las competencias del equipo  Sentido del trabajo colaborativo
66.	PI: Tampoco lo íbamos a hacer (risas)	Validación de las competencias del equipo
67.	AE: es que claro, hay cosas que tienen distinto nivel están puestos dentro del esquema, hay cosas que son condiciones y otras que son acciones puntuales y hay otras que tal vez son como, tu decías, condiciones, acciones y criterios, decisiones, efectivamente uno los puede identificar, por ejemplo, la condición sería efectivamente se establecía de alguna manera un espacio empático para trabajar, entonces ya es una condición, uno puede trabajar en una condición adversa, que no hay empatía, como que los profesores no se conocen mucho, pero ¿qué sería un criterio por ejemplo?	Flexibilidad de Roles del equipo Sentido del trabajo colaborativo
68.	CP: articulado, trabajamos con transversalidad...	
69.	AE: ok, y las acciones serían revisar planificaciones en forma colectiva...	Sentido del trabajo colaborativo
70.	CP: claro, hacer la planificación colectiva, presentar materiales, recibir retroalimentación del resto, entonces a eso voy, yo estoy comentando algunas cosas que se me ocurriría que uno podría primero agruparlas y saber qué va primero, los criterios o a las condiciones o van las acciones, que va primero o cual es la base, que es la base de otro, es algo concéntrico o esa es otra forma de hacer un esquema, al mejor hacer algo piramidal, que es otra forma de hacer un esquema...le doy vueltas porque a mí así como está no me hace apropiado...comentario al margen	Toma de decisiones colectiva
71.	AE: Igual es complejo porque quizás a la vez muchas veces un conjunto de acciones son las que permiten generar una condición para el trabajo	Sentido del trabajo colaborativo
72.	CP: Entonces, es lo que yo te digo, se da esta interacción simultánea para todos lados---	
73.	AE: claro, es una figura como que en el fondo, me imagino una figura que tienen un eje pero que tú las puedes leer para cualquier lado y son iguales	Sentido del trabajo colaborativo
74.	CP: O donde la agarras puedes empezar a desarrollarla, esa es la idea, pero yo lo dejaría para darle vueltas después, nos vemos metiendo más en este tema, le daría un poco más de tiempo para su maduración	
75.	AE: Ahora puede ser que tal vez como yo realice la devolución de lo que más o menos organice en un texto o en alguna presentación, pudiésemos terminar de llegar a una propuesta...	Toma de decisiones colectiva
76.	CP: Darle tiempo al tiempo, eso es lo que yo propongo ahora.	
77.	AE: A ti Profesora 1 ¿te hace sentido como esta?	
78.	PI: a mí si...	

79.	AE: ahora lo que si habría que buscar, yo no sé si ustedes como departamento tienen alguna proyección para el próximo año o si han pensado que tal vez algunas cosas que pusimos en la nebulosa son cosas que ustedes quisieran retomar o si este proceso de alguna manera sienten que hay cosas que se tiene que seguir profundizando, o sea mira de todo lo que vimos hay cosas que ya tomaría pero hay otras que si tendríamos que conversar, si tenemos que tomar una decisión al respecto o no la tomamos ahora, por ejemplo, el tema de la retroalimentación, la observación de clases o si hay que seguir profundizando el conocimiento de cómo las OFT trabajan en las planificaciones, porque yo creo que hay cosas zanjadas, me imagino que planificar es un trabajo mucho más consciente...	Sentido del trabajo colaborativo  Negociación y ajuste del proceso de apoyo pedagógico
80.	CP: oye, acerca de este esquema, ¿no habría nada más que hacer?, entonces nos quedamos con ese esquema...	Toma de decisiones colectiva
81.	AE: Considerando de que fue fruto de lo que se fue conversando en las sesiones anteriores, a mí me parece como súper potente rescatarlo y tal vez como tú dices darle una vuelta y cuando se haga una evolución seguir conversando sobre eso	
82.	P1: ¿La proyección de la fundación es seguir con el apoyo para este año?	
83.	AE: Si, pero yo no tengo ninguna información ni injerencia, porque incluso yo no pertenezco al equipo territorial, yo pertenezco a otra dirección dentro de la fundación, pero lo que yo iba a decir con respecto a las fundaciones era más que nada si yo estoy o no estoy era finalmente de lo que conversábamos en estas sesiones era como seguir proyectando, que era como casi lo que dijimos, en realidad los chiquillos en primero medio, la argumentación hay que reforzarla pero ya es una proyección, ya hay una forma de poder trabajar en la argumentación	Sentido del trabajo colaborativo  Negociación y ajuste del proceso de apoyo pedagógico
84.	CP: Lo que pasa es que en la evaluación siempre se va a ir dando algunas señales para poder encaminar el otro año, lo que a mí me da la impresión de que debíamos listar qué hacer el año que viene, si sale un elemento, si salen 2 elementos nos dedicamos a eso, pero si salen varios elementos después viene un segundo ejercicio que tiene que ver con cuales son las prioridades, cuales son las cosas que nos urgen más, entonces uno hace una escala de necesidades y con esa escala uno dice de que para este año vamos a poner esta prioridad y vamos a trabajar con esto y con esto otro atendiendo a las emergencias, a los imprevistos, a los actos mediáticos, etc., entonces hay todo un proceso, yo me propondría decir, a ver profesores, a la encargada de asesoramiento, encargado de terceros y cuartos medios, encargados de coordinación y todo lo demás, por donde debemos encaminar, que cosas debíamos hacer, a esa tarea me dedicaría sobre estos hitos que nos quedan, no sé si te parece Profesora 1? porque hasta ahora lo que hemos hecho es juntar todas las evidencias y tenemos material para decir, esto hemos hecho, porque a lo mejor uno podría decir de que tendríamos que insistir en esto, en este estilo de trabajo y medir impacto, tenemos que medir o definir indicadores para definir si lo estamos haciendo bien, ahí vamos al segundo año de instalación de esto porque en un año no se instala, en un año un toma consciencia no más pero no se instala, que me va a decir si este trabajo es útil para el logro de lo que los aprendizajes que van a venir a parte que yo creo, me tinca de que lo que yo estoy haciendo está muy bien...hacer un listado para las acciones del año 2012.	Sentido del trabajo colaborativo  Toma de decisiones colectiva  Validación de las competencias del equipo
85.	P1: yo opino que me gustaría llevar a cabo con cosas más medibles de este sistema si ya lo implementamos, como decía [coordinador] tomar una prueba, ver resultados pero en forma cuantitativa, ver cómo estamos caminando porque eso se intentó hacer al principio de año con las pruebas de diagnóstico, entablamos los resultados pero eso quedo así entonces como vemos después el resultado final... porque esto lo vimos casi en la última unidad del año, pero cómo sería si lo trabajamos durante todo el año, ¿cómo sería el resultado al final?	Toma de decisiones colectiva  Flexibilidad de Roles del equipo
86.	AE: Medir el impacto de las relaciones pedagógicas	

87.	P1: por ejemplo pruebas centradas en lo que vimos, por ejemplo la taxonomía, todas las habilidades, porque ya sé cuáles son las actividades que están más relacionadas con cada habilidad y centrarnos además en formar una visión crítica argumentado, entonces esa es como la gran meta que se podría plantear pero si llevándolos con instrumentos	Validación de las competencias del equipo
88.	AE: o sea, específicamente avanzar con instrumentos que permitan ir mostrando el impacto obtenido en el aprendizaje de los jóvenes como trabajar ya más metódicamente y gradualmente con las habilidades, como los jóvenes están observando de una forma más crítica o el pensamiento crítico	Sentido del trabajo colaborativo
89.	P1: claro, porque esto lo vimos casi en la última unidad del año, pero cómo sería si lo trabajamos durante todo el año, ¿cómo sería el resultado al final?	Toma de decisiones colectiva
90.	AE: En el fondo es hacerse cargo del propósito formativo al sector y como decir de qué forma medimos ese propósito, por un lado los jóvenes conocen el concepto pero al mismo tiempo generan pensamientos críticos, reflexivos, son pro activo, etc.	Abordaje de la transversalidad del currículo
91.	P1: claro porque además, si esto se centra en primero medio como lo voy alimentando más para el segundo medio.	Sentido del trabajo colaborativo Toma de decisiones colectiva
92.	AE: ¿Cómo haces el camino hacia arriba?	
93.	P1: Claro...	
94.	AE: pienso, por un lado creo que una de las cosas que por lo menos podría ser importante es que si persistimos en este modelo, que en vez de modelo es una forma de trabajar no más, entonces sí con este estilo de trabajo ¿yo puedo lograr que los jóvenes de primero medio, en se trayectoria de primero a cuarto medio logren ciertas cosas? entonces eso se tiene que medir, cómo se ha ido dando, no sé por ejemplo porque si un porcentaje de los jóvenes tienen un nivel de comprensión que les permite tal cosa, entonces si todos comprenden podemos dar un salto más arriba...	Toma de decisiones colectiva Incorporación del sujeto estudiante: De objeto a sujeto
95.	P1: Como me proyectaría entonces, no perder este espacio de reflexión porque yo era más acción que reflexión, me pillaba el tiempo y no podía hacer mucho, y me ha servido mucho tener estos espacios de reflexión para saber qué es lo que estoy haciendo, no perder el espacio porque es muy importante.	Sentido del trabajo colaborativo
96.	P2: buscar evidencias, tener más opiniones con resultados más tangibles, esta experiencia lo veo como una experiencia de ensayo y para mi ahora viene el trabajo de llevarlo a la práctica de manera más ordenada y sistemática, haciéndonos cargo de todo lo que nos hemos alimentado durante las sesiones, y también me parece muy importante el espacio para la reflexión porque uno piensa que está dándole en el clavo con la forma que uno está enseñando algo y, que en definitiva no es, o sea vale mucho la mirada de tres personas más que analizan aún más lo que se está haciendo, habría que diseñar alguna forma de trabajo para este año, cuanto es el tiempo con el que podemos estar reunidos porque es un trabajo completo, es complicado a la vez porque no coinciden los horarios de algunos para estas horas de reflexión, de hecho tuvimos que hacer un cambio de horarios, entonces que se reúnan todas las condiciones para que estén los espacios de estas reuniones, y quizás en algunas reuniones hacer solo reflexiones en torno a la práctica del día a día en torno de lo que estamos haciendo, otras reuniones pueden ser de más teoría y otras cosas que nos vayan fortaleciendo un poco, la didáctica, etc.	Toma de decisiones colectiva Flexibilidad de Roles del equipo Sentido del trabajo colaborativo
97.	AE: y tal vez, en ese sentido la observación de clases también podría ser una evidencia, porque no es lo mismo hacer una clase o mirarla para reflexionar lo que tú vas observando, como se conversó en alguna reunión y que podría implementarse	

98.	P2: De hecho era uno de los proyecto que teníamos este año, pero es que no coincidíamos en los horarios y lo otro es que partimos súper claro en marzo sobre el tema de los diagnósticos y nos propusimos hacer muy buenos diagnósticos y después tabulamos resultados y la idea de la progresión durante el año, después vino la toma y quedamos atrás con eso	Toma de decisiones colectiva
99.	CP: Yo pienso que me tinca hacer este trabajo, empezar el año haciendo este trabajo porque en el 2011 resulto ser un año muy accidentado, fuimos avanzando sobre el tema de la marcha y lo que me a mí se me ocurre es y cómo hacerlo andar es que nosotros tenemos un periodo de evaluación y que en la primeras semanas de marzo tener armado los horarios, estén definidos los espacios y empezar a trabajar desde ya, si es que Asesora nos puede seguir acompañando des de la fundación	
100.	AE: Yo sé que la continuidad de esta todo depende de la conversación que tenga el director y eso es algo en la que yo no tengo injerencia ya que yo no pertenezco a esa unidad de la fundación, yo estoy en la dirección de desarrollo y de estudios, eso es algo que yo no podría decir que sí o no, pero no sé si continua la fundación con el colegio	Negociación y ajuste del proceso de apoyo pedagógico
101.	CP: Hay que hacer contacto vía institución pero yo no tengo respuestas al respecto, lo que siempre viene planteado, contar con la fundación, yo sigo insistiendo en algunos apoyos que me parecen bien importantes, ahora creo que no nos va a ir mal, no hay porque decir que no a la fundación, a no ser que la misma fundación nos quiera trabajar con nosotros (risas) insisto que esos son temas por definir, pero con optimismo vamos a contar con el apoyo de las Asesora, ahora como propuesta de trabajo seguir ejercitando sobre lo que estamos haciendo, empezar ya a organizar los programas, empezar a ver las metas de aprendizaje, si nosotros decidimos y tenemos los recursos para hacer diagnósticos, en que estamos empezando para ver el tema de los diagnósticos, porque uno podría hacer un diagnóstico que es el de las habilidades, yo necesito a los alumnos y para eso tengo que mirar los programas de estudios de octavo básico si estoy en primero, revisar los programas de estudios de primero para segundo medio, lo mínimo que yo necesito es que conductas iniciales yo necesito en los alumnos, otra cosa que uno podría decir es que si yo quiero diagnosticar, esto es todo lo que yo necesito en cuanto a habilidades que en este nivel los jóvenes alcancen, entonces quiero saber cuáles ya tienen logradas por distintas causas y cuáles no tienen logradas por distintas causas, entonces ahí ya me concentro en mi proceso de reforzamiento, me concentro a abordar estos temas pero eso es otra forma, entonces tenemos que buscar de qué manera conseguimos instrumentos estandarizados para el nivel o a algún tipo de preguntas, y eso también es una tarea porque primero tenemos que ver si hay instrumentos, si no hay instrumentos hay que agarrar SIMCE de todos lados y decir de que este corresponde a primero medio, este corresponde a segundo medio, ahí ordeno y después tengo que decidir que habilidades desarrolla una cosa, que habilidades desarrolla otra cosa y que habilidades quiero medir, entonces ahí estamos haciendo la pega técnica que el profesor no tiene por qué hacerla, hay un tema de instrumentos estandarizados que no tiene que porque el estar estandarizando, sino recibir de que para un tal nivel esta está prueba, divídela en 3 partes, 4 partes, evalúa y anda viendo si efectivamente si los alumnos en ese nivel van a lograr lo que se quiere presentar	Negociación y ajuste del proceso de apoyo pedagógico Sentido del trabajo colaborativo Toma de decisiones colectiva  Abordaje de la transversalidad del currículo  Incorporación del sujeto estudiante: De objeto a sujeto
102.	AE: O la otra es tomar la decisión, una es que me interese solamente saber cuál es el nivel de conocimiento, conceptos y de hechos que ellos tienen o solo me voy a interesar en recabar como están en cuanto a los contenidos sino que también en cuanto a las habilidades, porque yo puedo hacer una prueba de diagnóstico que sea solamente de identificar fechas, personajes, etc., pero si adopto la idea de que me gusto trabajar con este tema de la visión crítica por lo menos tendría que empezar a evaluar inicialmente, los jóvenes están en el nivel de comprender, habría que hacerles unas preguntas de análisis, preguntas de comparación para saber si pueden establecer comparaciones entre épocas por ejemplo, entonces ahí hay un doble objetivo, por un lado es el piso de contenidos de historia para saber si debo repasar algún contenido que no vieron pero por	Toma de decisiones colectiva Incorporación del sujeto estudiante: De objeto a sujeto

	otro lado esos contenidos ligados a las habilidades y a como los chiquillos son capaces de identificar cosas, comprender cosas, comparar cosas, analizarlas, establecer una evaluación, un argumento evaluativo	
103.	CP: porque además, lo que si yo quiero continuar este año es con los temas por equipos, la idea es trabajar con equipos de Lenguaje, de Matemática, de Historia y ciencias sociales y ahora queremos formar un equipo que se llame Orientación, Filosofía y Religión y con TP, sigo trabajando con eso, se agregaría una reunión más, pero a la espera y medida que llegue en este caso la Asesora, haciendo todas las gestiones por lo demás, espero que llegue, empezariamos nosotros con esas claridades...me entiendes Profesora 1	Validación de las competencias del equipo Sentido del trabajo colaborativo
104.	P1: Cuando me preguntan a mí las proyecciones, yo me proyecto con este trabajo porque lo que me estás hablando son cosas inmediatas que hay que realizar en marzo, la línea de trabajo que teníamos durante el año, pero yo cómo integro esta visión al diagnóstico, al seguimiento...eso	Sentido del trabajo colaborativo
105.	CP: Interesante, claro cómo ir ocupándolos como herramientas para el otro tema	Validación de las competencias del equipo Sentido del trabajo colaborativo Toma de decisiones colectiva
106.	P1: porque lo otro que estaba comentando ya lo tengo internalizado y tiene que ser así, es decir los trabajos de diagnóstico, con las metas, etc.	
107.	AE: Este año ya ocuparían el formato de metas de aprendizaje	
108.	CP: Este año empezamos a trabajar con Historia, Matemáticas y Lenguaje, así que partimos con esto.	
109.	P1: Mi proyección más clara es ver los resultados de esto, nos tomó tanto tiempo reflexionar sobre este camino	
110.	AE: Es interesante, incluso podríamos invertir el espejo, ahora será Profesora 2 por ejemplo la que podría estar presentando cosas y estar desde el otro lado también es súper interesante para ambas, entonces permite seguir profundizando, permite recrear nuevamente lo que se hace en el sentido de lo que dice Profesora 2 me parece como que se complementa, tener un espacio donde en un momento se diga de que esta es la planificación, me paso esto en una clase, reflexionemos sobre esto, como podríamos adaptar estas orientaciones didáctica, profundizar sobre cosas teóricas como los OFT y hacer observaciones de clases, en el fondo replicamos esto como decía Coordinador pedagógico, podemos repetirlo pero desde otras veredas apropiándonos más, porque hoy día efectivamente desde lo positivo y los detalles que pude tener este proceso lo vimos desde un lado cada uno, entonces sí se puede dar vuelta la maqueta te va a permitir tener más opciones de mirar el proceso y adquirir mucho más consciencia del trabajo y que te salga mucho más fácil decir de que este año efectivamente mis pruebas de diagnóstico no pueden ser solamente contenidos, yo pienso de que no podría asegurarme pasando todos los contenidos de octavo, tendría que ver cómo están los jóvenes a la hora de comprender cosas, tendría que ver si los jóvenes son capaces de abordar exitosamente una pregunta de desarrollo, porque a mí me interesa y voy a querer que mis alumnos argumenten por ejemplo, y sé que no les puedo pedir un día que identifiquen hechos de la guerra y al día siguiente que me evalúen las ideas de Gandhi, tengo que hacerlo de una forma gradual, entonces eso a mí me parece coherente decir que retomemos esto conceptos nuevos, tomémoslo de otro lado y generemos forma de generar evidencia para ver los resultados porque aparte ahora la realidad va a ser distinta, tú vas a tener un primero medio con el que trabajaste de una manera y tienes segundos, terceros y cuartos que están en otra situación...	Sentido del trabajo colaborativo Flexibilidad de Roles del equipo Toma de decisiones colectiva  Abordaje de la transversalidad del currículo  Incorporación del sujeto estudiante: De objeto a sujeto
111.	CP: 2 cosas, trabajar con el primero medio para poder hacer este ejercicio, tú vas a tener un segundo medio que vas a tener que avanzar un poco más en cuanto a gradualidad y tienes un primero donde los recibes y puedes reinstalar lo que hiciste la vez pasada que es aprendiendo de los demás, entonces este año va a ser un año de ejercicio de darle más practica a lo que pensamos a hacer pero no deja de ser intensa porque había que hacer unas cosas que no se han insistido, les tendría que decir a	Sentido del trabajo colaborativo



	los profesores que vean las planificaciones pasadas, pautear todo, si esto no le resultó entonces cámbielo, cuando yo digo que miren la planificación y los resultados salieron buenos o bien lo agregué en la marcha y resulto bastante fume a la planificación actual vuelvo a intentarlo, es práctica, ensayo y error, siempre digo que la planificación puede durar 3 años, entonces para qué hacer planificaciones todos los años, con 3 años que tú hagas una planificación, que le hayas hecho ajustes todos los años, es una manera validarte.	Toma de decisiones colectiva  Incorporación del sujeto estudiante: De objeto a sujeto
112.	AE: Lo interesante será entonces que el trabajo las planificaciones no hacerlas de nuevo, las que yo tenía, cómo las ajusto...	Toma de decisiones colectiva
113.	CP: Empiezas a trabajar en el nivel de arriba, yo tomo las planificaciones y las reflexiono, porque la acción ya la tuve	
114.	AE: Incluso esta ya tiene modificaciones	
115.	PI: claro si, eso...	
116.	CP: Ahí lo que hicimos fue planificar y ejecutar, entonces ahora toca de nuevo el proceso de reflexionar y hacer de nuevo lo que ya hemos hecho, todas esas cosas hay que empezarlas ya a andar y de nuevo uno lo va a justando, la única dificultad es que cuando te quedo bueno te vas a demorar un año o un año y medio más, porque ahí tiene que volver a pensar lego de 3 años y al cuarto como que ya pierde vigencia a no ser que sean construidas con lo que tiene que ver con aspectos más generales, mas transversales	Sentido del trabajo colaborativo
117.	AE: Lo otro que sería interesante fue lo que dijo Profesora 2 y que es importante, cómo otros contenidos de historia que no intencionan tanto la visión crítica debemos potenciarlo, es decir, en aquellas unidades donde se desdibujan más, podríamos pensar incluso geografía, sacarles provecho con la OFT podemos sacar provecho al pensamiento reflexivo, este sector es ideal en el sentido de que todo se lo puede mirar desde ese lado, pero hay otras unidades que están bien intencionadas y otras que puedan ser menos visibles, se podría hacer ese ejercicio, yo propondría cambiar los roles porque me parece que eso es súper interesante como mirarse, que la Profesora 2 sea la que planifique e incluso poder incorporar la observación de clases en alguna ocasión y en el fondo tomar decisiones, ir midiendo, observando, implica como un trabajo, los profesores siempre tenemos demasiado trabajo, ahora es tal vez importante medir el impacto, por tanto hay que ser realista con las tareas que se van a hacer pero que sean sólidas, en el fondo no es llenarnos de tareas si no que va a ser importante que el diagnostico sea un hito, va a ser importante que vayamos rescatando siempre el producto 1 y el producto 2 formulado, porque interesa ver como los jóvenes hacen los saltos de un lado a otro, será bueno que cada vez que tomemos una decisión en una sesión donde vamos a cambiar algo de la planificación porque no resulto, eso implique que después rescatemos el producto de los jóvenes, entonces que vaya formando un portafolio...etc.	Sentido del trabajo colaborativo  Abordaje de la transversalidad del currículo  Validación de las competencias del equipo  Sentido del trabajo colaborativo
118.	CP: Yo creo que por ahí se empieza a caminar con el portafolio, si le hace sentido o no? Ok, ahora el tema de los productos y de las devoluciones, ¿te las hacemos llegar?	Sentido del trabajo colaborativo
119.	AE: los pasos a seguir es que yo voy a precisar todo esto para tratar de organizar y la idea más allá de que si sigue o no, hay un compromiso asumido, la idea es devolver antes de que esto sea entregado como producto final y en ese sentido es súper importante que al hacer la devolución digamos, esto me parece bien ver que podríamos readecuar hasta llegar al producto final.	Toma de decisiones colectiva